

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

KARLA ROCHA DE ALMEIDA

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS NAS
UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA E OS
REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

GOIÂNIA - GO

2025

KARLA ROCHA DE ALMEIDA

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS NAS
UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA E OS
REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

GOIÂNIA - GO

2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

A447i

Almeida, Karla Rocha de.

A importância do atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas unidades municipais de educação infantil de Goiânia e os reflexos no desenvolvimento regional. / Karla Rocha de Almeida. – 2025.

196 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Educação infantil. 2. Rede Municipal de Educação de Goiânia. 3. Unidades Municipais de Educação Infantil (CMEIs). 4. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). I. Purificação, Marcelo Máximo. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 330:37.013.31(817.3)

KARLA ROCHA DE ALMEIDA

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS NAS
UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA E OS
REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Goiânia, 22 de setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Orientador - UNIALFA

**Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira
Champagnatte**
Membro interno - UNIALFA

Prof. Dr. Lizandro Poletto
Membro externo - UNIMAIS

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu pai, Carlos Alberto de Almeida, e à minha mãe, Josefa Rocha Almeida (in memoriam), que, mesmo ausente fisicamente, permanece viva em meu coração, iluminando meus caminhos com amor e inspiração.

Ao meu esposo, Rodrigo Flávio, pelo apoio constante e pela presença em todos os momentos. Aos meus filhos, Jéssica e Matheus, e à minha neta, Alice, que são minha maior fonte de alegria e motivação.

Ao meu genro Gabriel e à minha nora Ana Clara, que se tornaram parte especial da nossa família, trazendo ainda mais carinho e harmonia.

E, acima de tudo, a Deus, por Sua direção, força e cuidado em cada passo desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por Sua presença constante, direção e amparo em todos os momentos desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, pela dedicação, paciência e contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários da UNIALFA, que, com competência e compromisso, contribuíram para a minha formação durante o curso.

Aos avaliadores, Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte e Prof. Dr. Lizandro Poletto, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas considerações que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas do curso de Mestrado, pela parceria, pela troca de conhecimentos e pelo incentivo mútuo ao longo desta trajetória.

Aos meus familiares, que me ofereceram todo o suporte, amor, incentivo e compreensão ao longo desta jornada acadêmica, permitindo-me seguir firme nos momentos de desafio.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação investiga a importância das Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia para o desenvolvimento integral das crianças e seus impactos no crescimento socioeconômico do município. O estudo apresenta um panorama da Educação Infantil no Brasil e em Goiânia, destacando marcos históricos, políticas públicas, estrutura organizacional, desafios enfrentados pela Rede Municipal de Educação e a evolução do atendimento à primeira infância. Por meio de revisão bibliográfica com autores como Kramer, Vygotsky, Barbosa, Guimarães e Damasceno, entre outros, a pesquisa analisa como a oferta de vagas nas unidades educacionais contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças, além de favorecer a participação das famílias, especialmente das mulheres, no mercado de trabalho, promovendo autonomia econômica e maior equidade social. A dissertação evidencia que o déficit de vagas, a limitada proximidade das unidades em relação às residências e o não cumprimento do quantitativo máximo de crianças por turma, estabelecido pelo Conselho Municipal de Educação, constituem obstáculos significativos ao acesso com qualidade, universal e equitativo à Educação Infantil. Ao relacionar essas questões aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o estudo ressalta a urgência de expandir as unidades educacionais, assegurando educação de qualidade, redução das desigualdades e estímulo ao desenvolvimento regional. Conclui-se que o investimento estratégico na criação e manutenção dessas unidades, aliado ao cumprimento rigoroso das normas de atendimento, é fundamental não apenas para garantir direitos sociais, mas também para consolidar uma base sólida para o desenvolvimento humano, social e econômico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Acesso as vagas de educação infantil. Desenvolvimento regional. ODS.

ABSTRACT

This dissertation investigates the importance of the Municipal Early Childhood Education Centers of Goiânia for the integral development of children and their impacts on the municipality's socioeconomic growth. The study presents an overview of Early Childhood Education in Brazil and in Goiânia, highlighting historical milestones, public policies, organizational structure, challenges faced by the Municipal Education Network, and the evolution of early childhood care. Through a literature review including authors such as Kramer, Vygotsky, Barbosa, Guimarães, and Damasceno, among others, the research analyzes how the availability of places in educational units contributes to the cognitive, social, emotional, and cultural development of children, while also promoting family participation—particularly that of women—in the labor market, fostering economic autonomy and greater social equity. The dissertation shows that the shortage of places, the limited proximity of units to households, and the non-compliance with the maximum number of children per class, as established by the Municipal Education Council, constitute significant obstacles to quality, universal, and equitable access to Early Childhood Education. By relating these issues to the Sustainable Development Goals (SDGs), the study emphasizes the urgency of expanding educational units, ensuring quality education, reducing inequalities, and stimulating regional development. It concludes that strategic investment in the creation and maintenance of these units, combined with strict compliance with service standards, is essential not only to guarantee social rights but also to consolidate a solid foundation for human, social, and economic development, contributing to the construction of a more just, inclusive, and sustainable society.

Keywords: Early Childhood Education. Municipal Education Network of Goiânia. Access to early childhood education places. Regional development. SDGs.

FIGURAS

Figura 1 - Mapa georreferenciado com as Unidades Municipais que atendem a Educação Infantil em Goiânia.....	114
Figura 2 - Legenda das instituições distribuídas no município de Goiânia.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número e percentual da população de 03 anos de idade que frequenava a escola ou creche.....	47
Gráfico 2 - Evolução das matriculas das crianças de 0 a 3 anos de 2020 a 2024 - Em Goiânia	103
Gráfico 3 - Distribuição percentual de crianças de 0 a 5 anos que não estudam, por principal de motivo de não frequentar a escola ou creches - Brasil - 2022 - 2023.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das Unidades Educacionais por Regional SME Goiânia (2024)	78
Tabela 2 - Comparativo do número de crianças determinados pelo CME e o realizado pela SME de Goiânia.....	94
Tabela 3 - Desafios e Soluções para uma Educação Infantil de Qualidade em Goiânia	98
Tabela 4 - Número de Matrículas da EI Regular, por Etapa de Ensino e Dependência administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e Goiânia 2020 a 2024	102
Tabela 5 - Número de Matrículas da Creche Regular, por localização e dependência administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – Goiânia 2020 a 2024	105
Tabela 6 - Número de Matrículas da Pré-Escola Regular, por Localização e Dependência Administrativa	105
Tabela 7 - Número de Matrículas da Creche Regular em Tempo Integral (Turmas Presenciais) e Parcial, por Dependência Administrativa	107
Tabela 8 - Número de Matrículas da Pré-Escola em Tempo Integral	108
Tabela 9 - Quantitativo de Crianças / Estudantes atendidos na Rede Municipal de Educação de 2020 a 2024 – Dados fornecidos pela SME	109
Tabela 10 - Comparativo de dados INEP/ MEC x SME	111
Tabela 11 - Vagas e fila de Espera de Creche e Pré-escola (2024)	112
Tabela 12 - Bibliografias utilizadas para a escrita do Capítulo 1 da dissertação	121
Tabela 13 - Bibliografias utilizadas para a escrita do capítulo 2 da dissertação	127
Tabela 14 - Bibliografias utilizadas para a escrita do Capítulo 4 da dissertação.	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEG - Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AID - Agency for International Development

Art. - Artigo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC/Formação - Base Nacional para a Formação de Professores

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFPRE - Centro de Formação de Profissionais da Educação

CEI - Centro de Educação Infantil

CME - Conselho Municipal de Educação

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCEI-GO - Documento Curricular da Educação Infantil de Goiás

DCEI-GO/ Goiânia - Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia

DC-GO - Documento Curricular Goiás

DEI - Divisão de Educação Infantil

DNCR - Departamento Nacional da Criança

DONQEEI - Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EC - Emenda Constitucional

FUMDEC - Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário

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

GAEPE/GO - Gabinete de Articulação para Efetividade da Política de Educação em Goiás

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MESP - Ministério da educação e Saúde Pública
NEE- Necessidades Educacionais Especializadas
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização das Nações Unidas
PIEC - Política de Inovação Educação Conectada
PISA - Pesquisa Internacional sobre o Progresso de Estudantes
PME - Plano Municipal de Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDR - Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSE - Programa Saúde na Escola
PUC- GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNE I- Curricular Nacional para a Educação infantil
RME - Rede Municipal de Educação
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SECT - Secretaria de Cidadania e Trabalho
SEDUC- GO - Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SUS - Sistema Único de Saúde
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIALFA - Centro Universitário Alves Faria
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES.....	20
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS	26
1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA	50
1.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA	62
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: PROPOSTA E DESAFIOS.....	74
2.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
2.2 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE.....	88
2.3 UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	100
3 METODOLOGIA.....	118
4 IMPORTÂNCIA DAS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS, MULHERES E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL	142
4.1 O QUE É DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	142
4.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)	144
4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL, MATERNIDADE E MERCADO DE TRABALHO.....	151
4.4 A OFERTA DE VAGAS E O REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	156
4.5 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS, MULHERES E DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

Compreender o contexto em que se insere uma pesquisa é fundamental para dar sentido ao percurso que levou à escolha do tema e ao recorte investigativo adotado. Neste caso, a trajetória profissional da pesquisadora está profundamente entrelaçada com a temática da educação infantil em Goiânia, o que confere à investigação não apenas um caráter acadêmico, mas também pessoal e vivencial. Servidora pública municipal desde 1998, com dois contratos efetivos — sendo o segundo assumido em 2000 —, vem atuando há 27 anos na Rede Municipal de Educação de Goiânia, especificamente na Educação Infantil. Durante esse tempo, exerceu diferentes funções: professora, coordenadora pedagógica, dirigente e, atualmente, professora coordenadora pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região norte de Goiânia.

Em 1998, a pesquisadora foi lotada em uma das unidades recém-integradas à Rede Municipal de Educação de Goiânia, que até então funcionavam sob um modelo assistencialista, com o trabalho realizado por pajens. Nesse contexto, passou a atuar como uma das primeiras professoras a implementar práticas com enfoque pedagógico, apesar da ausência, naquele momento, de diretrizes curriculares claras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). As propostas eram organizadas individualmente por cada docente, evidenciando a necessidade urgente de formação e orientação. Reconhecendo esse cenário, a SME iniciou um processo de articulação e formação continuada, promovendo encontros entre educadoras de diferentes unidades de Educação Infantil para troca de experiências e construção coletiva de um novo olhar sobre a infância, concebendo-a como etapa essencial do processo educativo. Nos anos seguintes, a SME elaborou documentos orientadores locais, acompanhando também os avanços na esfera nacional, como a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998 (Brasil, 1998).

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelas instituições Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e Universidade Federal de Goiás (UFG), respectivamente. A vivência ao longo dessas quase três décadas permitiu acompanhar de perto as transformações na estrutura e concepção da educação infantil no município, desde o processo de municipalização, no final dos anos 1990, quando as unidades da rede estadual foram incorporadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), até os avanços mais recentes em políticas públicas.

A decisão de investigar a Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia surgiu da vivência da pesquisadora como educadora da infância e do entendimento de que essa etapa é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Considerando que a infância é um tempo de descobertas, aprendizagens e construção da identidade, compreendê-la exige analisar sua história e os diferentes contextos sociais, culturais e políticos nos quais está inserida. No decorrer da pesquisa, identificou-se uma lacuna importante relacionada ao déficit de vagas nas instituições municipais de Educação Infantil em Goiânia, especialmente no que se refere à análise da oferta de vagas como fator estratégico para o desenvolvimento regional.

Além disso, evidenciou-se uma escassez de estudos teóricos sobre a oferta e o déficit de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil no município, bem como uma lacuna prática, marcada pela ausência de diretrizes e políticas públicas claras para a expansão dessa etapa de ensino na Rede Municipal de Educação. Constatou-se também a falta de fiscalização das condições de atendimento das crianças nas instituições, principalmente sobre o número de crianças atendidas em cada turma, tanto pelo Conselho Municipal de Educação quanto por órgãos como a Justiça e o Ministério Público. Assim, este estudo se justifica não apenas por apontar tais carências, mas também por indicar a necessidade de novas pesquisas que acompanhem o enfrentamento desse déficit, analisando tanto a ampliação do número de vagas em instituições quanto a garantia da qualidade no atendimento ofertado.

O historiador francês Philippe Ariès (2022) contribui significativamente para a compreensão das transformações sociais ao destacar que elas podem se basear tanto na tradição quanto na racionalidade. A tradição diz respeito aos valores, práticas e costumes passados de geração em geração, marcados por vínculos culturais, familiares e religiosos. Já a racionalidade, que ganha força com o avanço da ciência e da tecnologia, orienta decisões mais práticas e planejadas, como ocorre nas políticas públicas voltadas à educação.

Ariès também observa que, historicamente, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem um reconhecimento claro das especificidades da infância. Com o tempo, esse olhar foi se modificando, e a infância passou a ser entendida como uma fase distinta da vida, que demanda cuidado, proteção e um atendimento educacional próprio. Essa mudança de perspectiva repercutiu diretamente na organização das instituições voltadas à infância e influenciou a criação de políticas públicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos.

Com base nessa perspectiva, esta pesquisa propõe apresentar a constituição histórica da educação infantil no Brasil e, mais especificamente, em Goiânia, compreendendo o percurso

que levou à valorização da infância como direito, a partir da análise das transformações ocorridas até a construção da visão atual sobre a educação infantil, conforme estabelecida nos documentos oficiais e nas políticas públicas da área.

É nesse cenário que se insere o presente trabalho, desenvolvido no âmbito do mestrado em Desenvolvimento Regional. O estudo tem como objetivo central analisar a importância das Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia — incluindo CMEIs, CEIs, instituições conveniadas e escolas municipais com turmas de educação infantil — e sua relação com o desenvolvimento regional da cidade. Parte-se da seguinte pergunta norteadora: Como está estruturado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas Unidades da Rede Municipal de Educação de Goiânia e de que forma esse atendimento contribui para o desenvolvimento regional?

Outras questões complementares orientam a investigação, tais como:

- Quais são as demandas e os procedimentos atuais para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia?
- A insuficiência de vagas nas unidades prejudica o direito das crianças à educação e o desenvolvimento regional?

A pesquisa busca compreender de que forma esses espaços educacionais contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e, ao mesmo tempo, como influenciam a dinâmica social e econômica da cidade, beneficiando famílias — especialmente mães trabalhadoras — e promovendo maior equidade de oportunidades. A análise proposta parte de um percurso histórico que evidencia o avanço do reconhecimento da educação infantil como direito constitucional das crianças e como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é apresentar como está estruturado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia e de que forma a oferta (ou a escassez) de vagas influencia o direito das crianças à educação, impacta o desenvolvimento regional e se insere como estratégia para o cumprimento das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

Assim, o estudo propõe-se a:

- Identificar a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil e no município de Goiânia, destacando os principais marcos legais, políticas públicas implementadas e concepções de infância que orientam o atendimento educacional nessa etapa.

- Apresentar a importância das Unidades Municipais de Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, bem como discorrer sobre a organização da Rede Municipal de Educação de Goiânia e os principais desafios para que se tenha de fato uma educação de qualidade.
- Compreender de que maneira o acesso (ou a ausência dele) às Unidades Municipais de Educação Infantil impacta o cotidiano das famílias, especialmente das mulheres, e como isso influencia a inserção produtiva e a equidade social.
- Relacionar a oferta de vagas na Educação Infantil com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente os ODS 1 (Erradicação da pobreza), 4 (Educação de qualidade), 5 (Igualdade de gênero), 8 (Trabalho decente e crescimento econômico) e 10 (Redução das desigualdades), destacando a Educação Infantil como estratégia para o desenvolvimento regional sustentável.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa fundamenta-se em um levantamento bibliográfico, utilizando como base livros, legislações, documentos oficiais, dados públicos e informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). As buscas foram realizadas em plataformas como o Google Acadêmico, o Portal da Capes, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de sites institucionais e repositórios de universidades, com o intuito de reunir dissertações, artigos científicos e produções relevantes sobre o tema. Mais do que discutir o acesso à educação infantil, a pesquisa também se debruça sobre os desafios para garantir um atendimento com qualidade, que assegure às crianças uma infância digna, respeitosa e repleta de oportunidades.

A coleta de dados quantitativos foi realizada em fontes oficiais, como os sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Prefeitura de Goiânia – especialmente o Portal da Transparência – e da SME, com foco no mapeamento da oferta de vagas para a educação infantil no período de 2020 a 2024, além de outros indicadores relevantes para a compreensão da realidade local.

O primeiro capítulo dedica-se à construção do referencial teórico e conceitual, apresentando um panorama histórico da educação infantil no Brasil e na cidade de Goiânia. A partir de diferentes autores, como Barbosa (2008), Damasceno (2015), Guimarães (2017), Sanches (2003), Ferreira e Caruso (2024), Ribeiro (2023) e Branco (2019), são discutidos os

principais marcos legais e políticos que influenciaram essa trajetória. Também são abordadas as concepções de infância e de criança, com base em autores como Ariès (2022), Postman (1999), Vygotsky (1991), Paulo Freire (1987), Kramer (2007), dentre outros.

O segundo capítulo apresenta uma caracterização da Rede Municipal de Educação de Goiânia, com destaque para a proposta pedagógica, o currículo da educação infantil e os principais desafios enfrentados para a construção de uma educação de qualidade. São analisadas as configurações das unidades educacionais, com base em autores como Branco (2019), Martins Filho (2024), Faria e Salles (2007), Lima (2022), Motinho (2021), Piaget (1985) e Ribeiro (2023). Além disso, são apresentados e analisados dados referentes ao período de 2020 a 2024, que permitem compreender a distribuição das unidades por regionais, o número de matrículas, a disponibilidade de vagas e a existência de filas de espera. As informações foram obtidas por meio do INEP, do Portal da Transparência da Prefeitura de Goiânia (especialmente o Relatório Conclusivo de Transição de Governo de 2025) e de dados coletados diretamente junto à SME.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa, explicitando os procedimentos teóricos e práticos utilizados na revisão bibliográfica e na coleta de dados. A abordagem escolhida possibilita uma compreensão crítica dos elementos que compõem a problemática investigada.

No quarto capítulo, a discussão se volta à relação entre educação infantil, desenvolvimento regional e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). São apresentados os conceitos de desenvolvimento regional, as contribuições da educação infantil nesse contexto e sua conexão com a promoção da igualdade de gênero, especialmente no que se refere à inserção das mulheres no mercado de trabalho. O capítulo também apresenta uma discussão sobre a oferta de vagas como fator estratégico para o desenvolvimento regional. A reflexão é amparada por autores como Boisier (1996), Theis (2006), Bazzanella e Godoi (2002), Mesquita (2024), Libâneo, Santos e Marques (2023), Seddon e Lino (2021), Abuchaim (2018), Moreira (2019), Didonet (2001), Kramer (2011), Conti (2019), Godim (2024), Gesqui e Fernandes (2021), Brites (2025), Teles (2024) e Medeiros (2024).

A dissertação se encerra com as considerações finais, nas quais são apresentadas reflexões acerca dos benefícios que a educação infantil oferece ao desenvolvimento integral das crianças e ao fortalecimento das famílias, especialmente das mulheres. Tais benefícios reverberam no desenvolvimento regional e podem ser compreendidos como estratégias fundamentais para o cumprimento das metas estabelecidas pelos ODS. A pesquisa bibliográfica

revelou que a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas não apenas garante um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento infantil, mas também permite que mães e responsáveis conciliem os estudos e o trabalho com os cuidados familiares, contribuindo para a autonomia econômica, principalmente das mulheres.

Diante disso, sustenta-se que a educação infantil não deve ser reduzida a uma fase meramente preparatória para os demais níveis de ensino, mas reconhecida como um direito fundamental da criança, com valor intrínseco e efeitos significativos tanto no presente quanto no futuro, impactando diretamente a vida das crianças e a sociedade como um todo. Nesse sentido, esta dissertação busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a função estratégica da educação infantil no processo de desenvolvimento social e regional da cidade de Goiânia.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social das crianças, sendo o primeiro contato formal que elas têm com a educação (Brasil, 2018). É nessa fase que se formam as bases fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, como reconhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ao afirmar a importância dessa etapa na formação de sujeitos plenos.

Ao articular cuidado e educação, a Educação Infantil desempenha um papel essencial nos primeiros anos de vida, período em que o cérebro está em intensa formação. Dessa forma, creches e pré-escolas não apenas acolhem as crianças, mas também potencializam experiências que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da convivência, ampliando seu repertório vivencial e oferecendo conhecimentos científicos que complementam a educação familiar. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (Brasil, 1998, p. 23)

Percebe-se que mesmo sendo um documento mais antigo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) continua atual, e destaca o papel fundamental das instituições de educação infantil na promoção do acesso igualitário à cultura e às experiências que favorecem o desenvolvimento e a inserção social das crianças. Enfatiza que esse processo ocorre por meio de interações e aprendizagens diversas, tanto nas brincadeiras quanto em propostas pedagógicas intencionais. Ao integrar diferentes formas de aprendizagem, a instituição contribui para a construção da identidade e o desenvolvimento integral da criança, valorizando a convivência, a cultura e a mediação dos adultos como elementos essenciais nesse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirma essa função, ao reconhecer o papel complementar das instituições de Educação Infantil na relação com a família e com a comunidade:

...as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar... (Brasil, 2018, p. 38).

A BNCC, como documento normativo vigente, define os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da Educação Infantil, orientando práticas pedagógicas que respeitam a infância como tempo legítimo, não como mera preparação para etapas futuras. Reconhece-se, assim, a importância de garantir às crianças momentos significativos, individuais e coletivos, mediados por educadores comprometidos com o desenvolvimento infantil (Brasil, 2018).

Gisele Pereira e Vanessa Deon (2022), ressaltam que por muito tempo, a criança era percebida como um pequeno adulto e muitas vezes negligenciada pela sociedade e pela própria família. Isto é, ela não tinha um lugar definido na estrutura social, ficando à margem do acesso a cuidados de saúde e orientações educativas, sendo tratada apenas como algo a ser moldado. Na atualidade, essa visão mudou significativamente. A infância é compreendida dentro de uma perspectiva pedagógica que reconhece a criança como um ser social, um indivíduo com identidade própria e um sujeito histórico, cujas necessidades devem ser respeitadas e valorizadas.

A primeira infância, portanto, não deve ser compreendida como uma etapa meramente preparatória para a vida adulta, pois as crianças já são indivíduos ativos na sociedade e criadoras de cultura. Segundo Moysés Kuhlmann (1998, p. 31), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Seus direitos não dependem do futuro, mas sim de sua condição presente como cidadãos. Elas têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se através de vivências e experiências que contribuam para seu desenvolvimento e bem-estar (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado com a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, no Capítulo II, Art. 15, afirma que:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil, 1990).

Desta forma, o ECA garante direitos fundamentais, como liberdade, respeito e dignidade, assegurando educação de qualidade, proteção contra violência, acesso à saúde e convivência familiar. Além disso, valoriza o protagonismo infantil, permitindo que crianças e adolescentes participem das decisões que os afetam. Essas medidas são essenciais para garantir um desenvolvimento integral e uma sociedade mais justa e inclusiva.

Kuhlmann (1998) reforça que a infância deve ser compreendida como uma etapa concreta da experiência humana, situada historicamente e marcada por interações culturais e sociais. Ao afirmar que “[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história” (Kuhlmann, 1998, p. 31), o autor propõe uma escuta atenta às narrativas infantis, compreendendo a infância como uma construção social e histórica e a criança como sujeito de direitos.

Essa concepção dialoga com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, que compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação entre o sujeito e o meio sociocultural. De acordo com essa abordagem, “o ser humano é entendido como um sujeito que estabelece historicamente num espaço sociocultural e seu desenvolvimento concretiza-se a partir de um conjunto de elementos, que envolve aspectos biológicos, sociais e psicológicos...” (Goiânia, 2004, p. 27).

Sinara Costa, Jéssica Tapajós e Célia Santos (2020) apontam que a BNCC está em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, ao reconhecer a criança como protagonista do processo educativo. Para as autoras, o aprendizado se dá em contextos interativos e culturais, sendo o educador responsável por criar ambientes que estimulem a construção da autonomia, da identidade e do conhecimento, respeitando as particularidades e os interesses das crianças.

Contudo, a BNCC também é alvo de críticas. Pesquisadores como Libâneo, Santos e Marques (2023), Abramowicz e Tebet (2017), Tavares e Silva (2020) e Motinho (2021) argumentam que a ênfase excessiva em competências e habilidades pode gerar uma padronização excessiva do currículo, desconsiderando a diversidade cultural e regional do país. Para esses autores, a centralidade na tecnicidade pode comprometer a autonomia docente e limitar a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Motinho (2021), por exemplo, aponta que a BNCC traz importantes contribuições, mas que não dialoga suficientemente com

a perspectiva histórico-social, desconsiderando a pluralidade de infâncias e culturas presentes nas escolas.

A aprendizagem, conforme a Teoria Histórico-Cultural, acontece por meio da mediação de adultos ou pares mais experientes, que ampliam o repertório de conhecimentos da criança. Assim, a Educação Infantil deve garantir ambientes ricos em interações significativas, promovendo aprendizagens contextualizadas, afetivas e culturalmente situadas.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 reconhecem a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado. As instituições educativas não substituem a família, mas atuam em parceria com ela, ampliando as possibilidades de formação da criança. Conforme destacam Franrobson Ribeiro, Samara Oliveira e Gabriel Alves (2023, p. 12), “a família e a escola são instituições distintas, entretanto, é indispensável que dialoguem para proporcionar o ensino-aprendizagem da criança”.

As práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem envolver vivências lúdicas e educativas, como brincadeiras, contação de histórias, atividades ao ar livre, jogos simbólicos, rodas de conversa e propostas baseadas nos interesses das crianças (Goiânia, 2014). Tais práticas favorecem a ampliação do conhecimento e a valorização da diversidade cultural e social.

O trabalho pedagógico, portanto, deve almejar tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo, assegurando o direito de aprender em um ambiente acolhedor, desafiador e significativo. A BNCC, enquanto documento orientador nacional, propõe um currículo estruturado a partir dos eixos norteadores “interações” e “brincadeiras”, além dos seis direitos de aprendizagem e dos campos de experiências.

Na atual organização da Educação Infantil brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos fundamentais que devem ser assegurados às crianças para garantir seu desenvolvimento integral: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E com base nesses direitos, a BNCC estrutura o trabalho pedagógico em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018). Cada um desses campos visa contemplar as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e está organizado em três faixas etárias: a) bebês (0 a 1 ano e 6 meses); b) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);

e c) crianças pequenas (4 a 5 anos), respeitando, assim, as especificidades e os ritmos de aprendizagem de cada etapa do desenvolvimento (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC essa proposta baseada nos campos de experiências busca garantir, que as crianças estejam inseridas em contextos nos quais possam participar ativamente do próprio processo de aprendizagem. Para isso, é necessário oferecer ambientes instigantes, que proponham desafios significativos e despertem a curiosidade. Nessas situações, as crianças têm a oportunidade de buscar soluções, desenvolver sua autonomia e elaborar sentidos sobre si mesmas, sobre as relações com os outros e sobre o mundo ao seu redor — tanto no âmbito social quanto no natural (Brasil, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam essa perspectiva ao definirem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecem a criança como sujeito ativo, com identidade própria e direitos assegurados. Nesse sentido, a criança não é apenas receptora de conhecimentos, mas participa ativamente da construção de sua identidade e cultura por meio das interações e experiências cotidianas. Ao brincar, imaginar, questionar e experimentar, ela aprende sobre o mundo e sobre si mesma, desenvolvendo-se de forma individual e coletiva. Esse olhar valoriza a infância como uma fase essencial da vida, em que o aprendizado ocorre de maneira natural e significativa, respeitando as formas próprias de ser, sentir e se expressar. Dessa forma, as Unidades Municipais de Educação Infantil devem proporcionar vivências que reconheçam e valorizem essa fase da vida, propondo atividades significativas que promovam o pleno desenvolvimento das crianças.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem integrado as funções de cuidar e educar, reconhecendo o cuidado como parte essencial do processo educativo. Nesse cenário, creches e pré-escolas complementam a educação familiar ao acolher as vivências das crianças e ampliar seu repertório de experiências, conhecimentos e habilidades. Essa articulação é especialmente relevante para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, envolvendo aprendizagens relacionadas à socialização, autonomia e comunicação.

Nesse contexto, a BNCC apresenta uma concepção de criança como um ser que aprende por meio da ação e das interações com o ambiente físico e social. A esse respeito, o documento afirma que a criança é:

Ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. Não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 40).

Tal afirmação evidencia que, embora a aprendizagem ocorra naturalmente nas experiências cotidianas, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam intencionalmente planejadas e estruturadas. Assim, a Educação Infantil não se limita ao desenvolvimento espontâneo, mas proporciona vivências que instigam a curiosidade, a investigação e a construção de novos conhecimentos. É nesse sentido que as Unidades Municipais de Educação Infantil desempenham um papel essencial, oferecendo espaços intencionais para o estímulo ao desenvolvimento integral.

Os campos de experiências propostos pela BNCC, ao promoverem múltiplos objetivos de aprendizagem, favorecem o desenvolvimento de competências como a autonomia, a empatia, o respeito mútuo e a cooperação. Além disso, proporcionam oportunidades para que as crianças desenvolvam suas capacidades comunicativas por meio de diferentes metodologias, como as rodas de conversa, nas quais exercitam a escuta, a argumentação e a resolução de conflitos – habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Nesse processo, é papel do educador: “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar práticas interativas, assegurando a diversidade de situações que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil” (Brasil, 2018, p. 41).

Assim, a atuação do professor da Educação Infantil exige mais do que o domínio de conteúdos; requer sensibilidade, escuta atenta e capacidade de planejamento. O educador deve criar situações que favoreçam o protagonismo infantil, mediar os processos de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento das crianças de maneira cuidadosa e respeitosa.

Além disso, a Educação Infantil cumpre um papel social relevante na promoção da equidade. De acordo com o relatório Impactos da desigualdade na primeira infância, elaborado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2022), o acesso à educação de qualidade desde os primeiros anos é uma estratégia fundamental para a redução das desigualdades sociais. Essa etapa da educação garante oportunidades para que todas as crianças,

independentemente de sua origem social, possam desenvolver plenamente seu potencial, promovendo, assim, a inclusão, a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Dessa maneira, investir na Educação Infantil significa investir no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Fortalecer o acesso a instituições de qualidade desde os primeiros anos de vida é reconhecer a importância dessa etapa como base para a trajetória educacional e social de cada indivíduo. Nesse cenário, as Unidades Municipais de Educação Infantil representam um alicerce essencial para a garantia de direitos e para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas.

A concepção contemporânea de infância, embasada nas legislações e diretrizes nacionais, reconhece a criança como sujeito de direitos, o que inclui não apenas o direito à saúde, à educação e ao cuidado, mas também o direito de brincar, de imaginar e de vivenciar experiências significativas. As aprendizagens infantis devem estar sempre embasadas nos eixos estruturantes das interações e das brincadeiras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa da educação deve garantir o desenvolvimento pleno das crianças, abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e cultural. Para isso, é necessário ofertar experiências diversificadas e adequadas à faixa etária, respeitando os ritmos e as particularidades de cada criança (Brasil, 2009).

A seguir, serão abordados marcos históricos da Educação Infantil no Brasil e no município de Goiânia, com o objetivo de compreender o processo de construção da concepção atual de infância e criança, e os princípios que orientam a prática pedagógica nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia.

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

Ao longo da História do Brasil, como em outros países, a educação infantil desenvolve-se em diferentes formas, apresentando desafios significativos e avanços notáveis durante a trajetória. Diversas teorias sobre a infância surgiram e constituíram esse percurso, saindo da visão da criança como adulto em miniatura para criança como agente e protagonista, entendendo a infância como um tempo real, social, e peculiar para cada criança, sendo

considerado o termo infâncias para conceituar que cada criança vivencia a sua infância situada em certo tempo histórico e marcada por vivências singulares (Freitas, 2016).

Ivone Barbosa (2008) ressalta que a historicidade constitui tanto um aspecto central quanto uma categoria teórica indispensável para questionar a naturalização dos conceitos de infância e educação. Ela também desempenha um papel crucial na compreensão das políticas atuais de educação infantil, cujas raízes foram estruturadas e consolidadas ao longo da história do Brasil. Desta forma, destacaremos alguns elementos históricos sobre a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

No período que vai do descobrimento do Brasil até 1874, o atendimento à infância esteve pautado em ações de caridade, conduzidas pelos jesuítas, com ênfase na disciplina, submissão e religiosidade. Essas práticas eram direcionadas às crianças, inclusive às indígenas, tendo como objetivo a civilização e a conversão ao cristianismo (Kramer, 1982, *apud* Damasceno, 2015). Em relação às crianças negras, não havia oferta de ensino; no entanto, desde os cinco anos de idade, elas eram preparadas para o exercício de algum ofício (Damasceno, 2015).

As creches tiveram origem na Europa entre o final do século XVIII e o início do século XIX, com o objetivo de cuidar de crianças de 0 a 3 anos enquanto seus pais trabalhavam. Essa prática surgiu como uma resposta às demandas impostas pelo desenvolvimento do capitalismo (Sanches, 2003). E esse modelo de atendimento à infância da Europa inspirou o início do atendimento assistencialista, filantrópico e higienista no Brasil.

As creches surgiram no Brasil para minimizar os problemas sociais decorrentes da miséria de mulheres e crianças, diferentemente dos países da Europa, em que a expansão se deu devido a necessidade de atendimento às crianças para que as mães fossem trabalhar nas fábricas. Nesse contexto, as creches tinham um caráter assistencialista, sem foco em objetivos educacionais (Guimarães, 2017). O foco assistencialista nas creches significava que elas eram vistas apenas como espaços para cuidar das crianças enquanto os responsáveis trabalhavam, sem a preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O objetivo principal era garantir segurança, alimentação e higiene, mas sem um planejamento pedagógico estruturado.

Célia Guimarães (2017) destaca que entre o final do século XIX e o início do século XX, as creches tinham uma abordagem voltada principalmente para a saúde e a higiene, buscando nutrir as crianças e promover práticas sanitárias rigorosas. Esse enfoque relacionava a pobreza à falta de conhecimentos sobre cuidados infantis, ignorando questões econômicas e

políticas do período. Antes de 1920, o atendimento infantil era promovido por iniciativas privadas com apoio estatal, sem políticas públicas efetivas.

Emilia Sanches (2003) destaca que os jardins de infância no Brasil foram inspirados no modelo educacional criado pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel. Diferentemente das creches que tinham o foco assistencialista, os jardins de infância tinham o objetivo escolar, focado em atividades lúdicas e de desenvolvimento integral, destinados aos filhos das famílias mais abastadas. Percebe-se que, a creche e a pré-escola, se constituíram de forma diferente no Brasil, sendo que a pré-escola desde o início tinha um caráter educativo com programas de compensação, e a creche é marcada por assistencialismo.

Contudo, Zilma Oliveira (2002) apresenta que houve uma grande polêmica pois argumentava-se que os jardins de infância tinham objetivos de caridade e por isso não deviam ser financiados pelo poder público. Existia a ideia de que eram prejudiciais a unidade familiar pois retiravam precocemente as crianças do núcleo familiar. No entanto, nas palavras de Oliveira:

A ideia de “jardim-de-infância”, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas (Oliveira, 2002, p.92).

Segundo Oliveira (2002) enquanto eram debatidas as questões acima, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo surgiram os primeiros jardins de infância privados e alguns anos depois surgiram os jardins de infância públicos para atendimento das camadas mais pobres, todos inspirados em Froebel. Havia diferenças no atendimento oferecido pelos jardins de infância conforme a classe social das crianças. Enquanto os destinados à burguesia tinham um caráter educativo, aqueles voltados para as camadas populares eram, principalmente, um espaço de acolhimento durante o dia, buscando evitar o abandono infantil (Kuhlmann Junior, 2001 *apud* Guimarães, 2017).

Gizele Damasceno (2015) reforça que foi a partir do XX que ocorreram transformações no cenário social brasileiro que influenciaram a modificação na criação dos filhos e iniciou-se discussões com relação ao cuidado e a preservação da infância, mais voltados aos cuidados com a saúde e a higiene das crianças, iniciando as primeiras ideias de creches no Brasil, destinada às crianças pobres. A autora destaca que as crianças pobres representavam “um perigo ao futuro da nação” e, portanto, recebiam um atendimento de caráter preventivo e

recuperador. “Não havia, portanto, um olhar para a criança em geral, mas apenas uma preocupação com aquelas que eram percebidas como um perigo para a sociedade” (Alves, 2011 *apud* Damasceno, 2015).

Segundo Guimarães (2017), em 1922, aconteceu o 1º Congresso de Proteção à infância, onde foi solicitadas ações efetivas das autoridades governamentais. O Congresso discutiu propostas que vinham sendo desenvolvidas no Brasil desde o início do século e o “objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado” (Kuhlmann Junior, 1990, p.90 *apud* Guimarães, 2017. p. 103). A partir desse acontecimento, foram estabelecidas as primeiras diretrizes para o atendimento de crianças em idade pré-escolar, abrangendo tanto os maternais quanto os jardins de infância.

Em 1926 surgiu o Código de Menores e foi concluído com o decreto n. 17.943-A de 1927 que regulamentava assistência e a proteção aos menores, sendo o mesmo complementado em 1964 com a Lei que criou a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor e reformado no Código de Menores, de 1979 (Freitas, 2016). Com a Constituição de 1934, determinou-se a proibição ao trabalho dos menores de 14 anos sem permissão Judicial (Passetti, 2002).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto n. 10.402, de 19 de novembro). Em 1932, foi divulgado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", um documento que refletia as influências religiosas, políticas e econômicas da época. O manifesto defendia, entre outras propostas, a criação de jardins de infância para crianças de zero a seis anos e a valorização da escola pública. Além disso, promovia uma compreensão mais abrangente da infância, integrando educação, cultura e saúde (Guimarães, 2017).

Conforme Guimarães (2017), em 1932, a regulamentação do trabalho feminino determinou que empresas com mais de 30 funcionárias deveriam obrigatoriamente oferecer creches. Posteriormente, a Constituição de 1988 garantiu o direito a creches gratuitas para crianças de zero a seis anos, visando atender às necessidades das mães trabalhadoras. Na década de 1940, a principal razão para a criação de creches destinadas a crianças de famílias de baixa renda era a prevenção de epidemias.

Conforme destaca Edson Passetti (2002), a Constituição de 1934 foi a primeira a considerar a educação pública como um direito acessível a todos, sem distinção de condição econômica. Esse princípio ficou estabelecido no artigo 149, que assegurava que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolve num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934 *apud* Passetti, 2002, p.360).

Contudo, não havia enfoque para o trabalho pedagógico, não sendo valorizado o trabalho intelectual, mas havia o domínio das ideias higienistas, filantrópicas e de puericultura (Damasceno, 2015).

Em 1930 foi proposto por Gustavo Capanema o decreto - Lei “Estatuto da Família”, apoiado pela Igreja Católica, Ministério da Educação e Saúde, contudo este estatuto não foi promulgado por Getúlio Vargas. Em 1941, Getúlio Vargas assinou o Decreto n. 3.200 que tinha o objetivo de atuar na organização e proteção da família, criando incentivos ao casamento e à procriação, normatizando a família no molde nuclear e patriarcal, e enfatizando que o lugar da mulher é no lar e na sociedade (Vieira, 2016).

Entre 1930 e 1945, o Estado avançou na proteção social da infância pobre, organizando ações voltadas para a maternidade, infância e regulamentando a adoção. Houve divergências entre o governo e a sociedade civil, com sanitaristas defendendo um controle centralizado pelo governo e a Igreja Católica adotando uma abordagem assistencialista e religiosa no cuidado das crianças desamparadas (Guimarães, 2017).

No governo de Getúlio Vargas, durante a década de 40 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP. Na época existia a visão da “creche como um mal necessário”, surgindo como uma política de assistência à mãe e à criança no Brasil. Defendia-se a ideia de criação de Associações de proteção à maternidade e a Infância nos estados e municípios. Até meados de 1960, o Estado não produzia planejamentos para implementação de programas, respondendo apenas a demandas isoladas, com discussão do atendimento restrito no assistencialismo com normas médico-higienistas (Vieira, 2016).

Na década de 1940, organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), fundado em 1946, começaram a influenciar as políticas assistenciais voltadas para a infância nos países em desenvolvimento. No Brasil, o UNICEF firmou acordos com diversas esferas públicas, promovendo uma maior atenção às necessidades das crianças. Consequentemente, o governo brasileiro ampliou seus programas assistenciais, enfatizando

práticas de higiene, filantropia e puericultura para atender à população infantil (Guimarães, 2017).

Em 1946 uma nova Constituição foi elaborada. Pretendendo-se ser democrática, dizia no artigo 166: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Passetti, 2002, p.360). Conforme o autor, em 1967, a nova Constituição regia em seu artigo 168: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se nos princípios de unidade nacional e nas ideias de liberdade e de solidariedade humana” (Passetti, 2002, p. 361).

As citações acima mostram como a educação foi reconhecida como um direito fundamental ao longo das Constituições de 1946 e 1967 no Brasil. Ambas afirmam que a educação deve ocorrer no lar e na escola, garantindo igualdade de oportunidades. A Constituição de 1946 destaca a liberdade e a solidariedade humana como princípios orientadores, enquanto a de 1967 reforça a unidade nacional, mantendo os ideais de liberdade e solidariedade. Essas mudanças refletem a evolução das políticas educacionais no país e a forma como o Estado compreendia seu papel na formação dos cidadãos.

Nos anos de 1950, com o objetivo de diminuir o fracasso escolar das crianças pobres, a educação infantil assumiu um caráter preparatório. Guimarães (2017) explica que até a metade da década de 1950, existiam poucas creches fora do ambiente industrial, todas com caráter filantrópico e foco nos cuidados físicos das crianças. Posteriormente, o governo passou a apoiar essas instituições, que também recebiam contribuições de famílias abastadas como forma de caridade. A ênfase era suprir as carências da miséria sendo que o trabalho pedagógico para o desenvolvimento integral, intelectual e afetivo era secundário.

Livia Vieira (2016) situa o DNCr (Departamento Nacional da Criança), criado em 1940, sendo o órgão normativo responsável pela área de assistência e educação no Brasil, dando diretrizes políticas direcionadas para a infância. Portanto:

No DCNr, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social, único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira. O tema do aleitamento materno e da mortalidade infantil atravessou constantemente os debates, onde a creche era defendida justamente para permitir a amamentação da criança e garantir a sua sobrevivência (Vieira, 2016, p. 167).

Neste momento histórico existia um modelo de educação higienista na discussão sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, e ela estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e

higienistas. Nas escolas de maternais e jardim de infância desenvolviam-se atividades educativas mais voltadas para o jogo, recreação, zelando primordialmente pela higienização e a formação de bons hábitos (Vieira, 2016).

Havia vertentes que consideravam a creche como algo bom e outras que criticavam pois o afastamento da mãe poderia causar carências afetivas. Na época era considerado um mal pois a mulher abandonava a educação dos filhos e, em muitos casos, para que pudesse trabalhar, deixava seus filhos com uma “criadeira”, sendo estas consideradas mulheres ignorantes sem quaisquer conhecimentos e cuidados higienistas (Vieira, 2016).

Portanto, as creches eram socialmente vistas como mal necessário. Mal, porque era a consequência de uma sociedade desorganizada, onde a mulher precisa abandonar a família. Necessário, porque a sua inexistência poderia prejudicar as numerosas famílias, onde era preciso que as mulheres trabalhassem para ajudar no sustento, bem como era lugar de assistência social às crianças e famílias carentes (Vieira, 2016).

As creches também surgem no Brasil com o foco de combater o trabalho das criadeiras que são vistas como um “comércio”, que geravam um obituário infantil por cuidarem de crianças em suas casas que não tinha a higiene necessária, e são consideradas mulheres rudes e sem escolarização. O foco maior das criadeiras eram principalmente as mães solteiras (Vieira, 2016). Contudo, como a princípio não foi possível criar número de creches suficientes para atender todas as crianças, iniciou-se um processo de controle e inspeção às criadeiras, “exigindo delas certas condições mínimas de higiene e conforto, orientando a dietética e o tratamento das crianças....” (Vieira, 2016, p. 186).

Vieira (2016) contextualiza que nos anos 50, no Brasil, somente as grandes capitais possuíam creches com a finalidade de cuidar, durante o dia, de crianças pobres que não podiam ficar com os pais, sendo que tais instituições tinham o objetivo de guardar, para proporcionar saúde física e mental à criança. Existia uma definição de clientela para acesso à creche, sendo preferencialmente ofertado para as mães solteiras, mulheres “largadas”, viúvas, ou seja, para mulheres “forçadas” a trabalhar, que era condição considerada como desajustamento e anomalia familiar o fato da mãe ter que “abandonar “o lar, sendo mais destinadas aos filhos das desempregadas domésticas, operárias, funcionárias públicas e comerciantes.

Maria Ferreira e Sérgio Caruso (2024) abordam em seu artigo que desde a década de 1950, havia muita carência nutricional no Brasil e houveram importantes medidas de políticas públicas para amenizar esse problema, sendo que a escola pública proporcionava uma

alimentação equilibrada aos estudantes por meio do Programa Merenda Escolar, sendo mudada a nomenclatura em 1979 até os dias atuais para Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido como “Merenda Escolar”, tornando obrigatória a oferta da alimentação escolar desde a constituição de 1988, devendo ser ofertada pelos governos federais, estaduais e municipais.

Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e atribuindo ao Estado e à sociedade a responsabilidade de assegurar esses direitos, incluindo saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social (Guimarães, 2017).

Na década de 60, o conceito negativo atribuído às creches como um mal necessário, passa a ser visto de forma mais positiva, dando foco na compensação das carências das crianças e a oportunizar o trabalho às mulheres, pois o país se urbanizava de forma acelerada. Nesta época surge a proposta de Centro de Recreação, com a participação de pessoas voluntárias, contando com alguns técnicos para a supervisão e coordenação, sendo estes remunerados (Vieira, 2016). Segundo Damasceno (2015, p.20) “houve um significativo aumento da procura por creches e jardins de infância, em decorrência do crescente processo de industrialização e urbanização no Brasil, que implicou um grande aumento do número de mulheres no mercado de trabalho”.

Em 1964, teve início a ditadura militar no Brasil (1964–1985), período em que o governo adotou um modelo desenvolvimentista com o objetivo de recuperar o crescimento econômico por meio do fortalecimento do empresariado industrial. Esse cenário impulsionou a demanda por educação, levando ao abandono dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID), conhecidos como “Acordos MEC-USAID”. Tais decisões demonstraram uma desconsideração com as necessidades da infância, priorizando modelos de Educação Infantil de baixo custo e programas de caráter assistencialista. No final da década de 1960, os governos passaram a direcionar maior atenção às classes populares, com o intuito de qualificar a força de trabalho e atender às demandas do mercado interno (Guimarães, 2017).

A partir da década de 70, são realizados convênios com instituições filantrópicas e com organizações de cunho popular, com propostas educacionais baseadas na recreação. Este período é caracterizado por um lento avanço no processo de abertura política, destacando-se no Estado de São Paulo a atuação do movimento feminista. As mulheres tiveram uma participação

expressiva, especialmente por meio dos clubes de mães, criados com o propósito de compartilhar experiências e refletir sobre os desafios do dia a dia. Inicialmente, a preocupação dessas mulheres estava voltada para questões de sobrevivência, cuidados básicos e proteção, mas, com o tempo, passou a incluir a reivindicação por um atendimento de melhor qualidade (Sanches, 2003).

Neste contexto existia uma forte concepção assistencialista de infância centrado na prevenção e controle da população de baixa renda. Foram lotados no quadro técnico a Secretaria da Educação de São Paulo, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos que reforçavam a visão de uma educação compensatória, onde é atribuído às creches a resolução dos problemas das crianças (como fome, desnutrição, abandono), contudo, retira da sociedade a responsabilidade de resolver tais problemas (Sanches, 2003). Guimarães (2017) enfoca que nesta década, a educação infantil ainda não era normatizada como um direito da criança e nem dever do Estado, mas de forma ideológica, as políticas governamentais começaram a ampliar o atendimento, principalmente de quatro a seis anos, de forma a prevenir o fracasso escolar das crianças pobres do ensino primário, constituindo uma educação preparatória e compensatória. “A demanda da pré-escola já havia aumentado expressivamente, o que exigiu medidas para o processo de municipalização da educação pré-escolar pública” (Guimarães, 2017, p.116).

Em 1979, foram divulgados os documentos “Creches: Programação Básica” e “Política de Atuação e Estrutura Organizacional da Cobes” (Cobes - Coordenadoria de Bem-Estar Social), que trouxeram mudanças nas concepções sobre creches. Esses textos reconheceram o direito das classes populares de acessar bens e serviços públicos, bem como de influenciar as instâncias de poder. Assim, as creches começaram a ser vistas como equipamentos coletivos e estratégias de assistência pública, sendo destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos (Sanches, 2003).

De acordo com Emília Sanches (2003), em 1979 ocorreu o primeiro Congresso da Mulher Paulista, reunindo diversas entidades, associações feministas e clubes de mães das regiões periféricas de São Paulo. O evento teve como pauta central a reivindicação por creches completamente gratuitas e localizadas próximas aos locais de trabalho. Segundo Guimarães (2017), no final dos anos 1970 e início da década de 1980, nasceu em São Paulo o "Movimento de Luta por Creches", que teve um impacto significativo na atuação do poder público. Como consequência, houve uma ampliação no número de creches e pré-escolas mantidas pelo

governo, além do aumento na oferta dessas instituições por meio de parcerias com escolas particulares conveniadas aos governos municipal, estadual e federal.

Sanches (2003) aponta que surgiram contradições, onde uma perspectiva entendia que as creches não eram um direito das crianças pequenas, mas sim das mulheres trabalhadoras. Essa abordagem enfatizava o trabalho com grupos e famílias, em vez de focar diretamente nas crianças. Sob essa visão, a creche era considerada um equipamento social voltado à família, destinado a atender crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, oferecendo suporte por 12 horas diárias. Essa concepção tinha um caráter assistencialista, sem enfoque educacional. Segundo Guimarães (2017):

O caminho percorrido pelo atendimento à infância no Brasil, até chegar à Educação Infantil, passou também pela luta dos movimentos por creches mobilizadas por mães trabalhadoras e mães de classe média, vinculadas ao processo de redemocratização do país, sendo que durante as décadas de 1970 e 1980, a ação era na direção do imperativo de se tornar direito a Educação Infantil. O final da década de 1980 foi demarcado pela ação dos movimentos sociais em prol da Constituinte, dentre eles, o Movimento Criança Pró-constituente e o Movimento de Mulheres/Feminista (Guimarães, 2017, p. 121).

O atendimento à infância no Brasil teve, historicamente, um caráter assistencialista, sem foco educacional. No entanto, conforme afirma Guimarães, esse cenário começou a mudar a partir da mobilização de movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980, especialmente de mulheres trabalhadoras e feministas, que passaram a reivindicar o direito à creche como parte da luta por igualdade e cidadania. Essa atuação foi fundamental para que, ao final da década de 1980, a Educação Infantil fosse reconhecida como um direito na Constituição de 1988, rompendo com a visão meramente assistencial e incorporando a dimensão educativa à infância.

Entre 1970 e 1980, houve uma expansão da escola pública, havendo maior preocupação do poder público em relação à educação das crianças, mesmo que ainda compensatória, o que significava que a educação pré-escolar seria a redentora dos problemas da escola de 1º grau, suprindo a carência das classes menos favorecida (Guimarães, 2017).

Freitas (2016) destaca que, durante a década de 1980, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, houve uma intensa discussão sobre a proteção e os direitos das crianças. Esse debate alcançou um marco significativo com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos plenos de direitos. Esse reconhecimento teve um impacto direto na garantia dos direitos educacionais, abrindo caminho para o fortalecimento da educação infantil no país. A partir desse momento, consolidou-se o

princípio da universalidade na proteção infantil, assegurando que todas as crianças, sem qualquer discriminação, estariam amparadas pela lei. Guimarães (2017) aponta que essa luta engajada em questões sociais, políticas e econômicas contribuíram para a constituição da Constituição Federal de 1988, que definiu o atendimento das crianças de 0 a 6 anos como direito da criança, e não mais da mãe ou pai trabalhadores.

O artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988, determina a obrigatoriedade de garantias para as pessoas ao acesso a “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Portanto iniciou uma reprogramação onde a creche além de ser vista como equipamento social que presta serviços sociais à criança e a sua família, é um espaço de convívio, onde se desenvolve um processo educativo com dimensão social, pedagógica e política (São Paulo/Secretaria Municipal da Família..., 1984 *apud* Sanches, 2003).

Essa reprogramação sugeria uma abordagem educativa centrada na ação do ser humano, promovendo uma conexão entre a teoria de Piaget e os conceitos de Paulo Freire, baseada na crença compartilhada de que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem de maneira ativa desde o nascimento. Como destaca Sanches (2003, p. 95):

Para Piaget, o conhecimento do que as crianças pensam é importante passo para compreendê-las e possibilitar interação pedagógica significativa. Para Paulo Freire, partir dos conhecimentos dos educandos possibilita relação pedagógica mais interativa.

A partir de tais concepções, a organização do espaço, do tempo e dos materiais disponibilizados se tornam importantes para que seja possível a organização de situações de aprendizagem, iniciando-se pelo conhecimento do próprio corpo e do espaço e depois dos objetos que o cerca. Reconhecendo a criança como agente de seu conhecimento, minimizando o papel do adulto e centrando na criança (Sanches, 2003).

Conforme destaca Guimarães (2017), a Constituição Federal de 1988, conhecida como Carta Magna, normatizou uma nova educação e trouxe “um avanço na concepção de criança ao reconhecê-la como sujeito de direitos, portanto cidadã. No entanto, foi omissa por não ter disposto sobre a obrigação de oferta de Educação Infantil pelo Estado, como o fez com o ensino fundamental” (Guimarães, 2017, p. 122).

Conforme observado anteriormente, a autora destaca que a Constituição de 1988 fez um avanço importante ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, ou seja, como cidadã. Isso foi um grande passo, pois passou a garantir os direitos da criança de forma mais ampla. No entanto, a Constituição não abordou de maneira clara a obrigação do Estado de oferecer a Educação Infantil, como fez com o ensino fundamental. Isso significa que, embora a educação básica seja garantida para todos, o acesso à Educação Infantil não recebeu a mesma obrigatoriedade expressa, deixando espaço para diferentes interpretações e ações das políticas públicas.

Segundo Guimarães (2017) o Banco Mundial e as organizações internacionais influenciaram as políticas públicas educacionais na América-latina e no Brasil, a partir da década de 1990, nomeando uma nova concepção de desenvolvimento infantil, com programas dedicados ao combate à pobreza e modelos assistencialistas da década de 70, como as creches filantrópicas e assistencialistas, “desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma educação infantil democrática” (Rosemberg, 2022, p. 8 *apud* Guimaraes , 2017, p. 123).

Na aprovação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, as crianças e adolescentes foram vistas como protagonistas. Essa Lei dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), veio em resposta às lutas das mulheres, movimentos sociais e inúmeras mobilizações na sociedade para garantir às crianças a integridade física, emocional, social e intelectual. O ECA estabelece direitos e deveres para a proteção das crianças e adolescentes:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Com esse novo olhar sobre a infância, consolidado pelo Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) foi assegurado prioridade aos direitos das crianças e a proteção da infância, contudo para que seja de fato efetivada, é preciso o engajamento da sociedade e de políticas públicas eficazes. Há a necessidade integração permanente com as áreas da educação, saúde, assistência social e a cultura, para que sea garantido os direitos das crianças na integralidade.

Em 1993, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, nº 8.742, onde são “regulamentados e estabelecidos normas e critérios para a organização da assistência

social em prol da infância, para amparo às crianças e adolescentes carentes...” (Guimarães, 2017, p.123-124).

Guimarães (2017) contextualiza que em 1994, o MEC formulou a “Política Nacional de Educação Infantil” que trazia diretrizes gerais onde a Educação Infantil tinha o objetivo de complementar a ação da família, de forma integral, considerando o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança. Portanto, as ações da creche e pré-escola deveriam ser complementadas e articuladas pela saúde e assistência. O documento apresenta a associação entre o cuidar e o educar, que possuem funções complementares, e ainda, apresenta o “papel do educador como um organizador do ambiente, como o planejador das experiências de aprendizagem, o mediador que propõe atividades, lança desafios, avalia as crianças” (Guimarães, 2017, p.126).

Mais adiante com a aprovação da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi reafirmada que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, contudo não obrigatória. Sendo reconhecida que a Educação Infantil é um dever da família e do Estado, sendo estabelecida as bases para a educação nacional, rompendo com a visão assistencialista, objetivando o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, sendo ofertado creches para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos. Com a LDBEN há um avanço ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, sugerindo que é um processo contínuo, também avança em reconhecer e definir a finalidade da educação infantil como o de promover o desenvolvimento integral da criança, indicando formação para os profissionais, estabelecendo a exigência da formação de nível superior para atuar como professores de educação infantil e estabelecendo prazos para as prefeituras adequarem (Guimarães, 2017).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Lei nº 9.424, sancionada em 24 de dezembro de 1996, como parte da política educacional brasileira voltada à redistribuição de recursos e à melhoria da qualidade do ensino fundamental público. O FUNDEF vigorou entre 1998 e 2006 e representou uma mudança significativa na forma de financiamento da educação no Brasil, ao priorizar o Ensino Fundamental e buscar reduzir desigualdades regionais no acesso e na qualidade do ensino (Guimarães, 2017).

“Este Fundo passou a prever que dos 25% de recursos para educação, 15% são obrigatoriamente destinados ao Ensino Fundamental, ficando, dessa forma, apenas 10% para

atender à Educação Infantil e aos demais projetos educacionais das prefeituras” (Guimarães, 2017, p. 128). Embora o FUNDEF tenha promovido avanços importantes no financiamento e na valorização do magistério do Ensino Fundamental, ele também gerou críticas por ter deixado em segundo plano etapas como a Educação Infantil, que passou a contar com um volume menor de recursos e atenção por parte das políticas públicas.

Essa limitação do FUNDEF em relação à Educação Infantil foi uma das razões que motivaram sua substituição, anos depois, pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que passou a abranger toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento reforçou a definição da educação infantil, prevista também na LDB, como a primeira etapa da educação básica, oferecida em espaços públicos e privados fora do ambiente doméstico. Destinado a atender crianças de 0 a 5 anos, podendo ocorrer o atendimento em período diurno, de forma integral ou parcial. Damasceno (2015, p. 21) diz que “O RCNEI apresenta a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio de relações que estabelece em seu cotidiano. Portanto, um sujeito ativo que produz cultura”.

O RCNEI destaca as concepções de criança, de cuidar e de educar, enfatizando que estão presentes em toda proposta pedagógica e variam conforme a região, o grupo étnico e as condições sociais. O documento destaca a criança como um ser único, com uma forma própria de pensar e interpretar o mundo, expressando seus desejos através da brincadeira. Nas interações sociais, constrói conhecimentos, utiliza diferentes linguagens e formula hipóteses, mostrando que não apenas copia a realidade, mas a cria, ressignifica e transforma a realidade (Damasceno, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) (BRASIL, 2001) foi elaborado com o objetivo de ampliar o acesso à educação infantil. A proposta era atender, em cinco anos, 30% das crianças de até três anos e 60% das de quatro a cinco anos. Até o final da década, esperava-se alcançar 50% de cobertura para a faixa de zero a três anos e 80% para as de quatro a cinco anos (Guimaraes, 2017).

Embora essas metas refletissem uma intenção de avanço, elas também demonstram uma priorização desigual entre as faixas etárias. O atendimento a crianças menores, de até três

anos, permaneceu como um dos maiores desafios. A proposta revelou dificuldades práticas, como a escassez de creches públicas, a falta de profissionais qualificados e uma estrutura insuficiente para dar suporte adequado à demanda crescente. Isso evidencia a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes e investimentos significativos para garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida.

Guimarães (2017) aponta que, após dez anos, a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, trouxe uma mudança significativa ao substituir o FUNDEF pelo FUNDEB, com vigência até 2020. Entretanto, a primeira proposta de emenda constitucional do FUNDEB (PEC 415/05), influenciada por diretrizes do Banco Mundial, excluía crianças de 0 a 3 anos do fundo, o que teria impactos graves nas políticas públicas para a educação infantil.

Essa exclusão do FUNDEB contrariava diretamente as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que visavam ampliar o atendimento na educação infantil para 30% em 2006 e 50% em 2011 (Guimarães, 2017). Tal proposta reforça a histórica desvalorização da educação na primeira infância, ignorando sua importância fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção da equidade social. Essa situação revela a necessidade de políticas públicas que realmente priorizem todas as fases da educação infantil, garantindo recursos adequados e o respeito aos direitos das crianças mais novas, frequentemente negligenciadas nas decisões políticas.

Conforme Guimarães (2017):

[...] nesse período, a lei nº 11.174, de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), estabeleceu a matrícula das crianças com seis anos completos no Ensino Fundamental, passando a Educação Infantil a atender crianças até os cinco anos. Dessa forma, altera-se o dispositivo constitucional sobre o direito das crianças em instituições de Educação Infantil. A Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, modifica o artigo 7º da Constituição Federal, estabelecendo o direito às crianças do nascimento até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas (Guimarães, 2017, p.129).

Em 1999, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999 (revisado pela resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), cujo objetivo foi determinar diretrizes nacionais para as propostas pedagógicas na Educação Infantil, orientando sobre a elaboração, planejamento e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares no Brasil (Guimarães, 2017). Este documento reitera a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, sendo produtora de cultura. Também

apresenta os eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil, sendo as interações e as brincadeiras. Porém, considera que cada instituição definirá os modos de promoção das interações devido os diferentes contextos sociais.

Segundo Guimarães (2017), em 2009, a Educação Infantil passou a ser exclusividade financiada pela educação dissociando-se da assistência social, estando sob direção das secretarias municipais de educação. A concepção de educação infantil considera que as creches e pré-escolas devem “cuidar e educar” de forma indissociável, superando a visão de assistencialismo, sendo direito de todas as crianças de 0 a 5 anos. Neste mesmo ano, vários documentos foram elaborados para direcionar o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, como: “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” e os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

A aprovação da Lei nº 12.796 de 04 /04/2013 altera a LDB e institui a obrigatoriedade da frequência educacional das crianças de 4 e 5 anos, e posteriormente em 2018 a BNCC definiu o 2º ano do ensino fundamental como a conclusão do letramento. Antes, a Educação Infantil era vista como algo opcional para as famílias, muitas vezes encarada como um privilégio ou um serviço voltado apenas para o cuidado das crianças, oferecendo alimentação, assistência à saúde e acolhimento enquanto os responsáveis trabalhavam. No entanto, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ficou estabelecido que essa etapa de ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, garantindo não apenas cuidados básicos, mas também uma educação completa que valoriza seu crescimento cognitivo, social e emocional (Martins; Borghi, 2023). Segundo as autoras:

Esta lei, de 2013, dispõe sobre a alteração de vários artigos da LDB de 1996, como o 4o, que trata da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, ou mesmo o artigo 6º sobre o dever dos responsáveis pela matrícula das crianças a partir dos 4 anos, sem alterar a lei no que se refere à etapa creche, que atende crianças de 0 a 3 anos (Martins; Borghi, 2023, p.6).

Essa observação das autoras destaca um dos principais limites da legislação: embora a pré-escola tenha se tornado obrigatória a partir dos 4 anos, a etapa da creche (0 a 3 anos) permanece como direito, mas não obrigatoriedade, o que mantém desigualdades no acesso e evidencia a responsabilidade limitada do Estado frente às demandas das famílias, sobretudo das mulheres trabalhadoras.

Segundo apresenta Guimarães (2017), o PNE (2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, tinha como objetivo universalizar a educação infantil na pré-escola para crianças de

quatro a cinco anos até 2016 e expandir a oferta de creches para atender pelo menos 50% das crianças de até três anos até o final do plano. No entanto, “segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nenhuma das metas foi inteiramente cumprida” (Guimarães, 2017, p. 132).

Por um lado, houve um avanço no atendimento de crianças mais velhas, mas, por outro, a meta de cobertura para as crianças menores ficou distante da meta estabelecida. A desigualdade de acesso à educação infantil entre diferentes grupos sociais também se ampliou, o que reflete a necessidade urgente de políticas públicas mais específicas para garantir uma educação infantil mais equitativa e inclusiva. Este cenário evidencia que, embora haja avanços em algumas áreas, a implementação do PNE ainda enfrenta obstáculos significativos, exigindo mais recursos e um planejamento mais eficaz.

Em 2016 a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi finalizada e em 2017, o MEC entregou a proposta da BNCC ao Conselho Nacional de Educação. Em 2017, o ministro da Educação homologou a BNCC para o Ensino Fundamental, e em 2018 complementou com as orientações para o Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece os conhecimentos e habilidades fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua implementação é regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, que define diretrizes para sua aplicação nas escolas.

A BNCC busca alinhar-se a importantes marcos legais da educação no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2018).

Portanto, a educação no Brasil foi uma das instâncias que mais passaram por transformações, sendo ofertada inicialmente somente para etapas básicas e para poucas pessoas, e ao final do período colonial, ainda continuava restrita a poucos indivíduos das classes mais ricas da sociedade (Carmo et al., 2023).

Percebe-se que o Brasil ainda precisa avançar significativamente para garantir uma educação igualitária e de qualidade. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação humana, deixando de ser vista apenas sob uma perspectiva assistencialista para assumir espaço educativo, assegurando às crianças um local seguro para se desenvolverem integralmente. Os defensores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

justificam sua criação pela necessidade de estabelecer parâmetros curriculares nacionais que orientem e garantam a equidade no processo educativo (Brasil, 2018).

No Brasil, mais de 80% das matrículas do ensino fundamental e médio estão na rede pública. A expansão da educação básica é uma realidade no país, principalmente após o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Emenda Constitucional nº 59 do MEC que ampliou a obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos (INEP, 2023).

Nos últimos anos, têm surgido algumas iniciativas para melhorar a qualidade do ensino fundamental no Brasil, como os programas de alfabetização; as iniciativas voltadas para a melhoria da alfabetização nas séries iniciais; o incentivo à permanência; as bolsas e programas que incentivam a permanência dos alunos na escola, como o programa Bolsa Família; os currículos inovadores e adoção de currículos mais flexíveis e contextualizados, que buscam melhorar o engajamento dos alunos com os conteúdos.

Para garantir um ensino de qualidade nessa fase da educação, é fundamental um esforço constante em diversas áreas. Isso inclui a ampliação e melhoria da infraestrutura escolar, garantindo ambientes adequados e estimulantes para o aprendizado. Além disso, a formação dos professores precisa ser valorizada, fornecendo capacitação contínua para que possam aplicar métodos eficazes na sala de aula. A construção de currículos bem estruturados, alinhados às necessidades das crianças, também é essencial para um ensino mais significativo. Outro ponto crucial é a implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades regionais e sociais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente da sua localização (Saviani, 2008 *apud* Ferreira; Caruso, 2024).

Entendendo a criança e a infância em contextos históricos e sociais, faz-se necessário que o processo educativo vá além da simples transmissão de conhecimentos, assumindo um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para isso, é essencial que a educação esteja alinhada com propósitos políticos e sociais que busquem superar as desigualdades e garantir oportunidades para todos, independentemente de classe social ou posição na estrutura social. Como destaca Freire (1997, p.64), “A transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico-educativo é o caminho para a superação, jamais mecânica, desta herança”.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que o Estado tem a responsabilidade de garantir o direito à educação para toda a população. No artigo 208, inciso VII, está previsto que

essa obrigação inclui não apenas o acesso à educação básica, mas também a criação de iniciativas que auxiliem os estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Isso significa que o governo deve promover programas complementares que melhorem as condições de ensino, tornando a educação mais acessível, inclusiva e de qualidade. Essas ações são fundamentais para assegurar que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e consigam permanecer na escola, superando desafios como a falta de recursos ou dificuldades de locomoção. Os programas suplementares na educação complementam o ensino regular, atendendo às necessidades dos estudantes e melhorando a qualidade da educação básica. Eles ajudam a reduzir desafios sociais e econômicos que afetam o aprendizado e a evasão escolar. Essas iniciativas abrangem desde a educação infantil até o ensino médio e incluem áreas como saúde, alimentação e cultura. Exemplos de políticas públicas nesse contexto são o PNLD (livros didáticos), o PNATE (transporte escolar), o PNAE (alimentação escolar) e o PSE (saúde na escola) (Ferreira; Caruso, 2024).

Segundo Maria Divina Ferreira e Sérgio Caruso (2024, p. 9), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau” (Brasil, 1985 *apud* Ferreira; Caruso, 2024, p.9). Os autores também citam a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), onde tem o “objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Brasil, 2004 *apud* Ferreira; Caruso, 2024, p.9).

Ferreira e Caruso (2024) apresentam o Programa Saúde na Escola (PSE) que foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos da rede pública de educação básica. O Decreto nº 6.286, em seu artigo 1º, estabelece que:

Fica instituído, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola - PSE, com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (Brasil, 2007).

O Programa Saúde na Escola (PSE), criado em parceria entre os Ministérios da Educação e da Saúde, tem como objetivo apoiar o desenvolvimento completo dos alunos da

rede pública. Para isso, promove atividades que cuidam da saúde dos estudantes, tanto na prevenção de doenças quanto na promoção de hábitos saudáveis e no atendimento às necessidades básicas de saúde dentro do ambiente escolar. Dessa forma, contribui para a melhoria das condições de aprendizagem, criando um espaço mais seguro e propício ao bem-estar dos estudantes.

Outra medida importante de política pública criada no Brasil foi o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), oficialmente regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Ferreira e Caruso (2024) afirmam que a oferta de alimentação escolar já era uma iniciativa presente no Brasil desde a década de 1940, mas que com o passar dos anos, essa política pública passou por ajustes e regulamentações, garantindo um conjunto de normas e órgãos colegiados responsáveis por sua implementação e fiscalização, assegurando que os estudantes da educação básica tenham acesso a uma alimentação adequada e de qualidade (Peixinho, 2013 *apud* Ferreira; Caruso, 2024). “Na sequência, em 1945, foi criada a Comissão Nacional de Alimentação (CNA) e, quase uma década depois, criou-se a Campanha Nacional da Merenda Escolar, contando com a ajuda de doações internacionais de alimentos” (Peixinho, 2013, p. 2).

Conforme Albaneide Peixinho (2013), o aumento significativo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) entre 1995 e 2010 é um reflexo do esforço contínuo para melhorar as condições nutricionais dos estudantes no Brasil. Durante esse período, observou-se uma ampliação tanto dos recursos financeiros destinados ao programa quanto de sua cobertura, alcançando um número crescente de alunos em todo o país. Além disso, houve um aprimoramento nas estratégias operacionais e na ampliação do escopo da política, consolidando o PNAE como um programa social de relevância no campo da alimentação escolar.

A Educação Infantil faz parte da educação básica, que deve possibilitar condições para que as crianças se desenvolvam e construam a sua própria identidade, oferecendo acesso a conhecimentos constitutivos do patrimônio da humanidade, possibilitando o desenvolvimento das capacidades corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, com vistas para o respeito e a valorização das diversidades, onde o brincar, o cuidar e o educar encontram-se associados nas práticas pedagógicas. Diante disto, a educação é direito do cidadão e um dever do Estado, devendo ser ofertado um ensino de qualidade (Cury, 2008).

Segundo Jamil Cury (2008, p. 294) a “educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o

direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Cury destaca que a educação é um direito fundamental de todo cidadão e uma responsabilidade do Estado, que deve garantir acesso a um ensino de qualidade para todos. Ele ressalta que a ideia de educação básica universal representa um avanço importante para o Brasil, um país que, historicamente, excluiu grande parte da população do acesso ao conhecimento, privilegiando apenas uma minoria. A proposta de uma educação básica para todos rompe com esse passado elitista e aponta para uma sociedade mais justa e igualitária.

Ferreira e Caruso (2024) destacam o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e o 2º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se estabelecem que é incumbência do Estado e dos municípios garantir o pleno desenvolvimento do educando através da oferta de educação e alimentação adequadas. Contudo, é importante destacar que a responsabilidade pela efetivação desses direitos não é exclusiva do Poder Público. A educação é também um dever compartilhado com a família, cabendo à sociedade o papel de promover, apoiar e colaborar na realização desse direito. Esse entendimento evidencia a necessidade de uma ação articulada entre o Poder Público, as famílias e a sociedade civil, visando à concretização plena do direito à educação e ao fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Desde que a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica pela LDB, passou por diversas mudanças impulsionadas por novas legislações. A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos, com a meta de universalização até 2016. Complementarmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reforçou essa obrigatoriedade e estabeleceu a meta de atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos, ampliando o acesso à educação infantil. (Ferreira; Caruso, 2024). A Emenda Constitucional nº 50 modificou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988, que passou a ter o seguinte texto:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

A Emenda Constitucional nº 50 trouxe avanços significativos no artigo 208 da Constituição Federal ao reafirmar e ampliar o dever do Estado com a educação. Ao tornar

obrigatória e gratuita a educação básica para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, a legislação busca garantir o acesso universal ao ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo também quem não teve oportunidade na idade apropriada. Além disso, ao assegurar programas suplementares – como material escolar, transporte, alimentação e saúde – o texto reconhece que o direito à educação não se limita à sala de aula, mas envolve condições adequadas para permanência e aprendizado dos estudantes em todas as etapas da educação básica.

A Educação Infantil é um direito, contudo a ampliação do acesso é um desafio em todo o país, inclusive em Goiânia. O Relatório PNE, indica que no ano de 2018, apenas 35,7 da população brasileira de 0 a 3 anos era atendida, sendo 3,8 milhões de crianças atendidas e por volta de 1,5 milhões de crianças deveriam ser atendidas até 2024. O Relatório apresenta que em 2018, cerca de 330 mil crianças entre 4 e 5 anos de idade ainda estavam fora do sistema educacional (INEP, 2020).

O Gráfico 1 abaixo demonstra o atendimento das crianças de 0 a 3 anos que frequentava creche ou escola, no Brasil, de 2013 a 2018, conforme o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, INEP/ MEC, 2020, p.32:

Gráfico 1- Número e percentual da população de 03 anos de idade que frequentava a escola ou creche

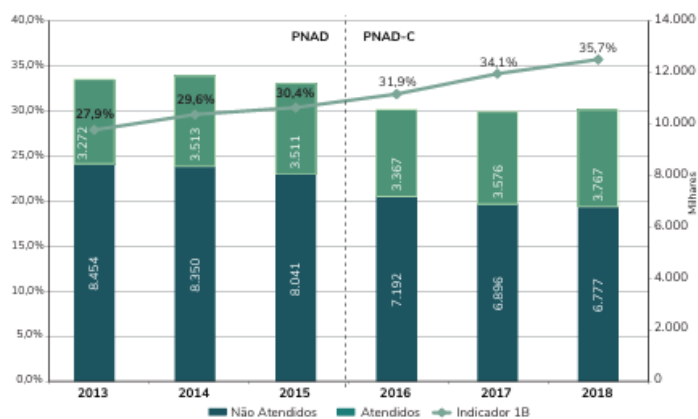


GRÁFICO 1
NÚMERO E PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA ESCOLA OU CRECHE - BRASIL - 2013-2018

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2018).

Fonte: Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE, MEC, 2020, p.32.

A análise do Gráfico 1, referente ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches ou pré-escolas entre os anos de 2013 à 2018, revela que, apesar de avanços graduais, a cobertura

ainda está distante da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2018, apenas 35,7% das crianças dessa faixa etária estavam sendo atendidas, o que evidencia uma significativa exclusão educacional nos primeiros anos da infância.

Embora tenha havido um crescimento no número de matrículas — chegando a 3,8 milhões de crianças —, o ritmo de expansão do acesso não foi suficiente para garantir o direito universal à educação infantil, previsto na Constituição e reforçado pelas metas do PNE. O cenário apresentado pelo gráfico reforça que a educação infantil, especialmente a etapa creche (0 a 3 anos), continua sendo um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais, principalmente por envolver não apenas a ampliação de vagas, mas também a garantia de infraestrutura adequada, formação de profissionais e articulação com políticas sociais. O dado também reflete desigualdades regionais e socioeconômicas, que impactam diretamente o acesso das crianças mais vulneráveis ao direito à educação desde os primeiros anos de vida.

A Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, define princípios e diretrizes para a criação e implementação de políticas públicas voltadas para crianças brasileiras de até seis anos de idade. Este período, denominado primeira infância, compreende os primeiros seis anos completos de vida ou 72 meses. A lei reforça que as políticas públicas para essa faixa etária devem priorizar a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, estabelecendo como responsabilidade do Estado o desenvolvimento de políticas, planos, diretrizes e serviços que promovam o atendimento integral a essas crianças. No Art. 4º, sugere-se que:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais... (Brasil, 2016).

A Lei nº 13.257/2016 normatiza que o Estado deve garantir o atendimento integral às crianças na primeira infância, por meio de políticas públicas interligadas nas áreas da saúde, educação e assistência social. Ela reconhece a criança como sujeito de direitos desde cedo, valorizando sua individualidade, o respeito aos seus ritmos de desenvolvimento e a diversidade cultural.

É importante constar a importância de políticas públicas de financiamento do ensino público no Brasil. Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que determinava que estados, municípios e o Distrito Federal investissem pelo menos 60% dos recursos destinados à educação até 2006. No entanto, a Educação Infantil e outras etapas do ensino, como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, ficaram excluídas desse financiamento, o que resultou no enfraquecimento da Educação Básica e na disputa por recursos públicos limitados (Barbosa; Silveira; Soares, 2022).

O FUNDEB, sancionado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, foi um passo importante para a Educação Básica pois constituiu-se uma política de natureza contábil e redistributiva reduzindo as diferenças entre os Estados, valorizando os profissionais da educação garantindo formação inicial e remuneração mais justa (Barbosa, Silveira; Soares 2022). Os autores destacam que, durante o período de vigência do FUNDEB (2007 a 2020), foram alcançados avanços importantes no que se refere à qualidade, ao acesso e à permanência na escola pública. No entanto, as políticas voltadas para a Educação Infantil, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, ainda enfrentaram desafios significativos, incluindo resistências à sua plena integração nas políticas educacionais

Ivone Barbosa, Telma Silveira e Marcos Soares (2022) ainda discutem o novo FUNDEB aprovado em 2020, pois segundo os autores a universalização na rede pública ainda não é priorizada pois dá abertura ao financiamento em redes conveniadas. Segundo os autores:

Essa possibilidade privatista relaciona-se diretamente com as políticas de Estado mínimo, reduzindo o papel estatal e legitimando essa “cooperação” como algo inerente/natural a essa etapa educacional. Importa destacar que, historicamente, esse campo lutou contra as premissas assistencialistas que se imiscuem a uma política de repasse financeiro público para o âmbito privado. (Barbosa; Silveira; Soares, 2022, p. 10)

Segundo Rafaela Ribeiro (2023) a falta de recursos financeiros impacta tanto a formação dos professores quanto a infraestrutura das instituições de educação infantil. A formação inicial dos docentes ainda é insuficiente, e a formação continuada enfrenta dificuldades devido à falta de investimentos, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, muitas creches e escolas públicas possuem estrutura inadequada, com salas superlotadas, poucos espaços para brincadeiras e escassez de materiais didáticos. Esses problemas afetam o desenvolvimento das crianças e prejudicam a qualidade da educação infantil.

Garantir uma educação infantil de qualidade ainda é um grande desafio, principalmente devido à falta de recursos financeiros. Para que todas as crianças tenham acesso a um ensino adequado, é essencial que o governo invista de forma suficiente e eficiente. Isso exige a colaboração entre os diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal –, além de uma boa gestão dos recursos disponíveis. Também é fundamental valorizar a formação dos professores e melhorar a infraestrutura das instituições, garantindo um ambiente adequado para o desenvolvimento infantil (Ribeiro, 2023).

O percurso histórico da educação infantil no Brasil revela avanços importantes na valorização da primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano e social. As políticas públicas, ao longo do tempo, passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, promovendo ações voltadas ao cuidado, à educação e à proteção integral, especialmente a partir da Constituição de 1988, da LDB de 1996, e de legislações mais recentes como a Lei nº 13.257/2016. Esses marcos legais e políticos demonstram que o acesso à educação infantil vai além do aprendizado individual das crianças; ela também impacta diretamente o desenvolvimento das comunidades e regiões onde elas vivem. Uma educação de qualidade não só melhora as oportunidades das crianças no futuro, mas também fortalece o crescimento social e econômico da sociedade. Dessa forma, investir na educação infantil não beneficia apenas as crianças, mas contribui para o avanço e o bem-estar de toda a região (Ribeiro, 2023).

A seguir, será abordada a história da educação infantil no município de Goiânia, destacando seus marcos institucionais, avanços, desafios e o papel das Unidades Municipais de Educação infantil na garantia do direito à educação para crianças pequenas.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA

É fundamental resgatar a história das concepções de infância ao longo do tempo na sociedade brasileira e, neste contexto, especificamente na sociedade goiana. Esse resgate histórico permite compreender como as percepções sobre a infância foram moldadas e transformadas. Conforme afirma Kramer (2008, p. 28 *apud* Figueira, 2019, p. 28), "resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, colocá-lo em uma condição crítica e conferir-lhe uma nova significação."

Dayana Bezerra (2019) aponta que, até a década de 1990, o atendimento a crianças de zero a seis anos em Goiânia seguia um padrão semelhante com os demais estados brasileiros. As famílias de baixa renda dependiam de instituições privadas filantrópicas ou de órgãos públicos estaduais e municipais administrados por órgãos do governo com enfoque assistencialista, como a FUMDEC (Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário) e a SECT (Secretaria de Cidadania e Trabalho), para garantir o cuidado infantil.

Ivone Barbosa (2008) destaca que na década de 50, em Goiás, apesar dos discursos oficiais daqueles que assumiram o controle do Estado, que as políticas social-assistencial e educacional não foram prioridades nos planejamentos governamentais e que não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, mas devido a iniciativas filantropias ligadas às instituições, tendo sido criadas as creches “Anália Franco” (1958) e “Obra do Berço” da Irradiação Espírita Cristã (1967). Nesse contexto, a creche era vista como uma instituição assistencialista, tratada como um favor em vez de um direito. Isso resultava na falta de compromisso com o financiamento público, tornando as iniciativas voltadas à educação infantil meramente emergenciais e paliativas.

Barbosa (2008) destaca que, nas décadas de 1970 e 1980, mesmo sem um real compromisso com a transformação da educação infantil, algumas políticas públicas possibilitaram a criação das primeiras creches públicas em Goiânia, como a Creche Tio Romão (1978) e o Centro Infantil Tio Oscar (1983). Além disso, ações governamentais levaram à fundação da Casa da Criança e do Projeto Creche (1984), promovidos pela Fundação das Legionárias do Bem-Estar Social, para atender crianças de três a cinco anos de famílias de baixa e média renda. Em 1987, foi criada a Comissão Estadual de Creches, resultando na extinção de vários órgãos estaduais e na ampliação do número de creches, que passaram a ser administradas pela Fundação da Promoção Social. Em 1988, foram implantados 21 Núcleos de Apoio à Comunidade (NACs) nos bairros periféricos, oferecendo creches, centros comunitários e postos policiais. Para atender à crescente demanda por vagas, a fundação adaptou a programação das creches, criando unidades alternativas com atendimento de seis horas diárias.

Muitos impasses conceituais e políticos surgiram nos municípios Goianos em torno da educação infantil e em Goiânia, capital do Estado de Goiás, assim como em outros municípios, o atendimento das crianças de zero a seis anos foi organizado com rede privada, filantrópica e instituições públicas municipais e estaduais. O atendimento às crianças menores de sete anos em Goiânia, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), começou em 1985 com a inserção

de crianças de seis anos no ensino fundamental, através do projeto Bloco Único de Alfabetização, que foi desenvolvido até 1997 (Barbosa, 2008).

A Lei Orgânica de Goiânia, promulgada em 1990, foi a primeira a mencionar a política de convênios. No artigo 243, estabelecia que recursos poderiam ser destinados a escolas filantrópicas, comunitárias e confessionais, desde que houvesse fiscalização adequada para garantir a correta aplicação dos valores transferidos por meio desses convênios (Branco, 2019).

Entre 1993 e 1994, a Secretaria Municipal de Educação criou um Grupo de Políticas Educacionais para estudar o atendimento de crianças menores de seis anos, impulsionando a criação de políticas públicas voltadas à educação infantil. De acordo com Alves (2002), esse período foi marcado por convênios com instituições filantrópicas, como a Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás (ACEG), além da destinação de professores para creches da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC). Como parte desse processo, foi elaborado um plano para captar recursos do FNDE e do Tesouro Municipal, visando melhorias na infraestrutura e a aquisição de equipamentos para atender a demanda da pré-escola.

Segundo Barbosa (2008), em 1995, foi realizada a capacitação de professores que assumiram 23 turmas de pré-escola, implantadas em escolas de ensino fundamental, para atender crianças a partir de quatro anos e nove meses. Nesse contexto, foi desenvolvida a primeira "Proposta Pedagógica para a Pré-escola", que permaneceu vigente até 2004 e adotava uma abordagem mais escolarizadora e disciplinar do ensino. Esse movimento reforçou a transição da educação infantil para o sistema de ensino, consolidando mudanças significativas na organização e oferta desse nível educacional.

Nancy Alves (2002) explica que a inclusão da educação infantil no sistema de ensino é recente no Brasil. Após a Constituição de 1988, o atendimento a crianças de zero a seis anos começou a ser transferido do assistencialismo para a Educação. Esse processo ocorreu de forma gradual e variou entre os municípios, sendo impulsionado pela LDB de 1996, que determinou a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino até 1999.

Alves (2002) relata que em 1998 foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME) e estruturado a Divisão de Educação Infantil (DEI) no Departamento de Ensino da SME, iniciando a preparação para o recebimento de 13 instituições da FUMDEC. Segundo Barbosa (2008,) a DEI contou com o apoio da Faculdade de Educação da UFG para desenvolver estudos e discussões sobre a educação infantil. Em 1999, foi elaborada uma proposta de "Política de

atendimento para a educação infantil", que não foi homologada. Também houve a formação e qualificação da equipe responsável pela capacitação de professores e pelo acompanhamento das creches e Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados com a Secretaria de Educação.

De acordo com Alves (2002), a formação para os professores, em parceria com a Faculdade de Educação da UFG, foi realizada com a assessoria da Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa entre 1998 e 2000. Nesse período, as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação (SME) foram coordenadas pela DEI (Departamento de Educação Infantil – SME) em parceria com a UFG. Conforme aponta Barbosa (2008), a partir de 2000, o Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPRE), fundado em 1999, assumiu a responsabilidade por essas ações formativas. A DEI também elaborou as "Diretrizes norteadoras para o currículo da educação infantil", que foram aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, mas não foram homologadas pela nova gestão em 2001. Nesse ano, a SME iniciou uma avaliação para revisar sua proposta pedagógica para o período de 2001 a 2004, o que resultou na substituição da equipe da DEI e na interrupção de várias ações, incluindo a formação continuada. A SME focou na melhoria das condições físicas das unidades de ensino. A nível regional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, Lei complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998, representou um avanço significativo, com a introdução de pequenas mudanças que asseguraram progressos para a educação infantil.

Em 1999, a educação infantil passou da gestão da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), o que representou um avanço na ampliação do atendimento. Segundo Alves (2002), essa transição incluiu a incorporação de 13 unidades e a formalização de 64 convênios de cooperação técnica e repasse financeiro, permitindo a expansão progressiva das turmas de pré-escola para crianças de cinco anos.

Conforme Barbosa (2008), o Conselho Municipal de Educação (CME) estabeleceu, em 1999, as primeiras normas para a educação infantil no sistema municipal por meio da Resolução-CME nº 014/99, posteriormente substituída pela Resolução nº 088/2003. Essas regulamentações definiram critérios para o funcionamento das instituições de educação infantil, bem como para o cadastramento e autorização das unidades. Alinhado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), o CME também integrou as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado em 2004, com o propósito de superar a visão assistencialista e garantir plenamente os direitos das crianças.

Segundo Alves (2002), em 1999, o CME estabeleceu critérios e procedimentos para organização, funcionamento, denominação, objetivos, avaliação, proposta curriculares, organização de crianças, nível de formação dos profissionais, ambiente, equipamentos e determinou que as instituições que atendem creche e pré-escola fossem denominadas de Centros de Educação Infantil.

A partir de 1999, com a posse de um novo governo no estado, as Unidades Educativas contaram com um número reduzido de funcionários, havendo suspensão de verbas para a educação infantil, o que prejudicou ainda mais a qualidade do atendimento às crianças, reduzindo a oferta vagas apesar do aumento da demanda. Segundo a autora, é neste clima de retrocessos que demarca o campo da educação infantil, considerada desde a LDB como primeira etapa da educação básica, no âmbito estadual ocorre a transferência das creches para o âmbito municipal marcado por disputas políticas e conflitos conceituais (Barbosa, 2008).

O ano de 2000 marcou o avanço do processo de municipalização da educação infantil em Goiânia, com o início da transferência das instituições antes vinculadas à Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECTC). Esse movimento contou com a participação de diferentes atores sociais, incluindo vereadores que denunciaram as condições precárias das unidades ao Ministério Público, o qual assumiu papel relevante como mediador entre as instâncias estadual e municipal. Nesse contexto, estabeleceu-se uma gestão compartilhada entre a Secretaria Estadual e a Secretaria Municipal de Educação (SME), com reorganização do quadro de funcionários, assessoramento técnico-pedagógico e acompanhamento in loco pela equipe municipal (Alves, 2002). A gestão 2001-2004 retoma essa discussão, e a partir do termo assinado em 23 de janeiro de 2002, definiu-se ainda um prazo e as condições sob as quais 71 creches estaduais deveriam ser transferidas progressivamente, consolidando a municipalização da educação infantil no município (Goiânia, 2004).

O atendimento à educação infantil nesta época era marcado por particularidades em cada unidade educacional e não havia uma padronização, tanto na forma de organização como de funcionamento. Em 2004, houve a inclusão de algumas crianças de seis anos no ensino fundamental, o que aumentou a taxa de escolarização dessa faixa etária. Esse fato gerou debates sobre as mudanças necessárias no currículo e na organização das escolas, com destaque para a importância de garantir uma educação que seja mais voltada para o desenvolvimento da criança, e não apenas uma preparação para o ensino formal, como se costuma ver em modelos mais tradicionais de educação infantil. Aos poucos, começou a se perceber uma distinção mais clara

entre creche e pré-escola, o que não só separava os espaços de atendimento, mas também refletia diferentes abordagens pedagógicas (Barbosa, 2008).

A autora, destaca que houve grande tendência em estabelecer convênio entre a SME e as instituições privadas, sendo uma prática antiga, também destaca que com a transferência das instituições da FUMDEC para a SME, as funções de agente de saúde e assistente social foram eliminadas, mas novos profissionais, como pedagogos e professores de educação física, foram contratados. Isso melhorou a formação dos professores que trabalhavam com crianças menores de seis anos. Porém, em 2003, houve um retrocesso. A decisão foi de que apenas 50% dos professores nos CMEIs deveriam ter formação superior, e os outros profissionais eram contratados com formação em magistério, geralmente de forma temporária. Essa mudança causou alta rotatividade de professores, o que dificultou o trabalho pedagógico e a organização dos profissionais. Esses ajustes acabaram prejudicando a qualidade da educação infantil, contrariando os esforços de melhoria ao longo dos últimos 30 anos (Barbosa, 2008).

Em janeiro de 2004, a SME administrava 13 CMEIs, 101 turmas de pré-escola nas escolas municipais e 64 instituições conveniadas. Até agosto de 2004, esse número aumentou para 62 CMEIs (Goiânia, 2004). Para apoiar a educação infantil, foi criada a documentação pedagógica “Saberes sobre a Infância – A construção de uma política de educação infantil” e os “Indicadores de qualidade da ação pedagógica”. Além disso, a Resolução CME nº 194, de 2007, atualizada pela Resolução nº 120/2016, estabeleceu diretrizes para a organização e funcionamento das instituições de educação infantil no Sistema Municipal de Educação de Goiânia (Branco, 2019).

Várias unidades educacionais da SME de Goiânia têm adesão ao Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007 pelo decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. O PSE é uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação para promover o bem-estar de crianças e estudantes da rede pública, é uma ação de política pública que busca integrar ações de saúde e educação, oferecendo prevenção, promoção e cuidados que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando a reduzir vulnerabilidades que possam afetar seu crescimento e aprendizado (Goiânia, 2022).

Em 2014 é publicada pela SME a Proposta Político-Pedagógica “Infâncias e Crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para o município de Goiânia”, sendo esse o documento direcionado para os CMEIs e CEIs de convênio total, com o objetivo de subsidiar a prática e a reflexão dos educadores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de

Goiânia. O documento traz um fundamento importante “colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos” (Goiânia, 2014, p. 07).

A Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação de Goiânia - PME (2015- 2025) prevê a expansão da educação infantil, com a meta nº 1 de universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, atendendo no mínimo de 50% a oferta das vagas em creche para as crianças de 0 até 3 anos. Para atingir essa meta, umas das estratégias é a 1.17 sendo “fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral e/ou parcial para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, respeitando o direito da criança à educação de qualidade” (Goiânia, 2015).

A Lei Municipal nº 8.739 de 2008, dispõe sobre a celebração de parcerias entre o Poder Público Municipal e Entidades da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, que prestam atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade, residentes no Município de Goiânia. Os artigos 3º e 4º estabelecem que:

Art. 3º A partir da primazia da responsabilidade do Estado na condução da política educacional, esta Lei objetiva regulamentar as diversas formas de parcerias, visando à ampliação do atendimento na Educação Infantil, dando um novo enfoque nas relações entre o Poder Público Municipal e as iniciativas de Entidades da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, estabelecendo um processo de democratização, transparência e participação na definição dos Convênios e outros instrumentos afins.

Art. 4º A execução do atendimento à Educação Infantil a cargo de Entidades da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, que envolva transferência de recursos financeiros e cooperação técnica, será efetivada mediante a celebração de convênios, nos termos desta Lei, observando a legislação pertinente (Goiânia, 2008).

O Artigo 3º da Lei nº 8.739 de 2008, reconhece que o Estado tem a responsabilidade central pela condução da política educacional, mas busca regulamentar formas de cooperação com organizações sociais, promovendo relações baseadas na democratização, transparência e participação. Ou seja, reforça que essas parcerias devem ocorrer de forma justa, aberta e com controle social.

Já o Artigo 4º determina que a prestação de serviços educacionais por essas entidades só pode acontecer por meio de convênios formais, nos quais haja transferência de recursos públicos e cooperação técnica, sempre em conformidade com a legislação vigente. Desta forma, a lei busca garantir que o atendimento à educação infantil realizado por instituições parceiras seja regulamentado, transparente e comprometido com a qualidade, sem isentar o Estado de sua responsabilidade legal de garantir a oferta de educação pública.

Desta forma, conforme a legislação, a regulamentação das parcerias para ampliar o atendimento na educação infantil visa garantir democratização, transparência e participação na definição dos convênios. Portanto, ao realizar os repasses de recursos às entidades da sociedade civil, deve-se assegurar o cumprimento efetivo das diretrizes legais e da qualidade educacional. A ausência de fiscalização rigorosa pode comprometer a oferta de uma educação infantil inclusiva e de qualidade, tornando questionável a real efetividade desses princípios.

O documento “Política de Convênios” (Goiânia/ SME, 2013) estabelece que, no convênio total, a entidade da sociedade civil cede gratuitamente o imóvel, enquanto a SME assume todas as responsabilidades financeiras, materiais e profissionais. A gestão inclui a nomeação de um diretor em acordo com a mantenedora, e a renovação ocorre anualmente após avaliação técnica e pedagógica. A instituição é registrada como “Pública Municipal” no Censo Escolar do MEC, sem repasse de recursos públicos, sendo caracterizada como Acordo de Cooperação conforme a Lei nº 13.019/2014 (Branco, 2019).

Em 2015 a Gerência de Educação Infantil da SME (GEREIN) apresentou o documento “Ação Pedagógica nas instituições de Educação infantil da RME: planejamento, avaliação e outros registros” que orientava aos professores a realização das documentações: Planejamento do Professor/ Plano Diário; Registro diário; Registro individual da Criança; Relatório Individual do Processo de aprendizagem e Desenvolvimento da Criança; Relatório Mensal das Situações de Aprendizagem e Desenvolvimento do Agrupamento/ Turma de Crianças e o Portifólio Individual da Criança. Estes documentos buscaram detalhar o percurso individual da criança bem como do processo de ensino.

A Resolução nº 120 de 2016 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia estabelece princípios e normas de funcionamento das instituições e sobre a oferta da Educação Infantil determina que:

Art. 13. A Educação Infantil será oferecida em espaços institucionais coletivos, não domésticos, cuja finalidade é educar e cuidar de crianças de até 5 (cinco) anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e fiscalizados pelo Conselho Municipal de Educação e submetidos a controle social (Goiânia/CME, 2016).

O artigo 13 estabelece que a Educação Infantil deve ser oferecida em ambientes institucionais coletivos, diferenciando-se do ambiente doméstico. Esses espaços têm a função de educar e cuidar de crianças de até cinco anos, garantindo seu desenvolvimento integral em período parcial ou integral. Para assegurar a qualidade do atendimento, essas instituições são

reguladas e fiscalizadas pelo Conselho Municipal de Educação e submetidas ao controle social. Dessa forma, busca-se garantir que a oferta da Educação Infantil atenda aos princípios legais, promovendo o bem-estar e a aprendizagem das crianças dentro de padrões estabelecidos pelo município.

Em 2017, ocorreu uma avaliação da implementação da proposta pedagógica “Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (2014) sendo conduzida conforme orientação do Conselho Municipal de Educação (CME). A análise identificou a necessidade de revisar as diretrizes da SME referentes aos registros da Educação Infantil, devido à redundância e ao excesso de documentos. Como resposta, em 2018 foi elaborado o documento “Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia” (2019), que passou a considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a realidade do trabalho nas unidades educacionais. Essa reformulação resultou na definição de quatro tipos principais de registros: Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, Relato do Projeto de Trabalho, Portfólio de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, e Painel/Mural (Goiânia, 2019).

Entre 2017 e 2020, Goiânia avançou na implementação da BNCC e na construção de documentos curriculares. Em 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC ao CNE, que homologou as diretrizes para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2018, foi elaborado o Documento Curricular de Goiás (DC-GO), adaptando a BNCC à realidade estadual, e a SME reavaliou sua proposta pedagógica.

Em 2019, o DC-GO ampliado estruturou a aplicação da BNCC no município, impulsionando formações para os profissionais da Rede Municipal de Ensino. O processo, previsto para ocorrer em três etapas, foi interrompido pela pandemia de Covid-19 e concluído virtualmente no final de 2020.

Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas de março até agosto de 2021. Para manter a continuidade do ensino, as atividades pedagógicas foram adaptadas para o formato virtual, com encontros semanais com as crianças e mensais com as famílias. Os professores planejaram propostas para serem realizadas em casa, utilizando um Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH). Durante esse período, os portfólios foram substituídos temporariamente pelo “Álbum de Memórias”, registrando as vivências das crianças. Além disso, a SME firmou parceria com a TV UFG para a transmissão de aulas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e produziu vídeos educativos no YouTube por

meio do programa “Conexão Escola TV”. (Goiânia, 2023). Essas iniciativas adotadas tiveram o objetivo de reduzir os impactos do isolamento e assegurar a continuidade do atendimento educacional, contudo há críticas a esse ensino remoto, principalmente nas instituições de educação infantil, haja vista serem pautadas por interações e brincadeiras e neste momento de pandemia não foi possível a concretização de tais eixos.

Em outubro de 2020, o MEC publicou o “Guia de Implementação dos Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais das Escolas de Educação Básica”, com base em diretrizes da Undime Nacional e da Undime Goiás, visando a retomada gradual das atividades educacionais. Seguindo essa orientação, em junho de 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia elaborou o “Protocolo de Retorno do Atendimento Presencial aos Educandos da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, com diretrizes operacionais e pedagógicas para garantir um retorno seguro (Goiânia, 2021). O atendimento presencial foi retomado ainda em 2021, de forma cautelosa e com atualizações periódicas do protocolo para assegurar a segurança de todos. Em 2021 foi elaborado pela SME o “Plano Pedagógico de Retorno ao Atendimento Educacional Presencial” com as orientações, as normas e adequações pedagógicas para viabilizar o retorno do atendimento presencial aos educandos. O Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) foi atualizado pela SME em 2020 sendo “um instrumento legal, de caráter obrigatório, que norteia a organização da educação infantil...” (Goiânia, 2020, p.5).

Em 2020 a SME publicou o documento “Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico” onde apresenta as concepções de sociedade, cultura, sujeito, educação, aprendizagem e desenvolvimento e trata sobre os processos avaliativos a serem promovidos nas unidades educacionais. E ainda foi publicado o “Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia” que apresenta o currículo em construção na RME com base na BNCC.

Posteriormente para apoiar a retomada integral das atividades de ensino presenciais, a SME publicou em 2022 o “Plano Pedagógico de Atendimento Educacional Presencial” com orientações gerais sobre o funcionamento da unidade educacional quanto ao processo de acolhimento, reflexão, diálogo e planejamento das ações junto aos servidores, crianças, estudantes, famílias e comunidade educacional, reafirmando a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), orientações sobre o trabalho pedagógico, avaliação, apresentação do

programa Alfabetização em foco, orientações ao atendimento as crianças NEE e ações de prevenção e enfrentamento à violência (Goiânia, 2022).

Em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), foi implantada a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), que destina recursos financeiros às unidades educacionais para a contratação de serviços de internet banda larga e a aquisição de equipamentos tecnológicos. O objetivo é promover o uso pedagógico das tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de aprendizagem nas atividades educativas. Também foi apresentado o Conecta Educação - ID que é um sistema digital implementado nas unidades de ensino de Goiânia para oferecer mais transparência, padronização e controle nos processos administrativos e pedagógicos. Desenvolvido pela Ponto iD Tecnologia, ele permite o registro da frequência digital, planejamentos e conteúdos aplicados nas Unidade educacionais (Goiânia, 2022).

Em agosto de 2021, a SME iniciou a realização do Programa Alfabetização em Foco para apoiar as escolas na retomada das aulas presenciais, com foco na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Posteriormente, o programa foi integrado ao AlfaMais Goiás, da SEDUC, fortalecendo a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa forma em 2022, foram implementadas ações para orientar o planejamento pedagógico, abordando o desenvolvimento quanto as culturas orais e do escrito na Educação Infantil e a alfabetização, em Língua Portuguesa e em Matemática, no Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) (Goiânia, 2022).

Em 2022 foram retomadas as formações continuadas dos profissionais com base no documento “Política de Formação Continuada dos Profissionais da SME/ 2020”. As formações foram organizadas nos formatos, presenciais, semipresenciais e a distância. Sendo ofertado os seguintes cursos aos profissionais da Educação Infantil: Educação Infantil – DC – EI , Documentação Pedagógica, Programa Alfabetização em Foco (para os professores regentes nas turmas de 4 e 5 anos, da Educação Infantil , do CMEI, CEI e da Escola); Educação Infantil- Semana do Bebê (para os profissionais administrativos e pedagógicos que atuam na Educação Infantil); Educação Infantil – Seu Olhar Melhora o meu (para os professores regentes, Auxiliares de atividades educativas que atuam na educação Infantil) (Goiânia, 2022).

Em 2023, a SME publica a “Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia- 2023”, onde foram atualizadas as orientações sobre os documentos a serem efetivados na Educação Infantil, sendo:

Ficha Diagnóstica da Criança, Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, Portfólio das Aprendizagens da Criança, Relatório das Aprendizagens da Criança e Documentos em diferentes formatos para Comunicação (Goiânia, 2023).

A análise histórica e legislativa da educação infantil evidencia a complexidade do processo de consolidação dessa etapa como um direito social e educacional, tanto no âmbito nacional quanto no contexto específico de Goiânia. A transição de um modelo assistencialista para uma abordagem educativa estruturada e vinculada ao sistema de ensino revela a importância das lutas sociais, da atuação de pesquisadores e da mobilização de diferentes setores da sociedade civil. No Brasil, o reconhecimento legal da educação infantil como dever do Estado e direito da criança, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, marca um novo paradigma de políticas públicas. Em Goiânia, esse processo também se deu de forma gradual, envolvendo desde a atuação de instituições filantrópicas até a formulação de propostas pedagógicas mais consistentes por parte da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, apesar dos avanços normativos e institucionais, ainda persistem desafios relacionados à universalização do acesso, à qualidade do atendimento e ao financiamento público adequado. Assim, compreender essa trajetória é essencial para fortalecer ações que garantam efetivamente o direito à educação infantil com equidade, qualidade e justiça social.

A trajetória da educação infantil revela não apenas avanços legais, mas também contradições próprias de uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural. Mesmo os marcos normativos mais progressistas, como a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação, são tensionados pelas políticas neoliberais que reduzem o papel do Estado, promovem a terceirização e desresponsabilizam o poder público da oferta direta de serviços educacionais. Em Goiânia, mesmo com iniciativas municipais voltadas à ampliação da oferta, o número insuficiente de vagas continua sendo um obstáculo, impactando principalmente as famílias de baixa renda e, em especial, as mulheres trabalhadoras que enfrentam dificuldades para acessar um serviço público de qualidade.

No próximo item, serão discutidas as concepções de infância e criança que orientam a formulação das políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Compreender essas concepções é fundamental para refletir sobre os direitos das crianças, suas formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo-as como sujeitos históricos, sociais e culturais.

1.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA

Juliara Santos e Adão Molina (2019), escreveram o seu artigo “*Infância e História: A criança na modernidade e na contemporaneidade*” demonstrando que o conceito de infância é uma construção histórica e só pode ser compreendida dentro de um contexto histórico e social, segundo os autores, “a infância só pode ser compreendida dentro de um contexto socioeconômico e político, a partir das relações que os homens estabelecem entre si para a produção e a reprodução da sua vida material em cada período histórico” (Santos; Molina, 2019, p. 189).

Dessa forma, podemos compreender que a infância e sua concepção têm se transformado ao longo do tempo e continuam a se modificar em diferentes contextos históricos e sociais, por estarem intimamente relacionadas à cultura. Ao longo deste texto, abordaremos a construção da concepção de infância desde seu surgimento até a atualidade, trazendo autores que discutem esse tema.

Para Graciele Pereira e Vanessa Deon (2022) a infância é o período da vida em que o indivíduo começa a sentir, a pensar, a agir e a relacionar-se. Pode-se dizer que é a fase da vida quando iniciam os aprendizados e as descobertas. Desde a antiguidade, vários pensadores buscam entender o significado de infância. Nesse sentido surgiram várias concepções de infância ao longo do tempo.

Philippe Ariès (2022), escritor francês, discorre em seu livro “*História Social da Criança e da Família*” que até o século XVI, a criança era considerada um adulto em miniatura, e não existia sentimento de infância, o sentimento não tinha o mesmo que afeição, segundo o autor:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 2022, p. 179).

Ariès afirma que “Os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, porque esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade.” E que foi “Por volta

do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (Ariès, 2022, p. 33).

Segundo Santos e Molina (2019), na Idade Média, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem distinção em relação aos mais velhos. Apenas no século XVII, com o surgimento da modernidade, crescimento do comércio, do capitalismo e da organização da família burguesa, surgiram reflexões sobre a educação da criança, passando-se a reconhecer a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano, ou seja, caracterizando-se a existência da infância.

Santos e Molina (2019) afirmam que segundo os estudos iconográfico de Ariès, as crianças praticamente não aparecem na idade média, sendo caracterizadas pelo sagrado e com imagens musculosas que nem parecem ser crianças. Então para Ariès:

No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homem de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (Ariès, 2022, p. 32).

A citação de Ariès (2022) nos ajuda a compreender que, durante muito tempo, especialmente até o final da Idade Média, a infância não era vista como uma fase distinta da vida. As crianças eram retratadas como pequenos adultos, sem traços próprios ou características específicas da infância, tanto na arte quanto na forma como eram tratadas socialmente. Essa visão mostra como a ideia de infância foi sendo construída historicamente e não existia de forma clara em períodos anteriores. A partir dessa análise, percebe-se que o reconhecimento da infância como uma etapa única e importante do desenvolvimento humano é uma conquista relativamente recente.

Ariès (2022) ao analisar as representações das pinturas em telas das crianças afirma que no século XVII, as crianças das famílias nobres não eram mais vestidas como adultos, mas tinham um traje mais reservado à sua idade que as diferenciavam de um adulto. Nos retratos de pintura “a criança agora era representada sozinha, por ela mesma: essa foi a grande novidade do século XVII” (Ariès, 2022, p. 45). Nesta época:

Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou” (Ariès, 2022, p. 45)

De acordo com Ariès (2022), na velha sociedade a duração da infância era reduzida a seu período frágil, de criancinha pequena se transformava imediatamente em homem jovem sem passar pelas etapas da juventude, onde a socialização das crianças e a transmissão de valores não eram asseguradas pela família, pois as crianças logo eram afastadas de seus pais, e durante séculos, a aprendizagem das crianças aconteceu com base na convivência com adultos que lhes ensinavam as coisas que deviam fazer. Indicava assim uma infância insignificante e muito breve, havendo certa “paparicação” à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ainda era considerada uma coisa engraçadinha.

Nestas velhas sociedades, a família tinha a missão de conservação dos costumes e a prática comum de um ofício. O homem, e principalmente a mulher não poderiam sobreviver de forma isolada. A família não priorizava a função afetiva, mas quando existia essa afetividade era reconhecível, contudo, não era necessário para o equilíbrio da família. Portanto, as trocas afetivas e as comunicações eram realizadas fora das famílias (Ariès, 2022).

A partir do século XVIII houve uma mudança considerável, onde a escola passou a substituir a aprendizagem como meio de educação, ou seja, a criança deixou de ser misturada com os adultos para lhes garantir a aprendizagem. Houve a separação da criança da família, como uma espécie de quarentela (escola), buscando a moralização do homem, e a família tornou-se um local de afeição necessária, não focada apenas em estabelecer aos filhos os bens e a honra, mas os pais começaram a interessar-se pelos estudos dos filhos e os acompanhavam, nos séculos XIX e XX (Ariès, 2022).

Segundo Santos e Molina (2019) ao fazerem a releitura de Ariès, concluem que a percepção da infância começou a se formar no século XIII e ganhou destaque na arte nos séculos XV e XVI, tornando-se mais evidente no século XVII. No século XIX, a infância foi consolidada como uma fase distinta da vida, impulsionada por melhorias demográficas, vacinação e práticas de higiene, que reduziram a mortalidade infantil.

No século XIX, na França, existia uma discussão sobre o decréscimo populacional e a importância da contracepção, portanto, houve uma grande revolução demográfica diminuindo o tamanho das famílias, acentuando seu caráter nuclear. Acreditava-se que com menos filhos era possível educá-los melhor e desta forma, promover o sucesso deles. Então, foi neste momento que se iniciou a iniciou uma nova forma de pensar a infância e as crianças. Essa mudança de pensamento na Europa, acelerou a partir de 1760, e descobria-se a especialidade da criança no seio familiar, pois ao se ter menos filhos oportunizava-se a existência de cada

uma, chamando a atenção para a necessidade de proteção e educação (Ariès, 2022). Foi nesta época que teve início o afastamento entre vida adulta e a infância, separando os pequenos dos grandes. A partir desta caracterização do contexto histórico Europeu situado anteriormente:

A família começou então a se organizar em torno da criança e lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, tornando-se impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes tornou-se necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 2022, prefácio XXIII).

Ariès (2022) destaca que, com o tempo, a criança passou a ocupar um lugar central na vida familiar, diferente de épocas anteriores em que era vista de forma mais distante e impessoal. Nesse novo contexto, passou a ser valorizada, amada e protegida de maneira singular. Essa mudança fez com que a perda de um filho se tornasse algo profundamente doloroso e insubstituível. Assim, as famílias começaram a ter menos filhos, priorizando o cuidado e o investimento individual em cada um, o que reflete uma transformação na forma de compreender e viver a infância.

De acordo com Valdete Oliveira (2014), o conceito de "infância" recebeu diferentes interpretações ao longo da história. Na Grécia Antiga, as crianças eram vistas como seres dotados de instintos selvagens, que precisavam ser controlados pela razão e pelos valores éticos e políticos. Durante a Idade Média, a infância era entendida como evidência da natureza humana pecadora, uma vez que a razão — que refletiria a luz divina — ainda não se manifestava. Já no Renascimento e na Idade Moderna, acreditava-se que a infância correspondia a uma fase em que a razão ainda não se encontrava plenamente desenvolvida.

Neil Postman (1999) apresenta a jornada da infância e como diferentes pensadores a compreendiam ao longo da história. Nos séculos XVIII e XIX, na Europa, houve um movimento humanitário que reforçou a ideia de que o bem-estar das crianças era uma responsabilidade governamental. Entre as influências do século XVIII, destacam-se John Locke e Jean-Jacque Rousseau. Locke defendia que a mente da criança nasce como uma "tábula rasa", ou seja, sem conhecimento prévio. Para ele, a educação deve ser um dever dos pais, mestres e, posteriormente, do governo, pois uma criança sem orientação ou disciplina era vista como um reflexo do fracasso dos adultos, e não dela própria. Já Rousseau afirmava que “a criança é importante em si mesma, e não meramente como um meio para um fim” (Postman, 1999, p. 72). Rousseau via a criança como um cidadão em potencial. Rousseau também afirmava que:

[...] a vida intelectual e emocional da criança é importante, não porque devemos conhecê-la para ensinar e formar nossas crianças, mas porque a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do “estado da Natureza” (Postman, 1999, p. 73).

Segundo Postman (1999) pode-se concluir que Rousseau compreendia que a infância tem um valor próprio, não apenas por ser uma fase de preparação para a vida adulta, mas por representar um momento único e autêntico da existência humana. Para ele, a criança, em sua pureza e espontaneidade, está mais próxima da essência natural do ser humano. Por isso, compreender a infância vai além de uma preocupação educativa, é reconhecer a riqueza desse estágio como parte fundamental da condição humana.

No século XIX, os debates sobre infância foram marcados pelas contribuições de Sigmund Freud (1856-1939) e John Dewey (1859-1952). Freud defendia que a mente da criança possui uma estrutura própria, semelhante a um "estado de natureza", e que as primeiras relações com os pais desempenham um papel essencial na formação de sua personalidade e no desenvolvimento de seu futuro. Ele contrapõe Locke e concorda com Rousseau ao argumentar que a mente infantil não nasce como uma "tábua rasa", mas já apresenta características inatas. No entanto, ao mesmo tempo, Freud se opõe a Rousseau e se aproxima de Locke ao afirmar que a influência parental é determinante para a construção do adulto que a criança se tornará. Para ele, a razão permite controlar as emoções, sendo a repressão e a sublimação indispensáveis para a organização da civilização. Dewey afirmava que as necessidades psíquicas da criança precisam ser atendidas em função do que a criança é, e não do que a criança será, e que somente desta forma a criança será participante construtivo na vida social da comunidade (Postman, 1999).

Como pode-se perceber, a visão sobre a infância foi desenvolvida por diferentes estudiosos ao longo do tempo. Constatamos que John Locke acreditava que as crianças nasciam como uma "tábua rasa", ou seja, sem nenhuma característica própria, e eram formadas pela família e sociedade. Para ele, as crianças eram passivas nesse processo. John Watson e Skinner pensavam da mesma forma e diziam que, para mudar o comportamento de uma criança, bastava alterar seu ambiente. Por outro lado, Immanuel Kant e Jean Piaget viam a criança como um ser ativo, que participa do seu próprio desenvolvimento (Simula, 1990 *apud* Oliveira, 2014).

Neste sentido, a Educação Infantil tem sido um tema de crescente interesse e reflexão ao longo do tempo, gerando importantes debates sobre a infância. Estudos recentes mostram que a criança não deve ser vista como um ser passivo ou frágil, como muitas vezes se pensava

no passado. Hoje, é reconhecido que a criança é um sujeito ativo, com uma identidade própria e em constante desenvolvimento. Ela interage com o ambiente e participa ativamente de seu processo de aprendizagem, trazendo novas perspectivas sobre seu papel no mundo e nas interações sociais. Essa nova visão reforça a importância de tratar a infância com respeito, valorizando sua capacidade de compreensão, criação e transformação.

Segundo Sonia Kramer (2007), nenhuma prática é neutra pois tem por trás uma concepção que a norteia. Ela apresenta três tendências Pedagógicas de educação pré-escolar no Brasil:

1) a tendência romântica, que concebe a pré-escola como um "jardim de infância", onde a criança é "sementinha" ou "plantinha" que brota e a professora a "jardineira"; 2) a tendência cognitiva, de base psicogenética, que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia; 3) a tendência crítica, que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social. (Kramer, 2007, p.24).

A tendência romântica surgiu com o advento da educação pré-escolar no século XVIII, em um contexto marcado pelos princípios do liberalismo. Essa concepção fundamenta-se na escola nova, movimento que se consolidou nos séculos XIX e XX, influenciando significativamente o ensino pré-escolar brasileiro. Entre seus principais teóricos destacam-se Froebel, Decroly e Montessori. No Brasil, essa concepção de "jardim de infância" ainda é amplamente difundida nas redes públicas e privadas (Kramer, 2007).

A tendência cognitiva cujo principal teórico é Jean Piaget, que defende que o desenvolvimento ocorre pela interação entre o que o organismo traz e o ambiente. Ele rejeita tanto as ideias inatas quanto as comportamentais, focando na adaptação e organização. A adaptação, que é o desenvolvimento da inteligência, acontece por assimilação e acomodação, e os esquemas vão se modificando ao longo do tempo. Os estágios de desenvolvimento evoluem de forma espiralada, com cada estágio incorporando e transformando o anterior (Kramer, 2007). Kramer considera que na concepção de Piaget, os principais objetivos da educação:

[...] consistem na formação de homens "criativos, inventivos e descobridores", na formação de pessoas críticas e ativas e, fundamentalmente, na construção da autonomia. A interdisciplinaridade é considerada central, ao contrário da fragmentação dos conteúdos existentes nos currículos da pedagogia tradicional e racionalista (Kramer, 2007, p.30).

A autora destaca a tendência crítica, que vê a pré-escola como um espaço de trabalho onde tanto crianças quanto professores são cidadãos ativos, cooperativos e responsáveis. Nesse contexto, a educação deve promover a transformação social. Celestin Freinet (1896-1966), influenciado por pensadores como Rousseau, Pestalozzi e Ferrière, apresentou uma proposta que contribuiu para essa discussão. Crítico das escolas tradicionais e das novas abordagens, Freinet criou na França o movimento da escola moderna, que hoje influencia professores de diversos níveis educacionais em vários países, com o objetivo de desenvolver uma escola popular (Kramer, 2007).

Paulo Freire (1987), em seu livro *“Pedagogia do Oprimido”* aborda questões importantes para uma educação libertadora, que implique na contradição entre educador e educandos, ou seja, ele não considera a criança como uma tábula rasa, que não tem nenhum conhecimento, mas que ela detém conhecimentos prévios que são complexificados e ampliados através da mediação de um adulto mais experiente.

Paulo Freire nomeia um tipo de educação como bancária que serve de perpetuação da opressão e que considera os homens espectadores e não recriadores do mundo. Portanto, ele defende uma educação contrária a este modelo de educação bancária em “que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1987, p. 37).

A partir da perspectiva de Paulo Freire, torna-se essencial refletir sobre o conceito de "criança" e como essa visão foi construída historicamente. Como visto na trajetória da educação infantil no Brasil, inicialmente predominava uma abordagem assistencialista e voltada à preparação para o futuro, na qual a criança era percebida como alguém em processo de formação, um ser "em vir a ser" desprovido de saberes e totalmente dependente do adulto para adquirir conhecimento. Com o tempo, essa compreensão evoluiu para reconhecer a criança como sujeito de direitos, com saberes próprios, ativa em seu processo de desenvolvimento e digna de participação plena na sociedade.

Portanto, atualmente, a fase inicial da vida é considerada um período único no desenvolvimento humano, durante o qual ocorrem inúmeras transformações físicas, cognitivas e emocionais. A educação nessa etapa é primordial para estimular uma ampla variedade de habilidades cognitivas e sociais. Por meio das interações e das brincadeiras, as crianças desenvolvem competências como solução de problemas, pensamento lógico e crítico, criatividade, empatia e habilidades de comunicação. Além disso, a educação na primeira

infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional, permitindo que as crianças aprendam a perceber e controlar suas emoções, lidar com conflitos e estabelecer relacionamentos saudáveis. Por meio de metodologias planejadas, elas também são incentivadas a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, colaborar e trabalhar em equipe, bem como a comunicar suas ideias e pontos de vista.

Na concepção apresentada na BNCC (Brasil, 2018), a criança é vista como um ser ativo que constrói conhecimento por meio de suas interações com o mundo, e isso não deve ser considerado um processo espontâneo. Pelo contrário, exige que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam planejadas de forma intencional e educativa. A criança deve ser estimulada na oralidade através das rodas de conversas, dos momentos de contação de histórias de releitura de textos, poemas, livros e muitos outros gêneros literários. A criança tem direito de ouvir e ser ouvida.

Percebe-se que ao longo da história, a visão sobre a infância passou por mudanças significativas. No início, a criança era vista como um pequeno adulto e sua educação era responsabilidade da família, especialmente da mãe, dentro do ambiente doméstico. Com o tempo, surgiram instituições religiosas voltadas para crianças pobres e abandonadas, mas com um enfoque assistencialista, sem uma proposta educacional estruturada. Nessas instituições, prevalecia a ideia de que as crianças precisavam ser disciplinadas e orientadas por valores religiosos. Com a urbanização e a industrialização, a estrutura familiar mudou, e a educação infantil passou a ser reconhecida como essencial para o desenvolvimento social, influenciando novas abordagens pedagógicas (Damasceno, 2015).

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, a criança é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. Segundo o Artigo 4º da referida resolução, é nas interações e vivências cotidianas que a criança constrói sua identidade, tanto pessoal quanto coletiva. Nesse processo, ela brinca, imagina, experimenta, aprende e se expressa, atribuindo significados ao mundo à sua volta. Essa concepção reconhece a infância como uma fase rica de experiências, em que a criança é protagonista na produção de cultura e no seu próprio percurso de formação (Brasil, 2009).

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança no centro do planejamento pedagógico, tendo-a

como sujeito de direitos, reafirmando e desenvolvendo todo o seu potencial pois é protagonista da sua vida e trajetória. Segundo Vital Didonet (2011), a criança deve ser compreendida como um sujeito histórico e social, ativo e criador de cultura, cujo desenvolvimento ocorre de maneira integral e inseparável. Assim, não pode ser reduzida apenas a um corpo que necessita de cuidados, nem tampouco a uma mente dissociada do corpo. A Educação Infantil, portanto, deve assegurar práticas coerentes que reconheçam e respeitem essa unidade essencial da infância.

Maria Elisabete Fernandes (2022), apresenta o conceito de “Culturas da Infância”, sendo um conjunto de atividades, valores e ideias que as crianças estão vivenciando, produzindo e partilhando e são influenciadas pelos adultos, na institucionalização, na mídia, no consumo, nos brinquedos, brincadeiras, jogos etc. A criança é um ator social que produz e reproduz cultura e, dessa forma, compreende o mundo e a si mesma, criando estratégias para lidar com tudo ao seu redor. Com esse olhar, entende-se que a criança percebe e reflete o mundo de maneira única, pois suas experiências e interpretações são próprias. Ela constrói e reproduz sua cultura de acordo com as influências do ambiente e do contexto em que está inserida.

Lev Semyonovich Vygotsky, em sua Teoria Histórico-cultural, compreende que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1991, p.56). Para o autor o aprendizado não é necessariamente o desenvolvimento, contudo:

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky,1991, p.61).

Como percebe-se acima, Vygotsky destaca que o aprendizado começa antes da escola, por meio das interações sociais. Ele diferencia aprendizado de desenvolvimento, explicando que um ensino bem estruturado impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o aprendizado ocorre com a mediação de outras pessoas, ajudando a criança a alcançar novas habilidades. Assim, a educação tem um papel essencial na construção do pensamento e deve ir além da simples transmissão de conhecimento, promovendo interação e estímulo ao potencial infantil. Desta forma, esta teoria vem fortalecer a ideia de que a criança é sujeito, que pensa, reflete, interage, produz e reproduz a cultura.

Karl Marx afirmou que o ser humano é formado por suas relações sociais, ideia que Vygotsky também adotou em sua teoria. Para Vygotsky, o indivíduo não existe isoladamente, mas sim como um ser social desde sua essência. Ele acreditava que as funções psicológicas superiores, como consciência e personalidade, são construídas por meio das interações sociais. Assim, o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto social e cultural, e é através dessas relações que aprendemos, nos transformamos e nos tornamos quem somos. De acordo com Marx, o ser humano é definido pelas “relações sociais” em que está inserido. Essa perspectiva, também abordada por Vygotsky, apresenta uma visão materialista e dialética do ser humano e da sua natureza. Para Vygotsky, o indivíduo não é visto de forma isolada, mas como uma entidade social, sendo moldado e influenciado pelas interações e relações que estabelece com os outros (Elhammoumi, 2016).

Essa perspectiva reforça a importância do meio e da educação na formação dos indivíduos. Desta forma, Mohamed.Elhammoumi (2016) afirma que:

O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (Elhammoumi, 2016, p. 26).

Os processos psicológicos das pessoas se desenvolvem a partir das relações sociais, do modo de vida e dos recursos que uma sociedade oferece. Segundo a teoria histórico-cultural, ninguém se forma isoladamente, mas sim em interação com o meio em que vive. Dessa forma, a psicologia não estuda apenas o indivíduo por si só, mas sim como ele se constrói dentro de um contexto social e de classe (Elhammoumi, 2016).

Segundo Kramer (2007), é fundamental reconhecer que as crianças possuem diferenças e características próprias, influenciadas não apenas por sua classe social ou estágio de desenvolvimento psicológico, mas também pelos hábitos, valores e costumes de suas famílias e comunidades. Além disso, a cultura e as práticas dos profissionais da escola que convivem com elas também impactam sua formação e devem ser levadas em consideração no processo educativo.

As interações entre escola, famílias, comunidade e crianças devem reconhecer a diversidade presente no contexto social e educacional, considerando que cada instituição enfrenta realidades singulares. Esse cenário demanda práticas pedagógicas que respeitem as experiências de vida e as necessidades individuais de cada criança, favorecendo uma educação mais atenta e personalizada. Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume papel central como direito social, pois além de assegurar condições de desenvolvimento integral, contribui para a redução das desigualdades, constituindo-se em um dos setores que mais retornam benefícios sociais quando devidamente valorizados (Kramer, 2006; 2007).

Segundo Santos e Molina (2019), atualmente muitas crianças deixam de vivenciar plenamente a infância ao substituir brincadeiras ao ar livre pelo uso excessivo de telas, o que pode levar ao sedentarismo e a problemas físicos e emocionais. Além disso, a rotina intensa de atividades como inglês, balé e natação, reduz ainda mais o tempo para as brincadeiras espontâneas. Para preservar essa fase, é fundamental o envolvimento da família, da escola e do Estado. Os pais devem impor limites ao uso de dispositivos eletrônicos, enquanto a escola pode incentivar brincadeiras, leitura e esportes. Já o Estado precisa investir em cultura e educação, garantindo recursos que ampliem as oportunidades de lazer e aprendizado infantil.

As Instituições de Educação Infantil são muito importantes na atualidade, pois podem estimular as crianças de forma lúdica, utilizando brincadeiras e histórias para despertar o gosto pela leitura, pelo esporte e por diferentes aprendizagens. E para que as instituições tenham condições de prestar o melhor atendimento, o governo tem a responsabilidade de investir na cultura e na educação, garantindo recursos para que as Instituições e a comunidade ofereçam oportunidades que ampliem os interesses das crianças, permitindo que vivam uma infância rica em experiências (Santos; Molina, 2019).

A Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia é baseada na Pedagogia da Infância, entendendo que não existe uma única concepção de infância, mas diferentes infâncias que se relacionam às sociedades. Neste sentido, compreende-se que “a infância é um tempo social de vida que não é vivido do mesmo modo por todas as crianças e que este tempo de vida varia, quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou contexto familiar” (Goiânia, 2014, p. 20).

Diante do que foi exposto, fica evidente que a Educação Infantil no Brasil, e em especial em Goiânia, ainda enfrenta inúmeros desafios. Neste primeiro capítulo, foi traçado um panorama histórico da Educação Infantil, com base em documentos oficiais e nas principais

políticas públicas que influenciaram sua construção e consolidação. Também foram discutidos conceitos fundamentais sobre infância e criança, enfatizando a visão contemporânea da criança como sujeito de direitos, em consonância com os marcos legais e pedagógicos atuais.

No próximo capítulo, a pesquisa irá descrever a realidade da Rede Municipal de Educação de Goiânia, apresentando sua proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil, os desafios enfrentados na busca por uma educação de qualidade, bem como a estrutura e o funcionamento das unidades municipais de educação infantil. Também será abordado o atendimento ofertado, considerando o número de unidades por regional, a localização geográfica, o perfil do atendimento e o déficit de vagas que ainda persiste no município.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: PROPOSTA E DESAFIOS

A constituição da Rede Municipal de Educação de Goiânia teve início em 1959, com a criação do Departamento Municipal de Educação, em um contexto em que a população da cidade girava em torno de 150 mil habitantes e com forte articulação entre as esferas municipal e estadual. Apenas em 1961, com o crescimento da cidade e a necessidade de maior autonomia, esse departamento foi transformado em Secretaria Municipal de Educação (SME), passando a funcionar em prédios alugados ou cedidos (Clímaco, 2004).

Nas décadas seguintes, a SME foi marcada por uma gestão patrimonialista, com práticas clientelistas e nomeações políticas que, inclusive, influenciavam o acesso às vagas nas escolas (Loureiro, 2004b; Clímaco, 2004 *apud* Branco, 2019). Naquele período, a qualificação dos docentes era bastante limitada: apenas 37 dos 171 professores possuíam formação adequada, e os concursos públicos estavam suspensos. A educação ainda não era tratada como um direito universal.

Esse cenário começou a mudar no final da década de 1980, com a redemocratização do país, a retomada dos concursos públicos e a chegada de novos educadores e gestores com visão mais técnica e democrática (Branco, 2019). Em Goiânia, iniciaram-se transformações importantes na administração da educação municipal, com a adoção de critérios profissionais para a escolha de diretores escolares. Houve tentativas de combinar a participação da comunidade com a qualificação dos candidatos aos cargos de gestão, promovendo maior autonomia nas escolas. No entanto, esse processo enfrentou resistências, principalmente por parte de setores da política local (Loureiro, 2004).

O período foi também marcado por instabilidades administrativas, que resultaram em mudanças de secretários e equipes gestoras. Paralelamente, em âmbito nacional, discutia-se a nova Constituição Federal, e movimentos organizados, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), buscavam ampliar a participação popular na gestão educacional (Dourado, 1990 *apud* Branco, 2019).

Com a continuidade dessas transformações, a SME retomou metas importantes como a democratização do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a qualificação das práticas pedagógicas e a modernização da infraestrutura escolar. Apesar do avanço conceitual, muitas dessas propostas não se concretizaram de forma plena na prática (Machado, 1997 *apud* Branco, 2019).

Entre 1993 e 1996, a Rede Municipal de Educação de Goiânia passou por reestruturações que incluíram mudanças na liderança da SME e na organização territorial da rede. Os antigos Núcleos Regionais foram substituídos pelas Unidades Regionais de Ensino, posteriormente denominadas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com o objetivo de descentralizar a gestão e fortalecer o vínculo entre secretaria e escolas (Mundim, 2002; Mundim, 2009 *apud* Branco, 2019). Foram criadas cinco unidades regionais — Jarbas Jaime, Maria Helena Bretas, Maria Thomé, Central e Brasil de Ramos Caiado — que, embora pensadas como mediadoras, exerceram majoritariamente funções de supervisão e avaliação (Mundim, 2002 *apud* Branco, 2019).

A partir da década de 1990, a Rede Municipal de Educação de Goiânia passou por transformações importantes, com destaque para a descentralização da gestão, o fortalecimento da autonomia das escolas e a flexibilização das estruturas organizacionais, sempre acompanhadas por mecanismos de avaliação de resultados (Mundim, 2002 *apud* Branco, 2019). Essas mudanças refletiram uma nova visão sobre o papel das instituições escolares, que passaram a ser reconhecidas como unidades centrais no processo educacional.

Nesse contexto, a autonomia escolar ganhou destaque nas políticas educacionais, valorizando a participação da comunidade, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a gestão democrática. Uma das iniciativas que reforçaram essa perspectiva foi a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola, que destinava recursos financeiros diretamente às unidades escolares, sob responsabilidade do Conselho Escolar. Apesar de promover uma gestão mais participativa, ainda havia limitações quanto à autonomia financeira, uma vez que as verbas recebidas já vinham com rubricas pré-definidas (Viana, 2004).

Em 1997, a Secretaria Municipal de Educação implantou um novo modelo curricular para o ensino fundamental, estruturado por ciclos de formação, com base no desenvolvimento humano. O Ciclo I abrangeu crianças de 6 a 8 anos, o Ciclo II, alunos de 9 a 11 anos, e o Ciclo III, estudantes de 12 a 14 anos. A proposta priorizava a continuidade da aprendizagem, sem interrupções por reprovações, incentivando a permanência dos alunos na escola e a convivência entre pares em fases semelhantes da vida (Mundim, 2004).

Ainda nesse processo de consolidação de políticas voltadas à infância, foi elaborada e implementada a proposta “Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (Goiânia/SME, 2014), reafirmando o

compromisso da rede com uma educação infantil de qualidade, centrada no respeito às especificidades das crianças (Mundim, 2009 *apud* Branco, 2019).

No início de 2025, um relatório de transição de governo apontou a urgência em ampliar o número de vagas na Educação Infantil em Goiânia. Para enfrentar essa demanda, a atual gestão municipal anunciou, por meio das mídias sociais e de alguns jornais, a criação de 10 mil novas vagas para a Educação Infantil até junho, sendo 5 mil previstas já nos primeiros 100 dias de gestão. A proposta envolve ações imediatas e de médio prazo, como parcerias com o terceiro setor, utilização de estruturas já existentes e adaptação de espaços vinculados a instituições religiosas, de modo a garantir o atendimento próximo às famílias. Segundo nota publicada pelo Jornal Redação, 30 obras de novos CMEIs estão em andamento — algumas em fase inicial e outras passando por revisão contratual. Como a construção de novas unidades requer tempo, a gestão prioriza soluções rápidas, tais como ajustes nos horários e nos espaços físicos, além da ampliação de convênios com instituições não governamentais (Jornal Redação, 2025).

A formalização dos convênios entre o poder público e entidades sem fins lucrativos no Brasil teve início com a Lei Federal nº 8.666/1993, que estabeleceu diretrizes para licitações e contratos. Posteriormente, o Decreto nº 6.170/2007 definiu os convênios como acordos que viabilizam a transferência de recursos da União. A regulamentação do terceiro setor foi reforçada pela Lei Federal nº 13.019/2014, que instituiu mecanismos de controle, embora sua eficácia dependa da fiscalização dos órgãos públicos (Branco, 2019). A expansão via convênios se ampara em dispositivos legais como a Lei nº 8.666/1993, o Decreto nº 6.170/2007 e a Lei nº 13.019/2014. Contudo, essa alternativa é alvo de críticas por seguir uma lógica neoliberal, ao delegar ao terceiro setor uma responsabilidade que deveria ser estatal. Em Goiânia, essa prática tem sido recorrente desde a promulgação da Lei Orgânica de 1990 (Branco, 2019).

A SME atua em consonância com as diretrizes das esferas federativa, estadual e municipal, e assume como missão “atuar como agente de transformação e aprendizagem, garantindo educação e esporte de qualidade para todas as idades” (SME/Goiânia, 2025). A secretaria gerencia programas como Escola Viva, PAFIE, Horta Escolar, além de ações voltadas à inclusão, formação continuada e cidadania. Também é responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, articulando programas nacionais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Bolsa Família, o que demonstra um olhar integral sobre a educação. A formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) e a oferta educacional nas etapas da Educação Infantil, do Ensino

Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos também fazem parte de suas atribuições (SME/ Goiânia, 2025).¹

No que se refere à organização pedagógica, a SME estrutura a educação municipal em três etapas. A Educação Infantil baseia-se na Pedagogia da Infância, que valoriza o desenvolvimento integral das crianças por meio de interações cotidianas nas instituições, considerando suas singularidades, autonomia e diversidade. O Ensino Fundamental, por sua vez, anteriormente organizado em ciclos formativos, atualmente adota a seriação, buscando promover a formação crítica e consciente dos estudantes e incentivando o exercício da cidadania. Já a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assegura o direito à educação àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, oferecendo oportunidades que favorecem a inclusão social, a dignidade e a participação cidadã em diferentes contextos (SME Goiânia, 2025).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia mantém atendimento em período integral, das 7h às 18h, em todas as unidades educacionais e setores administrativos. Além disso, algumas gerências seguem funcionando no turno noturno, das 18h às 22h, assegurando a continuidade do suporte técnico e administrativo. Entre esses setores estão a Secretaria-Geral, a Folha de Pagamento, a Inovação e Tecnologia Educacional, o Núcleo de Educação Conectada (NEC), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Apoio Administrativo (SME/Goiânia, 2025).

A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2025) é composta por diversas gerências que atuam de forma integrada para garantir o funcionamento da rede. O Gabinete do(a) Secretário(a) coordena as ações estratégicas da Pasta, com apoio da Chefia de Gabinete e da Secretaria Executiva, responsável pela gestão documental e dos sistemas eletrônicos (SME Goiânia, 2025).

A Diretoria Administrativa abrange setores como apoio administrativo, orçamento, finanças, patrimônio, compras e prestação de contas. A Advocacia Setorial oferece suporte jurídico à SME, enquanto a Assessoria de Comunicação cuida da divulgação institucional (SME/ Goiânia, 2025).

A Superintendência de Gestão de Rede e Inovação Educacional organiza-se em duas diretorias: a de Gestão de Pessoas, que trata de lotação, carreira, benefícios, folha de pagamento

¹ (<https://sme.goiania.go.gov.br/site/>).

e saúde ocupacional; e a de Administração Educacional, que cuida da alimentação escolar, tecnologia, planejamento e infraestrutura (SME/Goiânia, 2025).

Já a Superintendência Pedagógica é composta por diretorias voltadas às ações educativas, incluindo as gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, formação de profissionais, inclusão, cidadania, esportes, inovação e projetos especiais (SME/Goiânia, 2025).

Sobre o número de Unidades Educacionais atualmente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, obteve-se os dados abaixo na Tabela 1, que foram disponibilizados em 11/11/2024, diretamente na Diretoria de Administração Educacional/ SME.

Tabela 1 – Distribuição das Unidades Educacionais por Regional SME Goiânia (2024).

Regional	Escola Municipal	CMAI	Escola Conv. Parcial	Escola Especial	CMEI	CEI Total	CEI Parcial	Conv. Merenda	Total Geral
CRE Brasil	29	1	4	-	32	3	4	-	73
CRE Central	36	-	1	2	28	8	5	-	82
CRE Jarbas	37	-	2	-	29	4	4	1	77
CRE Bretas	35	-	-	-	26	4	3	-	69
CRE Thomé	28	1	1	1	26	3	17	-	77
Total Geral	165	2	8	3	141	22	33	1	378
TOTAL DE ESCOLAS					181				
TOTAL DE CEI/CMEIs					197				
TOTAL DE UNIDADES EDUCACIONAIS					378				

Fonte: Dados organizados a partir da Diretoria de Administração Educacional/ SME (11/11/2024).

Conforme pode-se constatar, na data em que os dados foram obtidos, a RME era composta por 378 unidades educacionais distribuídas pela cidade, sendo 141 CMEIs, 55 CEIs e 181 escolas. Contudo, a análise da Tabela 1 revela desigualdades na distribuição dessas

unidades entre as coordenadorias regionais da SME de Goiânia. Algumas regiões, como a CRE Central, a CRE Jarbas e a CRE Bretas, concentram maior número de escolas. No que se refere aos CMEIs e CEIs (parciais e integrais), observa-se também uma distribuição desigual por CRE, especificamente, a CRE Brasil possui um total de 39 unidades; a CRE Central, 41 unidades; a CRE Jarbas, 37 unidades; a CRE Bretas, 33 unidades; e a CRE Thomé, 46 unidades.

Constata-se, ainda, a escassez de escolas especiais e CMAIs, o que indica carência no atendimento a públicos com necessidades específicas. Esses dados evidenciam uma distribuição desigual do acesso à educação pública, sobretudo na Educação Infantil, reforçando a discussão sobre o déficit de vagas e os impactos da má distribuição territorial na garantia do direito à educação, especialmente nas regiões periféricas. Torna-se notória, portanto, a necessidade de expansão equitativa das unidades educacionais como estratégia para o desenvolvimento regional e para a redução das desigualdades sociais. Essa perspectiva é reforçada por Rafaela Ribeiro (2023), ao refletir que investir na educação infantil não beneficia apenas as crianças, mas contribui para o bem-estar de toda a região, onde o acesso à Educação Infantil, além de beneficiar o aprendizado individual das crianças, impacta diretamente no desenvolvimento das comunidades e regiões onde vivem.

Após essa caracterização da Rede Municipal de educação, serão apresentados a Proposta Pedagógica e o Currículo da Educação infantil na RME de Goiânia.

2.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Altino José Martins Filho (2024 p. 25), as crianças são “sujeitos sociais ativos de direitos e produtores de múltiplas relações e expressões, porque não dizer, construtores de suas próprias cidadanias a partir da mediação não adultizada de adultos”. A perspectiva de Martins Filho ressalta a criança como um sujeito ativo, capaz de construir sua própria cidadania a partir de suas experiências e relações sociais. Isso implica reconhecer sua autonomia e capacidade de expressão, sem que os adultos imponham uma mediação excessiva que limite sua participação. No entanto, esse ponto de vista também abre espaço para o debate sobre o papel dos adultos na orientação das crianças, garantindo que seus direitos sejam assegurados sem interferir em sua liberdade de expressão e desenvolvimento. O desafio, portanto, está em equilibrar o respeito à autonomia infantil com a necessidade de apoio e proteção, promovendo um ambiente que favoreça seu pleno desenvolvimento, sendo a Proposta Pedagógica e o Currículo fundamentais no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) definem o currículo como um conjunto de práticas que integram as vivências e conhecimentos das crianças aos saberes culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, promovendo o desenvolvimento das crianças de zero aos cinco anos. O currículo prevê o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. Já a Proposta Pedagógica, também chamada de Projeto Político-Pedagógico, é o plano que orienta as ações da instituição, estabelecendo objetivos para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças, com a participação da equipe escolar e da comunidade. As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI) de 2024, definem que:

As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento. (Brasil, 2024a, Art. 21)

As DONQEEI definem a Proposta Pedagógica como um documento que representa a identidade da instituição, refletindo a intencionalidade pedagógica do trabalho realizado, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2024a).

Isso significa que a Proposta Pedagógica e o Currículo são conceitos distintos, mas complementares na educação infantil. A proposta pedagógica é um documento mais amplo que orienta toda a prática educativa de uma instituição, definindo princípios, objetivos, valores e diretrizes para o ensino e a aprendizagem. Ela considera o contexto social e cultural das crianças, organizando a gestão escolar, as metodologias adotadas e a forma como o cuidar e o educar são articulados para promover o desenvolvimento infantil de maneira integral. O currículo, por sua vez, é um dos elementos que compõem essa proposta, sendo responsável por estruturar as experiências e aprendizagens oferecidas às crianças. Ele detalha os conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhadas, guiando as atividades diárias e a prática pedagógica dos professores. Enquanto a proposta pedagógica estabelece a visão geral da instituição, o currículo define como essa visão será colocada em prática no cotidiano escolar.

Para Vitória Faria e Fátima Salles (2007), a Proposta Pedagógica da Educação Infantil tem como objetivo organizar o trabalho de cuidar e educar as crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, atuando de forma complementar à família e à comunidade. No entanto, ainda há muita fragmentação nas práticas dessas instituições no Brasil, especialmente na integração entre o cuidar e o educar. Apesar dos desafios, diversas propostas estão em desenvolvimento,

refletindo a maneira como os sujeitos organizam os espaços, os tempos e planejam as atividades. Essas iniciativas também envolvem a escolha e formação dos professores, o estabelecimento de vínculos com as crianças e suas famílias e a construção de um conhecimento baseado no cotidiano, pautado em uma prática intencional e coerente. Assim:

Uma Proposta Pedagógica, considerando as suas condições de produção, deve sistematizar: a história, o contexto, a estrutura, a filosofia e as intenções da instituição, as formas de organização e gestão do trabalho, incluindo aqui o currículo e a ação de um grupo, constituídos com a finalidade de formar cidadãos de 0 a 6 anos, com base em princípios éticos, estéticos, políticos, em uma sociedade democrática e em constante mudança (Faria; Salles, 2007, p. 42).

Dessa forma, a proposta pedagógica dá sentido e direção ao trabalho educativo, enquanto o currículo organiza e sistematiza as experiências de aprendizagem. Ambos são fundamentais para garantir uma educação infantil de qualidade, respeitando as necessidades das crianças e promovendo seu desenvolvimento de forma significativa.

De acordo com Bernard Spodek e Olivia N. Saracho (1998, p. 86), “o currículo são experiências organizadas de aprendizagem propiciadas às crianças nas escolas”, baseadas em teorias educacionais e de desenvolvimento infantil. Alguns teóricos defendem que o currículo para a primeira infância deve surgir das próprias necessidades e interesses das crianças, garantindo que a educação seja mais relevante para elas. Pioneiros como Friedrich Froebel e Maria Montessori usaram suas observações das crianças como a principal base para a criação de seus currículos (Spodek; Saracho, 1998).

Segundo Leonardo Figueiredo e Rafael Sousa (2021), Maria Montessori compreendia a aprendizagem como um processo ativo, no qual a criança deveria ser protagonista do próprio desenvolvimento, guiada por seus interesses e ritmos individuais. Para ela, o ambiente de aprendizagem preparado era essencial, pois oferecia às crianças a autonomia necessária para escolherem os materiais pedagógicos com os quais desejavam trabalhar e o momento oportuno para isso, sem imposição direta do professor. Nesse contexto, o espaço físico – composto por mobiliários, materiais didáticos e organização específica – e o ambiente como um todo, incluindo as relações interpessoais, afetivas e sociais, constituíam elementos fundamentais para possibilitar a aprendizagem plena. Montessori defendia que o professor deveria atuar como um facilitador e motivador, e não como transmissor exclusivo de conteúdos, pois acreditava que a atividade infantil precisava ser impulsionada pelo próprio interesse da criança, e não pela vontade do educador. Essa concepção amplia a ideia de currículo como algo que vai além de

conteúdos mínimos, envolvendo ciência, organização espacial, relações sociais e liberdade de escolha como dimensões indispensáveis ao desenvolvimento integral.

Evidencia-se que diversas teorias do desenvolvimento influenciam o currículo da primeira infância. A teoria psicanalítica de Freud destaca a importância do jogo dramático e das interações em grupo para a expressão das crianças. A teoria piagetiana, por sua vez, adota uma abordagem construtivista, considerando o conhecimento como resultado da capacidade de inferência e reflexão do indivíduo, além de ser gerado pela resolução de conflitos. Já as teorias comportamentalistas, como a de B. F. Skinner, baseiam-se no condicionamento operante, em que as respostas podem ser reforçadas por estímulos, aumentando a probabilidade de uma ação ocorrer (Spodek; Saracho, 1998).

Segundo Zilma Oliveira (2002), a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, determinada pela Lei 9.394/96 (LDB), ampliou o debate sobre a proposta pedagógica para a educação infantil. Essa reflexão parte do entendimento de que os ambientes educacionais são construções culturais, influenciadas por gerações de práticas, criatividade e crenças sobre aprendizagem. As instituições de educação infantil não apenas refletem a cultura em que estão inseridas, mas também contribuem para sua transformação, ressaltando a importância da qualidade do trabalho desenvolvido nesses espaços.

Segundo Oliveira (2002), a construção de uma proposta pedagógica exige uma organização curricular que conecte a experiência cotidiana da criança, com seus valores e desafios, à realidade mais ampla, composta por diferentes perspectivas e conceitos. O currículo deve ser entendido como um projeto coletivo, valorizando a criança como um sujeito ativo, competente e detentor de direitos.

Neste sentido, a orientação do trabalho na educação infantil deve respeitar a infância em sua diversidade, compreendendo a cultura das crianças e de suas famílias. Esse contexto exige um currículo flexível e aberto, no qual a aprendizagem ocorre por meio da exploração conjunta de diferentes conhecimentos e experiências. Isto remete à ideia de que o desenvolvimento infantil é um processo compartilhado, no qual a criança interage ativamente com seu ambiente, ampliando e aprofundando seus aprendizados (Oliveira, 2002).

Segundo Faria e Salles (2007), a criança deve ser vista como um ser histórico, cultural e natural, com direitos assegurados. Ela é um sujeito ativo, capaz de criar, decidir e expressar suas ideias por meio de gestos, palavras e movimentos. As relações com as crianças devem ser recíprocas, e não unilaterais, pois elas constroem sua história pessoal a partir de suas

experiências, influenciadas pela cultura e pelos outros. Ao nascer, a criança traz consigo a história da humanidade, sendo capaz de ressignificar e reinventar o mundo do adulto. Como parte da natureza, ela compartilha o planeta com outras espécies, devendo aprender a conviver de forma harmônica e respeitosa com o meio ambiente.

As crianças têm um grande interesse em explorar o mundo ao seu redor, buscando conhecê-lo, apropriar-se dele e transformá-lo. Inicialmente, fazem isso por meio de ações físicas (como pegar, morder, apertar, cheirar e experimentar) e, com o tempo, começam a se expressar por meio da linguagem (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando e imaginando). Elas estabelecem conexões com tudo ao seu redor, criando suas próprias hipóteses e explicações, demonstrando uma curiosidade crescente à medida que interagem com diferentes pessoas e vivenciam a cultura em seu cotidiano. Essas experiências variam de acordo com a criança, suas emoções e afetividade. Quanto mais contato elas tiverem com as manifestações culturais, mais poderão enriquecer suas vivências, desenvolvendo autonomia, autoconfiança e capacidade de cooperação (Faria; Salles, 2007).

Faria e Salles (2007) enfatizam a importância do reconhecimento do corpo. As autoras destacam diferentes linguagens, tais como a oral, corporal, das brincadeiras, plástica e visual, musical e escrita. Essas linguagens atuam como mediadoras no processo de aprendizagem, envolvendo os indivíduos, a natureza e a cultura, sendo fundamentais para a construção da subjetividade das crianças e para sua constituição como sujeitos sociais.

A linguagem oral é essencial para o desenvolvimento da criança, pois, ao nascer, ela já é capaz de ouvir e se relacionar com os sons emitidos pelas pessoas ao seu redor. Com o tempo, vai associando esses sons aos seus significados, de acordo com a cultura em que está inserida. Gradualmente, a criança aprende a se comunicar oralmente, expandindo seu mundo interno e entendendo-se por meio das palavras. Ela começa a aprender conceitos e a construir narrativas, reconhecendo a função social da linguagem. Assim, a narrativa contribui para a formação da subjetividade e para o compartilhamento de significados com outros membros da cultura (Faria e Salles, 2007).

A linguagem corporal e o movimento são formas essenciais de expressão da criança, permitindo sua interação com o mundo e com os outros. À medida que se desenvolve, a criança constrói sua autonomia e compartilha significados com o ambiente social e natural por meio desses movimentos. Ela amplia suas habilidades motoras, melhorando seu deslocamento e

autocuidado, enquanto se apropria de gestos e atividades relacionadas ao movimento, expressando ideias, sentimentos e desejos (Faria e Salles, 2007).

O brincar é uma forma fundamental de expressão para a criança, sendo um dos principais meios pelos quais ela se comunica, se relaciona, explora e atribui significados ao mundo, ao mesmo tempo em que constrói sua subjetividade e se estabelece como sujeito dentro de uma cultura. Assim como outras linguagens, o brincar é aprendido de forma social e cultural. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem a imaginação, transformam objetos, atribuem novos significados e se constroem na interação entre aspectos biológicos e culturais (Faria e Salles, 2007).

Através da linguagem plástica e visual, a criança começa a entender a função simbólica e expressiva, explorando o mundo e interagindo com a cultura por meio de atividades como desenhos, pintura, escultura, construção e fotografia. Isso permite que ela se expresse, compreenda ideias, sentimentos e desejos. As crianças representam tanto o universo infantil quanto o adulto, buscando se organizar internamente. A maneira como utilizam essa linguagem depende de suas experiências de vida, capacidades cognitivas, afetivas e motoras, além do conhecimento sobre signos, materiais e técnicas artísticas, bem como do acesso à arte e à postura dos adultos em relação ao seu processo de criação. A linguagem musical é mais uma das diversas formas de expressão que permite à criança comunicar sentimentos, sensações e ideias, além de compartilhar significados com outros membros de sua cultura (Faria e Salles, 2007).

A linguagem escrita, segundo Faria e Salles (2007), é um sistema de símbolos e sinais criado pelos seres humanos para atender a necessidades específicas em contextos históricos e culturais. É um objeto de conhecimento complexo, cuja aprendizagem envolve a apropriação de aspectos funcionais, textuais, gráficos e do sistema alfabético. A criança, ao vivenciar diferentes situações culturais, entra em contato com diversos tipos de textos, compreendendo gradualmente suas funções e reconhecendo o papel social da escrita, que é a comunicação.

Ao revisar a história da Educação Infantil em Goiânia, constata-se que desde 1995, quando iniciou o atendimento à Educação Infantil com turmas de pré-escola, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem criado documentos orientadores para as práticas pedagógicas, sempre em conformidade com a legislação e as necessidades das unidades educacionais. O primeiro desses documentos foi “Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para a pré-escola” (Goiânia, 1996), que apresentava um currículo baseado em disciplinas e

conteúdo. Em 1998, o MEC publicou o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), com caráter normativo, e também os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN).

No mesmo ano, as instituições sob responsabilidade da FUNDEC foram incorporadas à SME, criando-se a Divisão de Educação Infantil, atualmente chamada de Gerência de Educação Infantil (Gerein). Essa divisão elaborou em 2001 as “Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil” (Goiânia, 2020).

Em 2004, a SME lançou o documento “Saberes sobre a Infância: A construção de uma política para a Educação Infantil” (Goiânia, 2004), que abandonou o modelo de currículo baseado em disciplinas e propôs um planejamento educativo focado nas diversas formas de conhecimento e linguagens. Em 2014, foi homologado o documento “Crianças e Infâncias em Cena: Por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (Goiânia, 2014), alinhado às novas DCNEIs (Brasil, 2009), com um currículo em constante construção, que integra saberes tradicionais e contemporâneos.

Segundo Stéfhanie Lima (2022) em 2010, a Rede Municipal de Educação Infantil em Goiânia contava com 109 CMEIs, 55 CEIs e 42 escolas que possuíam turmas de Educação Infantil. Os CMEIs e CEIs ofereciam atendimento integral e parcial, enquanto as escolas atendiam apenas em período parcial. A gestão dos CMEIs era feita por profissionais eleitos pela comunidade escolar e contava com equipes formadas por diretores, coordenadores, professores e auxiliares, com formação adequada à função. A organização das turmas seguia critérios de faixa etária e o número de profissionais variava conforme a quantidade de crianças atendidas.

Em 2014, foi elaborada de forma participativa a proposta pedagógica “Infâncias e Crianças em Cena”, com a colaboração de professores da rede municipal. O documento tinha como objetivo orientar as práticas educativas na Educação Infantil, tomando como base o material “Saberes sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil”. A proposta valorizava a história de vida das crianças, suas culturas, formas de expressão e experiências no mundo, defendendo seu direito ao acesso à cultura e à construção de aprendizagens significativas e diversas (Goiânia, 2014).

A Pedagogia da Infância serviu como base para a construção do documento, que busca evidenciar as especificidades da Educação Infantil em comparação com o Ensino Fundamental e Médio. O texto da proposta reforça que essa etapa não deve ser orientada por uma lógica escolarizante, e sim por uma proposta educativa mais ampla, com foco no desenvolvimento

integral da criança, valorizando sua formação de maneira interdisciplinar, o que a distingue claramente do ensino tradicional. Dentro desta proposta curricular as crianças foram entendidas com foco e concebida como suetos de direitos, aliando os conhecimentos cotidianos e científicos para a construção proposta (Goiânia, 2014).

O DCEI-GO (Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia) é o documento que orienta o currículo das Unidades de Educação Infantil do município. Ele está estruturado em três seções: a primeira discute a construção do currículo, a segunda organiza os conteúdos com base nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiências, e a terceira aborda as transições. Seguindo as diretrizes da BNCC e do DCNEI, o documento destaca as interações e as brincadeiras como eixos fundamentais da Educação Infantil. Além disso, baseado na BNCC contempla diversas áreas do conhecimento e diferentes linguagens, integradas aos campos de experiências (Motinho, 2021).

Em 2020, com base no DCEI-GO, a SME de Goiânia apresentou o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - (DCEI-GO- Goiânia), que orienta e reafirma o currículo em construção, baseando nas diretrizes da BNCC (2017) e no Documento Curricular Goiás (2018). Este documento reafirma os conceitos da proposta “Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia”, enfatizando a articulação entre as experiências das crianças e os conhecimentos do patrimônio humano, com o objetivo de ampliar, diversificar e complexificar os saberes, promovendo a apropriação e a produção de diferentes tipos de conhecimento para as crianças (Goiânia, 2020). Portanto é esse o atual documento que norteia o currículo nos CMEIs e demais Unidades Educacionais que atendem a Educação infantil na RME de Goiânia.

O Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (DCEI-GO), lançado em 2020, constitui uma referência pedagógica fundamental para a organização das práticas educativas nas unidades municipais de educação infantil do município. Composto por 196 páginas, o material está dividido em cinco partes: a introdução, que apresenta os fundamentos gerais da proposta; a seção que discute a construção do currículo; uma parte dedicada aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências; uma seção que aborda as transições entre as etapas da educação; e, por fim, as referências bibliográficas. Sua estrutura está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Goiânia, 2020a).

A proposta curricular reconhece a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como princípios norteadores do trabalho pedagógico na infância. Nessa perspectiva, o educador é compreendido como um mediador do processo de aprendizagem, responsável por criar espaços e experiências que estimulem a curiosidade, a convivência e a construção de conhecimentos, respeitando os tempos e ritmos próprios de cada criança. Essa mediação ocorre por meio de uma prática pedagógica dialógica e reflexiva, que envolve planejamento, observação, avaliação e reorganização constante das atividades (Goiânia, 2020a).

No DCEI-GO, o currículo é entendido como um conjunto de experiências significativas vividas pelas crianças em diferentes contextos — não como uma simples lista de conteúdos. As atividades são desenvolvidas em pequenos ou grandes grupos, dentro e fora da sala, buscando promover aprendizagens integradas ao cotidiano infantil. Assim, creches e pré-escolas são concebidas como espaços que acolhem, valorizam e estimulam a criança como sujeito ativo e protagonista do seu desenvolvimento (Goiânia, 2020a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC influenciaram fortemente esse documento municipal, ao consolidarem a ideia da criança como sujeito de direitos e ao reconhecerem a infância como uma fase fundamental na formação ética, estética, política e social. A partir dessas diretrizes, a organização curricular passou a se apoiar nos eixos da interação e da brincadeira, valorizando práticas lúdicas como meio para o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da cidadania.

Os Campos de Experiência propostos pela BNCC dialogam com essa abordagem, ao integrarem diferentes linguagens e áreas do conhecimento com base na realidade das crianças. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa considerar o contexto social e cultural em que a criança está inserida, promovendo aprendizagens que façam sentido em sua vivência cotidiana (Brasil, 2018).

Apesar da consistência conceitual e da qualidade técnica do Documento Curricular da Educação Infantil de Goiânia (DCEI-GO), a sua efetiva aplicação nas unidades educacionais ainda enfrenta diversos obstáculos. Em especial nas regiões mais vulneráveis do município, são recorrentes os desafios ligados à precariedade da infraestrutura, à escassez de materiais pedagógicos e à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos profissionais da educação. Esses fatores acabam por comprometer a realização de práticas pedagógicas intencionais, conforme propõe o documento.

O sucesso da Educação Infantil, portanto, não se resume à existência de diretrizes bem elaboradas. Ele exige a garantia de condições reais e adequadas de trabalho e aprendizagem nas unidades educacionais, o que depende diretamente de investimentos públicos contínuos e do comprometimento efetivo das gestões educacionais. O currículo da Educação Infantil, quando bem implementado, se torna um instrumento poderoso para promover uma formação integral, contextualizada e significativa, capaz de valorizar o potencial das crianças, estimular a convivência democrática e fortalecer o vínculo entre escola, cultura e sociedade.

Nesse cenário, destaca-se ainda um desafio estrutural que limita o acesso das crianças à educação infantil: o déficit de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil em Goiânia. Embora a proposta curricular esteja alinhada às diretrizes nacionais e represente um avanço teórico e pedagógico importante, muitas crianças permanecem fora das unidades educacionais. Essa exclusão compromete não apenas seu desenvolvimento pleno, mas também impacta diretamente a dinâmica familiar, principalmente na vida das mulheres que enfrentam dificuldades para conciliar o trabalho com os cuidados com os filhos. A seguir, será apresentado um panorama sobre essa problemática na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

2.2 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

A BNCC, ao tratar da Educação Infantil, enfatiza o protagonismo das crianças e organiza as aprendizagens nos Campos de Experiências, reconhecendo que, ao explorar o mundo, a criança amplia seus conhecimentos. Segundo Marly Motinho (2021), embora traga contribuições relevantes, a BNCC não resolve integralmente os desafios que impactam a aprendizagem, como a falta de infraestrutura e a ausência de um plano de carreira que permita ao professor se dedicar a uma única escola, em vez de precisar se dividir entre várias. A autora critica essa limitação, ressaltando que uma base educacional não se sustenta apenas em currículos e conteúdos mínimos, mas exige condições adequadas, como espaços apropriados e políticas de investimento que garantam a efetividade do ensino.

A autora critica a organização dos Campos de Experiência como base curricular, argumentando que essa abordagem não se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural. Para ela, essa estrutura rompe com a concepção de sujeito histórico e adota uma perspectiva tecnicista, voltada para a definição de conteúdos mínimos para a classe trabalhadora. Além disso, a autora aponta um retrocesso na trajetória teórica da SME, pois, ao estabelecer um currículo mínimo,

desconsidera-se a diversidade cultural das crianças, as múltiplas infâncias e seus interesses de aprendizagem (Motinho, 2021).

Gleibiane Tavares e Ruth Silva (2020) ressaltam que a BNCC busca estabelecer um padrão de conhecimentos básicos por meio de experiências que garantam os direitos da Educação Infantil, visando à igualdade no ensino em todo o país. No entanto, questiona-se até que ponto essa proposta se concretiza nas escolas, considerando as condições reais da educação no Brasil. Embora os documentos e legislações apresentem contribuições significativas, é fundamental analisá-los à luz da prática educacional. Para isso, é necessário investir tanto na infraestrutura escolar quanto na formação dos profissionais da Educação Infantil, além de garantir políticas salariais e educacionais adequadas para que esses docentes possam desempenhar seu papel sem comprometer sua saúde e bem-estar.

Anete Abramowicz e Gabriela Tebet (2017) criticam a BNCC por sua proposta de universalização do currículo na Educação Infantil, questionando como um país tão diverso cultural e economicamente como o Brasil pode ser representado por uma base comum. Para os autores, há um problema epistemológico nessa abordagem, pois unificar diferenças implica desconsiderar a complexidade das desigualdades históricas e sociais. Elas refletem sobre quais aspectos serão excluídos nesse processo, quais diferenças deixarão de ser reconhecidas e quais critérios definirão o que é considerado comum, destacando que não há consenso sem o uso de relações de poder que impõem determinados saberes em detrimento de outros (Abramowicz; Tebet, 2017).

Segundo Rafaela Ribeiro (2023), a implementação de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil enfrenta diversos desafios, entre eles a escassez de recursos, a necessidade de formação adequada dos professores e as fragilidades na infraestrutura das unidades educacionais. A autora destaca que esses fatores impactam diretamente o atendimento oferecido, pois comprometem as aprendizagens, considerando que o espaço é elemento fundamental no processo educativo. Além disso, ela ressalta que a ausência de políticas públicas eficazes e específicas para a Educação Infantil dificulta a construção de ambientes inclusivos e propícios ao desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Embora esse direito esteja garantido pela Constituição Federal e pela LDB, sua oferta ainda é desigual, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Para mudar esse cenário, a autora defende a necessidade de políticas integradas e investimentos consistentes, especialmente nos pontos mais críticos do atendimento à primeira infância.

Ribeiro (2023) aponta que a formação de professores é um dos pilares fundamentais para assegurar a qualidade na Educação Infantil. Isso exige uma preparação específica, que considere as particularidades do desenvolvimento infantil e valorize a infância como uma etapa rica em experiências, aprendizagens e interações. A formação deve, portanto, contemplar práticas pedagógicas que reconheçam o brincar como eixo estruturante do processo educativo, promovendo abordagens lúdicas, criativas e centradas na criança. Além da formação inicial, destaca-se a importância da formação continuada, que possibilita ao professor atualizar suas práticas diante das transformações sociais e educacionais. No entanto, é preciso ir além da qualificação: garantir condições adequadas de trabalho, como salários dignos, infraestrutura apropriada e reconhecimento profissional, é essencial para que esses educadores desempenhem seu papel com autonomia e qualidade. Dessa forma, a valorização docente se apresenta como um dos caminhos indispensáveis para efetivar a Educação Infantil como um direito da criança e um compromisso coletivo da sociedade.

A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na rede municipal de Goiânia tem avançado significativamente, com a ampliação de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a adoção de diretrizes que orientam práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, o processo ainda enfrenta importantes desafios. Um deles é a limitação do número de profissionais da equipe multidisciplinar — há apenas uma por coordenadoria — o que compromete a agilidade no atendimento das demandas das instituições. Além disso, a designação de auxiliares cuidadores têm sido baseada exclusivamente em critérios de cuidado físico (como locomoção, alimentação e higienização), desconsiderando a necessidade de apoio pedagógico contínuo durante as atividades escolares. Soma-se a isso a escassez de acesso a atendimentos especializados na área da saúde, como neuropediatria, psicologia e fonoaudiologia, que muitas vezes não são prontamente oferecidos pelo (SUS) Sistema Único de Saúde (Camargo, 2024).

Para enfrentar esses desafios, é necessário ampliar o número de profissionais das equipes multidisciplinares por coordenadoria, garantindo uma atuação mais próxima e eficaz nas unidades escolares. Também se faz urgente a revisão dos critérios para a disponibilização de auxiliares, considerando não apenas os cuidados básicos, mas também as demandas pedagógicas das crianças com NEE. Além disso, fortalecer a articulação entre as secretarias de Educação e Saúde pode ampliar o acesso a atendimentos especializados, possibilitando um acompanhamento integral e mais qualificado às crianças e suas famílias.

Cleusa Gulini (2022) observa que há uma tensão no ambiente escolar entre os desafios enfrentados na formação profissional dos docentes e as exigências de sua prática pedagógica. Essa contradição se dá, em grande parte, porque a formação inicial não tem conseguido preparar os professores de maneira suficiente para desenvolver uma atuação crítica e autônoma em sala de aula.

Um dos principais desafios enfrentados na formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) está relacionado à formação em serviço, conhecida como formação continuada. Embora a orientação seja que os coordenadores pedagógicos realizem encontros semanais com os professores e quinzenais com os auxiliares de atividades educativas, na prática, a realização sistemática desses momentos formativos é dificultada por uma série de obstáculos. Entre eles, destacam-se a escassez de servidores e a ausência de profissionais substitutos para cobrir licenças médicas ou outras ausências, o que compromete diretamente o andamento das formações. Além disso, os coordenadores pedagógicos acabam acumulando diversas tarefas administrativas e pedagógicas, o que gera uma sobrecarga significativa e dificulta a dedicação exclusiva à formação das equipes. Para que a formação em serviço seja realmente viável e eficaz, seria necessário ampliar o quadro de servidores, garantindo estrutura e tempo adequado para o planejamento e o estudo coletivo dentro das unidades educacionais.

Jean Piaget (1985) destaca que o trabalho do professor vai além de uma profissão ou vocação, pois envolve tanto arte quanto ciência, especialmente por lidar com o desenvolvimento e a formação das crianças — áreas complexas e sempre em construção. Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço torna-se essencial para fortalecer a atuação docente, suprimindo lacunas deixadas pela formação inicial, muitas vezes distante da realidade das escolas. Diante de desafios como a falta de preparo prático, condições de trabalho precárias e o afastamento das famílias no processo educativo, os momentos de estudo e reflexão no ambiente escolar são indispensáveis para que os professores qualifiquem suas práticas e se sintam mais preparados para enfrentar o cotidiano pedagógico.

A qualidade da educação infantil também depende diretamente das condições físicas das instituições onde ela acontece. Muitas unidades enfrentam problemas sérios, como salas de aula pequenas e cheias, falta de banheiros adequados para as crianças e para os servidores, ausência de pátios e refeitórios apropriados. De acordo com o Censo Escolar de 2020, 29% das escolas públicas de educação infantil não têm banheiros adaptados para os pequenos, e apenas

38% contam com áreas de lazer como parquinhos ou playgrounds. Esses dados mostram o quanto a falta de infraestrutura impacta o dia a dia das crianças e pode prejudicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento nessa fase tão importante da vida (Ribeiro, 2023).

Ribeiro (2023) ressalta que a qualidade da educação infantil depende tanto de uma gestão eficiente dos recursos financeiros quanto de investimentos estruturais e humanos. Não basta garantir o repasse de verbas — é essencial que haja uma administração transparente, com participação da comunidade escolar e gestores capacitados para aplicar os recursos de forma estratégica. A autora também destaca a necessidade urgente de espaços adequados, materiais pedagógicos e melhores condições de trabalho para os profissionais da área. Para ela, políticas públicas que priorizem a infraestrutura, a valorização dos educadores e o financiamento adequado são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Ribeiro (2023) aponta que, embora a educação infantil seja um direito garantido pela Constituição, sua qualidade ainda é comprometida por diversos obstáculos, sendo o financiamento o mais crítico. A autora destaca que a baixa prioridade atribuída à educação infantil no Brasil se reflete na escassez de recursos, o que impacta diretamente a infraestrutura das instituições, a formação inicial e continuada dos professores, e a oferta de materiais pedagógicos adequados. A precariedade de espaços físicos e a falta de condições dignas de trabalho também dificultam o desenvolvimento integral das crianças. Ribeiro defende que é urgente um investimento mais robusto por parte do poder público, com uma gestão eficiente e integrada entre os três níveis de governo, além de políticas que valorizem os profissionais da educação e assegurem ambientes adequados para o aprendizado e o cuidado infantil.

Uma das dificuldades enfrentadas na busca por uma educação infantil de qualidade na Rede Municipal de Educação de Goiânia refere-se à desproporção entre o número de crianças e o número de profissionais em cada turma. Apesar da existência da Resolução nº 110, de 01 de abril de 2025, do Conselho Municipal de Educação, que orienta a organização e o funcionamento das turmas, a Prefeitura de Goiânia adota práticas que muitas vezes desrespeitam os parâmetros estabelecidos. O Artigo 47 da referida resolução determina a composição adequada das turmas, especificando a quantidade máxima de crianças por faixa etária e a quantidade mínima de profissionais necessários para garantir o atendimento adequado. Por exemplo, para crianças de 0 a 11 meses, a resolução estabelece um limite de até 15 crianças, com variações no número de professores e auxiliares conforme o tamanho do grupo. Para

crianças de 4 anos, o limite é de até 20 crianças por professor; para as de 5 anos, o máximo permitido é de 25. Nos casos de atendimento em tempo integral, é obrigatória a presença de auxiliares nas turmas.

Na prática, observa-se que a Secretaria Municipal de Educação frequentemente ultrapassa esses limites, o que compromete significativamente a qualidade do atendimento. A ausência de profissionais em número suficiente prejudica o vínculo afetivo, a segurança, o desenvolvimento integral e o cuidado individualizado que são fundamentais nessa etapa da educação. A superlotação nas turmas também dificulta a implementação de propostas pedagógicas adequadas, sobrecarrega os educadores e fragiliza a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, o descumprimento em relação à proporção adequada entre adultos e crianças não apenas viola a normativa vigente, mas também compromete de forma significativa a efetivação do direito à educação infantil de qualidade no município.

De acordo com a Resolução CME nº110, de 01/04/2025, no Art. 47:

A organização das turmas deverá possibilitar as condições para que se concretizem os objetivos da Educação Infantil, sendo estabelecidos as seguintes reações:

I - do nascimento a 11 (onze) meses – máximo de 15 crianças: até 5 crianças, um professor; de 6 a 10 crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 11 a 15 crianças, um professor e dois auxiliares do professor;

II - 1 (um) ano a 1 (um) ano e 11 (onze) meses – máximo de 15 crianças: até 5 crianças, um professor; de 6 a 10 crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 11 a 15 crianças, um professor e dois auxiliares do professor;

III - 2 (dois) anos a 2 (dois) anos e 11 (onze) meses – máximo de 18 (dezoito) crianças: até 9 crianças, um professor; de 10 a 18 crianças, um professor e um auxiliar do professor;

IV - 3 (três) anos a 3 (três) anos e 11 (onze) meses – máximo de 20 (vinte) crianças: até 10 crianças, um professor; de 11 a 20 crianças, um professor e um auxiliar do professor;

V - 4 (quatro) anos a 4 (quatro) anos e 11 (onze) meses – máximo de 20 crianças – um professor;

VI - 5 (cinco) anos a 6 (seis) anos – máximo de 25 crianças – um professor.

§ 1º Nas turmas, independentemente da faixa etária, deverá ser respeitada a relação metragem/criança mínima de 1,50 m². § 2º As turmas, em jornada integral, deverão contar, necessariamente com, no mínimo, um professor e um auxiliar do professor, por turno, observados os incisos deste artigo.

§ 3º Deve ser garantida a presença permanente de professores habilitados na regência das turmas de Educação Infantil (Goiânia, 2025).

O número excessivo de crianças por turma, é um dos fatores que comprometem a qualidade do atendimento na educação infantil, embora o Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução nº 110/2025, determine normas para o funcionamento das instituições, incluindo a exigência de no mínimo 1,5m² por criança em sala, essa regra, na maioria das vezes não é respeitada. A Prefeitura de Goiânia, especialmente nas turmas de 0 a 3 anos, frequentemente excede esse limite, resultando em salas superlotadas e desconfortáveis.

Em muitos casos, os espaços são tão reduzidos que, na hora do sono, os colchões acabam sobrepostos, comprometendo a segurança e o bem-estar das crianças. A seguir, será apresentado na Tabela 2 um comparativo entre os parâmetros definidos pelo CME e a realidade observada na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Tabela 2 - Comparativo do número de crianças determinados pelo CME e o realizado pela SME de Goiânia.

Comparativo do número de crianças determinados pelo CME e o realizado pela SME de Goiânia.							
CME							
	A 0 a 11 meses	B 1 ano a 1 ano e 11 meses	C 2 anos a 2 anos e 11 meses	D 3 anos a 3 anos e 11 meses	4 4 anos a 5 aos e 11 meses	5 anos a 5 anos e 11 meses	Órgão
2025	Máximo 15	Máximo 15	Máximo 18	Máximo 20	Máximo 20	Máximo 25	CME
	20 crianças	20 crianças	22 crianças	22 crianças	25 crianças	25 crianças	SME

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução nº110, de 01/04/2025 e das diretrizes da SME.

A análise dos dados mostra uma diferença entre o que o Conselho Municipal de Educação (CME) recomenda e o que é praticado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Enquanto o CME estabelece um número máximo de crianças por turma, principalmente nas turmas de 0 a 4 anos, a SME tem ultrapassado esses limites. Além do limite estabelecido pela SME ser acima do limite da Resolução, ainda há o encaminhamento de crianças excedentes devido a determinações judiciais. O problema é que esses atendimentos deveriam ser oferecidos em locais com vagas disponíveis ou por meio de matrícula em instituições privadas custeadas pela prefeitura, pois a criança tem direito à educação garantida.

O direito das crianças de 0 a 5 anos à educação infantil está assegurado pela Constituição Federal de 1988 como um direito social e educacional, com forte dimensão assistencial. Esse direito é garantido não apenas como ferramenta de desenvolvimento integral da criança, mas também como suporte essencial às famílias, especialmente as de baixa renda, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho. O artigo 7º, inciso XXV da Constituição,

prevê assistência gratuita em creches e pré-escolas, e o artigo 208, inciso IV, reforça o dever do Estado em assegurar educação infantil a essa faixa etária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) complementa essa garantia ao definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com atendimento gratuito em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reforça esse dever, ampliando o atendimento de 0 a 6 anos e garantindo o acesso a unidades educacionais próximas da residência da criança. A jurisprudência brasileira é clara e unânime ao reconhecer a obrigatoriedade do Poder Público em ofertar vagas imediatas, inclusive por meio de ações judiciais, como consagrado pelas súmulas 63 e 64 do TJSP. Assim, o acesso à educação infantil deve ser efetivado como direito universal, gratuito e inadiável, fundamental para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social. Contudo, não deve se considerar apenas o acesso a vaga, mas as condições de atendimento oferecidas.

De acordo com a análise de Antonella Neves (2019), a judicialização do acesso à educação infantil ocorre, muitas vezes, como uma medida extrema diante da ineficiência administrativa em garantir esse direito básico. O recurso ao Judiciário costuma surgir apenas quando a situação já atingiu um nível crítico, tornando-se um reflexo das falhas nas políticas públicas. No entanto, embora essa via possa assegurar pontualmente o direito à vaga, ela não resolve as causas estruturais do problema. Pelo contrário, ao forçar a inclusão de crianças em instituições sem o devido preparo e sem vagas disponíveis, a judicialização pode comprometer a qualidade do atendimento, sobrecarregando as salas de aula e fragilizando ainda mais as condições da oferta educacional.

Com base em Rafaela Ribeiro (2023) compreende-se ser necessário garantir uma infraestrutura adequada, com salas de aula de tamanho apropriado, ventiladas e que proporcionem condições dignas tanto para as crianças quanto para os profissionais. Para que o acesso seja efetivo, é fundamental assegurar o cumprimento das condições mínimas estabelecidas pela legislação, incluindo a observância do quantitativo máximo de crianças por turma, a relação mínima de 1,5 m² por criança no espaço da sala e a quantidade adequada de profissionais para atender cada agrupamento. Além disso, destaca-se a importância do encaminhamento imediato de substitutos em caso de ausência dos profissionais.

Para a ampliação de vaga, no início de 2025 a prefeitura determinou que fossem matriculadas duas crianças a mais em todas as turmas de crianças de 0 a 3 anos, sem estabelecimento de critérios e a observância das condições dos espaços. Essa ampliação foi uma

estratégia da prefeitura para reduzir a fila de espera na Educação Infantil até junho de 2025. No entanto, a medida desconsidera aspectos fundamentais, como o espaço físico necessário por criança (mínimo de 1,5m²), comprometendo o conforto, a segurança e a qualidade do atendimento. Além disso, o CME tem sido mais tolerante com o descumprimento das regras na rede pública do que nas instituições privadas, o que enfraquece suas próprias normas e gera desigualdade.

A oferta insuficiente de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil em Goiânia representa um dos maiores desafios enfrentados pelas famílias que desejam garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Para pleitear uma vaga, o responsável precisa acessar o site da Secretaria Municipal de Educação (SME) e realizar o processo de E-Matrícula, que inclui duas etapas fundamentais: o cadastro antecipado e, em seguida, a pré-matrícula, conforme o calendário anual divulgado pela SME. O cumprimento rigoroso desses prazos é essencial, pois o sistema considera a ordem de inscrição para a distribuição das vagas. No entanto, mesmo com todas as etapas concluídas corretamente, não há garantia imediata de atendimento, uma vez que a alocação depende da disponibilidade nas unidades e as vagas disponibilizadas para a Educação Infantil nos CMEIS e CEIs são preenchidas seguindo os seguintes critérios: 50% são destinadas a beneficiários de programas sociais e/ou mãe trabalhadora, sendo essas prioritárias, inclusive nas listas de espera das unidades educacionais; 50% são destinadas à sociedade geral (Site da SME).

Conforme Relatório Conclusivo Comissão de Transição de Governo finalizado em janeiro de 2025, em dezembro de 2024 havia em Goiânia uma carência de 9.673 vagas na Educação Infantil (de 0 a 3 anos), o que mantinha milhares de crianças em listas de espera, impedindo que muitas mães ingressassem ou permanecessem no mercado de trabalho.

Essa escassez de vagas decorre de diversos fatores estruturais. A capacidade física das unidades existentes é limitada, e a alta demanda em áreas densamente povoadas agrava o problema. Além disso, a construção de novos CMEIs enfrenta obstáculos como a escassez de terrenos adequados, limitações orçamentárias e entraves administrativos, especialmente no que diz respeito à retomada de obras paralisadas por questões burocráticas ou falta de financiamento. Outro ponto crítico é o desequilíbrio regional na distribuição de unidades educacionais, que acentua as desigualdades sociais ao deixar determinadas regiões mais vulneráveis com menos acesso ao atendimento educacional.

Essa realidade compromete não apenas o direito das crianças à educação de qualidade, mas também os avanços sociais e econômicos da cidade. A falta de acesso à educação infantil impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de limitar as oportunidades de trabalho e renda para suas famílias, em especial para as mulheres.

Diante disso, a ampliação da oferta de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil deve ser tratada como uma prioridade das políticas públicas municipais, pois está diretamente relacionada ao alcance de metas globais estabelecidas pela Agenda 2030 da ONU. Essa ampliação contribui para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os que tratam da erradicação da pobreza (ODS 1), da garantia de uma educação de qualidade (ODS 4), da promoção da igualdade de gênero (ODS 5), do estímulo ao crescimento econômico e ao trabalho decente (ODS 8), e da redução das desigualdades sociais (ODS 10). A construção de uma rede pública de educação infantil forte, acessível e de qualidade é, portanto, um pilar essencial para o desenvolvimento regional sustentável e inclusivo.

Ampliar o acesso à Educação Infantil é algo necessário, especialmente para os bebês e as crianças bem pequenas. No entanto, essa ampliação precisa ser feita com planejamento, responsabilidade e cuidado, respeitando os limites do que é viável pedagogicamente e estruturalmente. Quando se aumenta o número de crianças por turma, mesmo que em apenas duas vagas, isso já impacta diretamente na criança e na rotina do professor, que passa a lidar com uma sobrecarga ainda maior. Essa situação afeta não apenas a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, mas também a saúde física e emocional do educador, que já se vê diante de uma carga intensa de tarefas e exigências burocráticas. Além disso, medidas como essa enfraquecem a garantia de uma educação de qualidade e correm o risco de reforçar uma lógica assistencialista, como se bastasse apenas oferecer um lugar para a criança ficar, sem a devida atenção ao seu desenvolvimento. Essa postura ignora o direito das crianças e das famílias a um atendimento digno, especialmente das camadas trabalhadoras que mais dependem do serviço público. A expansão de vagas, portanto, precisa vir acompanhada de condições reais para que esse direito seja efetivamente garantido com qualidade.

Abaixo é apresentada a Tabela 3 com uma sistematização das dificuldades apresentadas e algumas sugestões para soluções:

Tabela 3- Desafios e Soluções para uma Educação Infantil de Qualidade em Goiânia.

DESAFIOS ENFRENTADOS	POSSÍVEIS SOLUÇÕES
Falta de infraestrutura (salas pequenas, ausência de banheiros e pátios e refeitórios inadequados, escassez de materiais pedagógicos).	Investimentos estruturais e financeiros; gestão eficiente dos recursos; construção e manutenção adequada das unidades educacionais.
Falta de vagas para atendimento às crianças, principalmente de 0 a 3 anos.	Retomada das obras paralisadas para a construção de unidades educacionais.
Superlotação de turmas e desrespeito à proporção adulto-criança estabelecida pela Resolução CME nº110/2025. Medidas judiciais sem a fiscalização da inserção da criança na vaga.	Contratação de mais profissionais; cumprimento rigoroso das normativas; monitoramento constante da lotação das turmas: Fiscalização do CME e do poder judiciário para acesso a vaga em condições dignas e em espaços adequados.
Formação inicial insuficiente para atuação crítica e autônoma dos docentes.	Revisão dos currículos dos cursos de formação; articulação entre teoria e prática na formação docente.
Formação continuada comprometida por acúmulo de funções dos coordenadores e déficit de servidores para assumir as turmas, inclusive déficit de substitutos nas ausências dos servidores. Falta de formação dos auxiliares de atividades educativas e dos auxiliares cuidadores.	Ampliação do quadro de servidores para assumir os agrupamentos (Concurso Público para professores e auxiliares); Encaminhamento de substitutos nas ausências de profissionais. Garantia de tempo e estrutura adequados para os momentos formativos na unidade educacional. Ampliar as formações da SME para todos os profissionais, principalmente os auxiliares de atividades educativas e cuidadores.
Falta de valorização e condições dignas de trabalho aos educadores e adoecimento dos profissionais.	Políticas de valorização profissional, salários justos e com plano de carreira valorizado, reconhecimento e melhores condições de trabalho.
Insuficiência de Equipe Multidisciplinar por CRE e critérios pautados em apenas cuidados físicos para disponibilidade de auxiliares cuidadores, e ainda, falta de fornecimento de atendimentos às crianças com NEE na esfera da saúde (neuropediatras, psicólogos fonoaudiólogos, etc).	Ampliar as equipes multidisciplinares nas coordenadorias, revisar os critérios para a oferta de auxiliares, incluindo apoio pedagógico, e fortalecer a articulação entre as áreas da Educação e da Saúde para garantir o acesso a atendimentos especializados como neuropediatria, psicologia e fonoaudiologia.
Ausência de políticas públicas específicas e eficazes para a Educação Infantil.	Elaboração de políticas integradas e investimentos contínuos com foco no desenvolvimento integral da criança.

Financiamento insuficiente e baixa prioridade política à Educação Infantil.	Aumento do investimento público; articulação entre os entes federativos; transparência na aplicação dos recursos.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante dos inúmeros desafios que envolvem a implementação de uma Educação Infantil de qualidade — entre eles, a precariedade da infraestrutura, superlotação das turmas, formação insuficiente dos profissionais, a desvalorização do docente e dos servidores administrativos, oferta insuficientes de vagas e a necessidade de políticas públicas mais eficazes —, fica evidente que o avanço nessa etapa da educação requer mais do que a prescrição de conteúdos curriculares. Exige um compromisso coletivo com a criação de condições reais e dignas para o desenvolvimento integral das crianças.

A discrepância entre o que é normatizado pelo Conselho Municipal de Educação e o que vem sendo efetivamente praticado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia evidencia um cenário preocupante de descumprimento de diretrizes fundamentais para a garantia da qualidade na educação infantil. A superlotação de turmas, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, compromete diretamente o direito das crianças a um atendimento adequado, seguro e propulsor de seu desenvolvimento integral. Esse cenário se agrava quando, diante da escassez de vagas, decisões judiciais obrigam a inclusão de crianças em turmas já lotadas, sem a devida estrutura ou contratação de novos profissionais. Tal prática desconsidera que o acesso à educação infantil não se resume à matrícula, mas à garantia de um ambiente que respeite os parâmetros legais e as necessidades das crianças. Ao serem encaminhadas novas matrículas via poder judiciário faz-se necessário que o mesmo proceda a fiscalização das condições de atendimento que estão sendo ofertadas às crianças.

A judicialização do acesso à Educação Infantil não representa uma solução estrutural para o déficit de vagas, mas revela a fragilidade da gestão pública diante desse direito constitucional. As determinações judiciais para o atendimento imediato de crianças em unidades educacionais levam, muitas vezes, à adoção de medidas emergenciais, como a superlotação das turmas, o que compromete a qualidade pedagógica, sobrecarrega os profissionais e agrava a precarização do serviço (Neves, 2019). Entretanto, como observa Elka Machado (2022), a atuação do Judiciário pode ir além da resposta imediata às demandas individuais. Ao se posicionar publicamente, dialogar com outros poderes e sinalizar suas preferências em relação às políticas educacionais, os magistrados podem influenciar de forma

preventiva o desenho e a implementação das políticas públicas. Assim, sua participação contribui não apenas para assegurar o direito de acesso, mas também para fortalecer condições que garantam a inserção das crianças em espaços adequados e com qualidade.

Nesse contexto, torna-se ainda mais urgente o cumprimento dos dispositivos constitucionais, legais e jurisprudenciais que asseguram às crianças de 0 a 5 anos o direito inadiável à educação infantil gratuita, de qualidade e próxima de sua residência, como parte essencial da promoção da cidadania e do desenvolvimento social. No próximo item desta dissertação, será realizado um estudo aprofundado das Unidades Municipais de Educação Infantil, com ênfase na análise da estrutura atual, nos desafios enfrentados e nas potencialidades para avanços, de modo a assegurar que tais instituições efetivamente garantam o direito à educação e contribuam para o desenvolvimento social e regional.

2.3 UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

É relevante destacar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculados ao Ministério da Educação (MEC), apresentados no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre o atendimento da Educação Infantil no Brasil. De acordo com o documento (INEP/MEC, 2020), o Indicador 1A, que mede o percentual da população de 4 a 5 anos matriculada em instituições de ensino, alcançou 93,8% em 2018, aproximando-se da meta de universalização prevista pelo PNE, que estabelece o atendimento de 100% das crianças nessa faixa etária. Esse resultado sinaliza um avanço significativo rumo à garantia do direito à educação para essa etapa da infância.

Por outro lado, o Indicador 1B, que se refere ao percentual de crianças de 0 a 3 anos frequentando creches, apontou um índice de 35,7% em 2018, diante da meta estabelecida de 50%. Embora o progresso seja notável, os dados revelam que ainda há um considerável caminho a ser percorrido para assegurar o acesso à educação infantil desde os primeiros anos de vida, especialmente no que se refere à ampliação da cobertura para os bebês e crianças bem pequenas.

Nesse contexto, ao analisar a trajetória da Educação Infantil no município de Goiânia, percebe-se que os avanços locais também refletem os desafios apontados em âmbito nacional. O município tem buscado ampliar a oferta de vagas ao longo dos anos, por meio de iniciativas concretas voltadas à ampliação do atendimento. Segundo Ivone Barbosa *et al.*, (2005), em 1998,

com efetivação em 1999, a Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo de incorporação de 13 instituições de Educação Infantil anteriormente sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDEC). Além disso, foram firmados convênios com a Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás (ACEG), possibilitando a atuação de 28 professores da rede municipal nessas entidades.

Esse esforço de ampliação da cobertura também pode ser observado na evolução da estrutura da Rede Municipal de Educação Infantil de Goiânia ao longo dos anos. Em 2001, havia 16 instituições sob gestão direta da Prefeitura (incluindo 14 CMEIs e 2 centros conveniados totalmente municipalizados), além de 61 centros conveniados, 71 instituições estaduais em gestão compartilhada e 96 escolas de ensino fundamental com turmas de pré-escola. Essa diversidade refletia-se também nas formas de atendimento, principalmente na etapa da pré-escola, que incluía turmas do Ciclo I para crianças de seis anos no ensino fundamental, turmas de cinco anos em escolas de meio período e agrupamentos para crianças de quatro a seis anos em tempo integral nos CEIs e CMEIs. A partir de 2002, esse atendimento passou a ser direcionado exclusivamente às crianças de cinco anos (Barbosa *et al.*, 2005).

Em 2003, a rede municipal de educação infantil de Goiânia apresentava um crescimento significativo na oferta de vagas. Naquele ano, o município contava com 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que reuniam 173 turmas e atendiam 2.973 crianças. Além disso, o atendimento era ampliado por meio de 51 instituições conveniadas, turmas de pré-escola distribuídas em escolas municipais e outras em escolas conveniadas. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, ao final daquele ano, o número total de crianças atendidas pela rede municipal ultrapassava 11 mil (Barbosa, *et al.*, 2005).

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação (SME), entre 2021 e 2024 foram inauguradas ou ampliadas 28 unidades educacionais na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sendo 11 escolas, 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 6 Centros de Educação Infantil (CEIs). Esse movimento de expansão constitui um marco relevante para o fortalecimento da oferta pública voltada à primeira infância, sobretudo diante do desafio histórico de garantir o acesso universal e equitativo à educação infantil (SME, 2025a).

Para compreender a oferta de vagas na Educação Infantil e os desafios relacionados à distribuição equitativa desse direito, é fundamental analisar os dados oficiais disponíveis. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica, publicadas pelo INEP/MEC, oferecem um panorama abrangente da evolução das matrículas em todas as redes de ensino — federal, estadual,

municipal e privada — entre os anos de 2020 e 2024. Esses dados são essenciais para avaliar não apenas a quantidade de crianças atendidas, mas também para identificar quais redes assumem maior responsabilidade pela oferta, revelando desigualdades na distribuição das vagas e indicando possíveis lacunas no atendimento. A análise dessas informações contribui para entender o papel do poder público na garantia do acesso à Educação Infantil e para refletir sobre a necessidade de políticas mais efetivas que assegurem o direito das crianças, especialmente daquelas que pertencem às camadas populares. Abaixo a Tabela 4 apresenta dados de Sinopses Estatísticas da Educação Básica, do INEP/ MEC, de 2020 a 2024 sobre os atendimentos na Educação Infantil no município de Goiânia:

Tabela 4- Número de Matrículas da EI Regular, por Etapa de Ensino e Dependência administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e Goiânia 2020 a 2024.

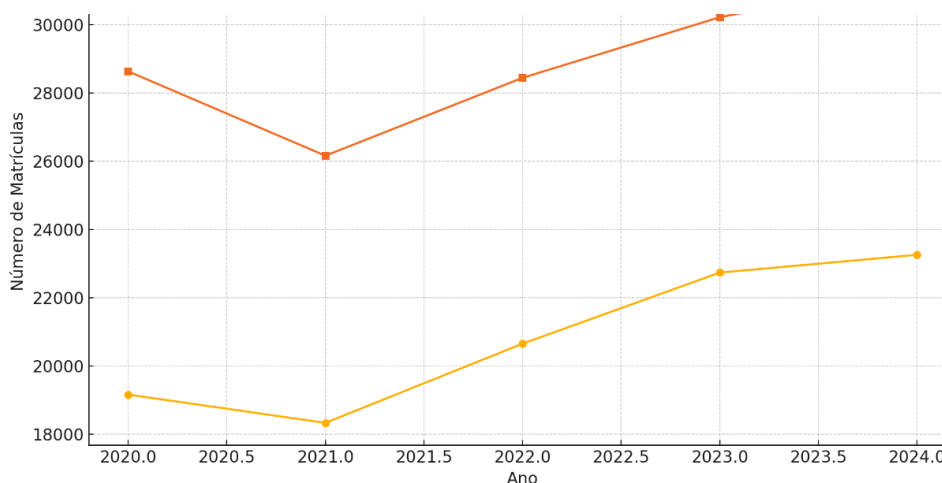
Ano	Número de matrículas Educação Infantil									
	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa									
	Creche					Pré- Escola				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
2020	19.162	47	0	12.120	6.995	28.638	43	0	15.743	12.852
2021	18.332	38	34	13.255	5.005	26.165	40	0	15.497	10.628
2022	20.654	39	37	12.910	7.688	28.449	42	0	15.657	12.750
2023	22.738	45	39	14.666	7.988	30.225	48	0	15.744	14.433
2024	23.259	35	24	14.110	9.090	31.334	44	0	16.398	14.892

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024.

Os dados analisados mostram que a maior parte das matrículas na Educação Infantil em Goiânia, entre 2020 e 2024, está concentrada na rede municipal, enquanto as redes estadual e federal praticamente não participam da oferta nesse nível de ensino. Tal organização está previsto na Constituição Federal de 1988 e LDB. A rede privada também tem forte presença, especialmente na pré-escola, o que pode refletir desigualdades no acesso à educação de 0 a 3 anos.

Percebe-se a evolução das matrículas na Educação Infantil em Goiânia, entre os anos de 2020 e 2024, o que revela avanços graduais tanto na etapa da creche (0 a 3 anos) quanto na pré-escola (4 e 5 anos), com destaque para o papel da rede municipal e da iniciativa privada no atendimento às crianças. Abaixo, o Gráfico 2 apresenta a Evolução das matrículas das crianças de 0 a 3 anos, de 2020 a 2024, com base na tabela nº 4.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas das crianças de 0 a 3 anos de 2020 a 2024 - Em Goiânia.



Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela nº 4 – INEP/ MEC (2020- 2024).

No que diz respeito às creches, observa-se um crescimento significativo no número total de matrículas, passando de 19.162 crianças atendidas em 2020 para 23.259 em 2024 — um acréscimo de mais de 4 mil matrículas em quatro anos. Esse crescimento foi impulsionado, principalmente, pelo aumento da participação da rede privada (de 6.995 para 9.090 matrículas) e por um leve crescimento na rede municipal (de 12.120 para 14.110). Ainda que os dados indiquem avanços, é importante destacar que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para essa etapa — de 50% de atendimento — ainda não foi plenamente atingida, o que revela a persistência de um déficit importante de vagas, especialmente para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social.

Quanto à pré-escola, a ampliação do número de matrículas foi igualmente expressiva, com um salto de 28.638 matrículas em 2020 para 31.334 em 2024, conforme a tabela 4. O número de matrículas na pré-escola revela uma cobertura mais próxima da universalização, em conformidade com as metas do PNE e a obrigatoriedade da matrícula nessa etapa desde 2016.

A análise comparativa dos dados evidencia que, embora a rede pública municipal continue a ser a principal responsável pelo atendimento na Educação Infantil, principalmente na modalidade creche, a participação do setor privado tem sido determinante para o crescimento das matrículas. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que ampliem a oferta na rede pública, de forma a garantir o direito à educação infantil para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, promovendo a equidade no acesso e a qualidade no atendimento desde os primeiros anos de vida.

Portanto, apesar dos avanços graduais no atendimento às crianças de 0 a 3 anos em Goiânia, etapa correspondente às creches, os dados educacionais indicam que esses progressos ainda são insuficientes diante da alta demanda existente. Guimarães (2017) observa que, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, havia o objetivo de universalizar o acesso à pré-escola, meta que praticamente foi alcançada. Contudo, a oferta de vagas nas creches ainda está longe de ser atingida. A expansão tem ocorrido de forma tímida, refletindo as dificuldades históricas enfrentadas pela gestão pública para garantir o acesso universal à educação infantil nessa faixa etária, que demanda maior infraestrutura, profissionais especializados e jornada ampliada.

No que se refere às crianças de 4 a 5 anos, etapa correspondente à pré-escola, os dados indicam uma evolução mais consistente na ampliação do acesso. O crescimento observado ao longo dos anos demonstra maior efetividade nas políticas públicas voltadas a essa etapa da educação básica, o que pode estar relacionado ao fato de a pré-escola ter se consolidado como uma exigência legal de matrícula obrigatória, conforme estabelecido na Emenda Constitucional nº 59/2009.

Apesar dos avanços observados na Rede Municipal de Educação Infantil de Goiânia ao longo dos últimos anos, o déficit de vagas ainda se configura como um dos principais desafios para a efetivação do direito à educação. Embora esse direito esteja garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), milhares de crianças permanecem fora das unidades educacionais, sobretudo em regiões socialmente mais vulneráveis. A exclusão do acesso à educação infantil não afeta apenas as crianças, mas repercute diretamente na vida de suas famílias — em especial das mulheres —, ao restringir suas possibilidades de formação, de inserção no mercado de trabalho e de conquista da autonomia econômica. A distância entre o que é assegurado por lei e o que se concretiza na prática evidencia a urgência de políticas públicas mais eficazes, que ampliem a oferta de vagas e promovam uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e acessível.

Quanto a localização das matrículas em regiões urbanas ou rurais, os dados dos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024, mostram que, em Goiânia, não houve matrículas em creches na zona rural, evidenciando uma ausência total de atendimento para crianças de 0 a 3 anos nesse território como é possível constatar na Tabela 5 abaixo:

Tabela 5 - Número de Matrículas da Creche Regular, por localização e dependência administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – Goiânia 2020 a 2024.

Ano	Número de matrículas da Creche Regular Localização e Dependência Administrativa									
	Urbana					Rural				
	Total	Federa l	Estadual	Municip al	Privada	Total	Federa l	Estadu al	Munici pal	Pri vad a
2020	19.162	47	0	12.120	6.995	0	0	0	0	0
2021	18.332	38	34	13.255	5.005	0	0	0	0	0
2022	20.654	39	37	12.910	7.668	0	0	0	0	0
2023	22.738	45	39	14.666	7.988	0	0	0	0	0
2024	23.259	35	24	14.110	9.090	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024.

Já na pré-escola, embora a maioria das matrículas esteja na zona urbana, houve pequeno atendimento rural, com 71 matrículas em 2024, todas na rede municipal. Esses dados apontam para a desigualdade no acesso à educação infantil entre áreas urbanas e rurais e reforçam a necessidade de ampliação das políticas públicas voltadas à infância no campo. Abaixo segue a Tabela 6 referentes à pré-escola, constando esses dados:

Tabela 6- Número de Matrículas da Pré-Escola Regular, por Localização e Dependência Administrativa.

Ano	Número de matrículas da Pré-Escola Localização e Dependência Administrativa									
	Urbana					Rural				
	Total	Federa l	Estadual	Municip al	Privad a	Total	Federa l	Estadual	Munici pal	Pri vad a
2020	28.580	43	0	15.685	12.852	58	0	0	58	0
2021	26.165	40	0	15.448	10.628	49	0	0	49	0
2022	28.391	42	0	15.599	12.759	58	0	0	58	0
2023	30.155	48	0	15.674	14.433	70	0	0	70	0
2024	31.263	44	0	16.327	14.892	71	0	0	71	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024

As Tabelas 5 e 6 evidenciam um crescimento no número de crianças atendidas entre os anos de 2020 e 2024. Observa-se que a maior parte das matrículas está concentrada nas instituições municipais, que, ao somar o atendimento em creches e pré-escolas, alcançaram um total de 30.437 crianças matriculadas em 2024. Em comparação, as instituições privadas atenderam 23.982 crianças nessas mesmas faixas etárias. Esses dados revelam a significativa participação das instituições públicas municipais no atendimento à demanda por educação infantil.

O Relatório de Zoneamento Ecológico do Município de Goiânia (Goiânia, 2008) salienta que Goiânia está situada na Região Metropolitana que leva seu nome, abrangendo uma área de aproximadamente 727 km² e fazendo fronteira com nove municípios vizinhos. A cidade é considerada o núcleo dessa região, composta também por localidades como Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo, entre outras. Essa configuração territorial evidencia a centralidade de Goiânia nas dinâmicas urbanas e administrativas da região (Goiânia, 2008).

É possível constatar que conforme aponta o Relatório de Zoneamento Ecológico do Município de Goiânia (Goiânia, 2008, p. 34), “o território municipal (726,88 Km²) apresenta 444,0 Km² (61,08%) de área urbana, e sua área rural perfaz 282, 88 Km² (38.92%)”. Portanto, o município de Goiânia divide-se nas seguintes Macrozonas: a) Área Urbana: Macrozona Construída (Coincide aos limites do Perímetro Urbano definido no Plano Diretor de Goiânia). b) Área Rural: 1. Macrozona Rural do Barreiro; 2. Macrozona Rural do Lajeado; 3. Macrozona Rural do João Leite 4. Macrozona Rural do Capivara; 5. Macrozona Rural do São Domingos; 6. Macrozona Rural do Alto Anicuns; 7. Macrozona Rural do Alto Dourados. Desta forma, há a necessidade de aprofundar os estudos para retratar se os equipamentos urbanos educacionais nas áreas rurais são suficientes para o atendimento às demandas das localidades, neste caso, o atendimento as crianças em Unidades Municipais de Educação Infantil. Sendo fundamental investir em infraestrutura e políticas públicas voltadas para essas regiões, especialmente no que diz respeito ao acesso à Educação Infantil. Conforme observado nas Tabela 5 há ausência de atendimento às crianças em idade de 0 a 3 anos e na Tabela 6 percebe-se um pequeno atendimento na Rede Municipal, chegando a 71 crianças em 2024. A ausência de unidades educacionais adequadas nessas áreas compromete o direito à educação das crianças do campo, aprofundando desigualdades e limitando o desenvolvimento integral dessas comunidades.

Neste sentido, é importante destacar as ideias de Ferreira e Caruso (2024), ao dialogarem com as reflexões de Saviani (2008), destacam que é fundamental a criação e a efetivação de políticas públicas capazes de minimizar as desigualdades sociais e regionais, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente do local em que vivem.

A Tabela 7 refere-se ao atendimento em período integral ou parcial, onde houve uma priorização do tempo integral nas creches, com crescimento contínuo nas matrículas, com número total de matrículas de 14.499 (2020) para 17.483 (2024). A rede municipal concentra a maior parte dessas vagas. Já o tempo parcial manteve-se bem abaixo, com pequena variação, chegando a 5.776 em 2024, sendo a rede privada a principal responsável por esse atendimento. Isso evidencia o esforço do poder público municipal em ampliar o atendimento integral nas creches, embora ainda haja uma significativa participação da rede privada no tempo parcial. Os dados podem ser observados na tabela abaixo, extraídos dos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024:

Tabela 7 - Número de Matrículas da Creche Regular em Tempo Integral (Turmas Presenciais) e Parcial, por Dependência Administrativa.

Ano	Número de matrículas da Creche em Tempo Integral e Parcial									
	Dependência Administrativa									
	Tempo Integral					Tempo Parcial				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2020	14.499	14	0	11.739	2.746	4.663	33	0	381	4.249
2021	15.250	8	34	12.942	2.266	3.082	30	0	313	2.739
2022	15.298	10	37	12.251	3.000	5.356	29	0	659	4.66
2023	17.016	14	39	14.034	2.929	5.722	310		632	5.059
2024	17.483	09	24	13.537	3.913	5.776	26	0	573	5.177

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024.

Diferente das creches, as matrículas em tempo parcial nas pré-escolas são predominantes, aumentando de 20.369 (2020) para 23.532 (2024), com uma forte participação da rede privada. Já o número de matrículas em tempo integral permaneceu estável ou apresentou queda, principalmente em 2023, quando atingiu 7.458, com uma leve recuperação em 2024 (7.802). A maior parte das vagas integrais está concentrada na rede municipal. Esses dados

revelam que o tempo parcial ainda é a modalidade predominante na pré-escola, o que representa um desafio para a ampliação do atendimento integral para crianças de 4 e 5 anos. As informações podem ser verificadas na Tabela 8 abaixo, cujos dados foram extraídos dos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024:

Tabela 8 - Número de Matrículas da Pré-Escola em Tempo Integral e Parcial.

Ano	Número de matrículas Pré-Escola em Tempo Integral e Parcial									
	Dependência Administrativa									
	Tempo Integral					Tempo Parcial				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2020	8.269	17	0	5.829	2.423	20.369	26	0	9.914	10.429
2021	8.397	14	0	6.016	2.367	17.768	26	0	9.481	8.261
2022	8.761	14	0	6.335	2.412	19.688	28	0	9.322	10.338
2023	7.458	12	0	4.733	2.713	22.767	36	0	11.011	11.720
2024	7.802	11	0	4.726	3.065	23.532	33	0	11.672	11.827

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024.

Embora as creches municipais apresentem avanços na oferta em tempo integral, a pré-escola ainda permanece majoritariamente em tempo parcial. Guimarães (2017) destaca a importância de políticas públicas que ampliem o acesso ao tempo integral em todas as etapas da educação infantil, garantindo recursos adequados, equidade no atendimento e o respeito aos direitos das crianças.

Inicialmente, esta pesquisa delimitou como recorte temporal o período entre os anos de 2020 e 2024. No entanto, com as mudanças promovidas pela nova administração municipal, observou-se um novo direcionamento nas políticas públicas voltadas ao acesso na Educação Infantil em 2025. Diante disso, em fevereiro de 2025, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação (SME) o acesso aos dados mais recentes, os quais, assim que forem disponibilizados, serão incorporados ao estudo. Essa atualização visa oferecer dados mais recentes e abrangentes sobre a atual situação do déficit de vagas na capital. Até que tais dados estejam disponíveis, serão apresentados os dados referentes ao período inicialmente definido.

A seguir, apresentam-se os dados referentes ao número de crianças atendidas em todas as modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A Tabela 9 expõe as matrículas registradas entre os anos de 2020 e 2024, evidenciando uma tendência de crescimento no atendimento em todas as etapas da Educação Básica, com destaque para os

segmentos de creche e pré-escola, que compõem a Educação Infantil. Ressalta-se que essas informações foram fornecidas, no dia 11 de novembro de 2024, pela Diretoria de Administração Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Tabela 9 - Quantitativo de Crianças / Estudantes atendidos na Rede Municipal de Educação de 2020 a 2024 – Dados fornecidos pela SME.

Modalidade	Matriculados em 2020	Matriculados em 2021	Matriculados em 2022	Matriculados em 2023	Matriculados em 2024
Creche	15145	15375	15614	17633	17511
Pré-escola	18006	18153	18408	18861	19461
Anos Iniciais	49197	49970	49908	51805	53029
Anos Finais	19685	20411	21094	20600	19645
EJA	5298	4363	3890	3910	3472
Educação Especial	319	370	332	373	365
Total Geral	107.650	108.642	109.246	113.182	113.483

Fonte: Dados organizados a partir da Diretoria de Administração Educacional/ SME (11/11/2024).

A análise dos dados apresentados na Tabela 9, referentes ao número de matrículas na Rede Municipal de Educação de Goiânia entre 2020 e 2024, evidencia um crescimento contínuo no atendimento educacional, especialmente nas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse avanço indica um esforço da gestão pública para ampliar o acesso à educação, sobretudo nos primeiros anos da vida escolar, que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Tal movimento está em consonância com a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Observa-se um aumento significativo no número de matrículas em creches, que passou de pouco mais de 15 mil em 2020 para mais de 17 mil em 2024. Na pré-escola, houve também um crescimento, com o número de crianças atendidas subindo de 18 mil para mais de 19 mil no mesmo período. Esse avanço demonstra uma maior atenção do município ao cumprimento das legislações vigentes, impactando diretamente na vida das crianças e das mulheres trabalhadoras, que dependem desse serviço público para exercerem suas atividades profissionais com segurança e tranquilidade.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental também apresentaram crescimento expressivo no número de matrículas, consolidando-se como a etapa com maior número de estudantes na rede municipal. Em contraste, verificou-se uma leve redução no quantitativo de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e uma queda acentuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa diminuição pode estar relacionada a fatores como dificuldades de permanência, defasagem idade-série ou evasão escolar. Conforme reportagem de Gabriela Braga (2024), publicada no jornal “O Popular”, a gestão municipal, ao assumir a administração em 2025, anunciou a intenção de encerrar cerca de 38 das 54 turmas de EJA, medida que foi efetivamente implementada e impactou diretamente a vida de inúmeros estudantes — trabalhadores, pais, mães, avós e outros adultos que, por diferentes motivos, haviam interrompido a escolarização, mas mantinham o desejo de retomar e concluir os estudos.

A justificativa apresentada pela administração municipal foi a transferência da responsabilidade pelo atendimento da EJA ao Estado de Goiás. Entretanto, essa decisão tende a ampliar a exclusão educacional, impondo barreiras adicionais a um público que já enfrenta significativos desafios para permanecer na escola. A ausência de garantia de oferta próxima ao local de residência ou de trabalho dificulta ainda mais a continuidade dos estudos, comprometendo o direito à educação e limitando oportunidades de inclusão social e profissional.

A Educação Especial, embora com números pequenos, apresenta certa estabilidade, o que reforça a importância da ampliação de políticas inclusivas. De forma geral, os dados revelam que, apesar dos avanços, ainda é necessário garantir qualidade, infraestrutura adequada e profissionais suficientes para atender à crescente demanda, evitando que o aumento quantitativo comprometa o direito a uma educação pública de qualidade.

A seguir é apresentada a Tabela 10, que revela divergências consistentes entre os dados do INEP/MEC e da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia no que se refere ao número de matrículas na Educação Infantil entre 2020 e 2024. Em todos os anos, os números informados pela SME são superiores aos registrados pelo INEP, tanto para creches quanto para pré-escolas. Por exemplo, em 2020, a SME registrou 3.025 matrículas a mais em creches e 2.263 a mais em pré-escolas. Em 2024, essa diferença aumentou para 3.401 em creches e 3.063 em pré-escolas. Essas discrepâncias podem ser resultado de diferentes critérios de contabilização, atrasos na atualização dos dados ou falhas na comunicação entre os sistemas municipal e federal, o que evidencia a necessidade de maior alinhamento entre os registros para

garantir dados mais precisos e confiáveis. Segue abaixo o comparativo dos dados da SME e do INEP:

Tabela 10 - Comparativo de dados INEP/ MEC x SME.

Ano	Número de matrículas Educação Infantil			
	Creche em Goiânia		Pré-Escola em Goiânia	
	INEP	SME	INEP	SME
2020	12.120	15.145	15.743	18.006
2021	13.255	15.375	15.497	18.153
2022	12.910	15.614	15.657	18.408
2023	14.666	17.633	15.744	18.861
2024	14.110	17.511	16.398	19.461

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Sinopse Estatísticas da Educação Básica – 2020 a 2024 e Quantitativo de crianças SME/ DAE (11/11/2024).

Ao analisar os dados fornecidos pela SME apresentados acima, na etapa da creche, observa-se um aumento significativo no número de matrículas ao longo do período analisado. Em 2020, havia 15.145 crianças matriculadas, número que subiu para 17.633 em 2023 — um crescimento expressivo de cerca de 16,4% nesse intervalo. Em 2024, apesar de uma leve queda para 17.511 matrículas, o quantitativo ainda se mantém bem acima dos números iniciais, refletindo o esforço da gestão municipal em ampliar o acesso às creches, etapa essencial para o cuidado, a socialização e o desenvolvimento das crianças pequenas.

Já na pré-escola, o crescimento foi contínuo e estável ao longo dos anos. Em 2020, eram 18.006 crianças matriculadas, chegando a 19.461 em 2024. Isso representa um aumento de aproximadamente 8% no período, indicando avanços na garantia do direito à educação infantil na faixa etária de 4 a 5 anos, que é obrigatória segundo a legislação educacional brasileira.

Esse aumento no número de vagas em creches e pré-escolas demonstra avanços importantes em termos de acesso, mas ainda precisa ser analisado à luz do contexto da demanda reprimida, ou seja, das crianças que permanecem em listas de espera. A ampliação do atendimento deve ser acompanhada da melhoria nas condições de infraestrutura, na valorização dos profissionais e na efetivação de propostas pedagógicas que respeitem os direitos e as necessidades das crianças.

Em janeiro de 2025 foi finalizado um relatório de transição da gestão anterior juntamente com a gestão atual, sendo disponibilizado dados referentes a oferta de vagas, vagas preenchidas, fila de espera, vagas disponíveis e fila real. Segue abaixo na Tabela 11:

Tabela 11 - Vagas e fila de Espera de Creche e Pré-escola (2024)

Etapa	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas	Fila de Espera	Vagas Disponíveis	Fila real
Creche 0 meses a 11 meses	938	926	1159	12	1148
Creche 1 ano a 1 ano e 11 meses	3203	3232	4075	-29	4075
Creche 2 anos a 2 anos e 11 meses	6211	6108	2930	103	2830
Creche 3 anos a 3 anos e 11 meses	7841	7554	1905	287	1620
Pré-escola 4 anos a 4 anos e 11 meses	9916	9354	550	562	-12
Pré-escola 5 anos a 5 anos e 11 meses	10618	9919	122	699	-577
Total Geral	38727	37093	10741	1634	9084

Fonte: Relatório Conclusivo Comissão de Transição de Governo, janeiro de 2025.

Com base na Tabela 11 do Relatório de Transição de Governo de Goiânia (2025), observa-se um grande déficit de vagas na etapa de creche (0 a 3 anos e 11 meses), com uma fila real de 9.673 crianças aguardando por matrícula. No total, havia 17.820 crianças matriculadas na creche e 19.273 na pré-escola (4 e 5 anos). A maior demanda reprimida está nas faixas de 1 a 2 anos e 11 meses, com 4075 crianças aguardando vagas.

Já na pré-escola, o cenário é mais equilibrado, com vagas disponíveis superiores à fila de espera, resultando até em um saldo negativo na “fila real” (ou seja, sobram vagas). No relatório, a SME subtraiu essas vagas excedentes da pré-escola do total da fila de espera da creche, chegando a um número menor (9.084), o que pode distorcer a real dimensão da demanda.

No entanto, é importante destacar que vagas de pré-escola não podem ser remanejadas para a creche, pois se trata de etapas com exigências e estruturas diferentes. Assim, o número

mais adequado para representar a fila real de 2024 da creche é o de 9.673 crianças, evidenciando a urgência na ampliação da oferta de vagas para essa faixa etária em Goiânia.

No que se refere às obras, o Relatório de Transição de Governo de Goiânia (2025) revela um cenário de atrasos e pendências que impactam diretamente a expansão da oferta na Educação Infantil. O documento aponta que oito CMEIs ainda não haviam sido licitados — cinco para construção e três para reforma —, encontrando-se, até o momento da elaboração do relatório, na etapa de levantamento de projetos e orçamentos. Além disso, foram identificadas cinco unidades com contratos já licitados, mas vencidos e sem início das obras, o que compromete o planejamento inicial. Outras 13 unidades tinham obras licitadas, porém com os contratos ainda não assinados, o que também representa um obstáculo à execução. Por fim, quatro CMEIs já contavam com contratos assinados, com recursos municipais assegurados, mas cujas obras ainda não haviam sido iniciadas.

Os dados analisados revelam que, embora existam esforços para ampliar a rede de Educação Infantil por meio da construção e reforma de CMEIs, muitas dessas obras permanecem paralisadas ou sequer foram iniciadas. Conforme a SME, existe um plano estratégico da gestão atual com metas e previsões para a construção e funcionamento de novas instituições de Educação Infantil. O Plano Plurianual (PPA) 2026–2029, em consonância com o Plano de Governo do Município, prevê a construção de 32 novas unidades de ensino, sendo 31 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e uma Escola de Tempo Integral. De acordo com a SME, essa expansão permitirá a criação de 5.171 novas vagas na rede municipal, configurando um avanço significativo na ampliação do atendimento educacional voltado à primeira infância (SME, 2025a). Contudo, a efetividade dessa ampliação depende da superação dos entraves existentes e da garantia de qualidade, de modo que o aumento de vagas seja acompanhado de infraestrutura adequada, condições pedagógicas apropriadas e oferta de serviços que atendam plenamente às necessidades das crianças.

Conforme discutido no Capítulo 1, a história da Educação Infantil em Goiânia mostra avanços significativos desde sua origem, sendo inicialmente ofertado vagas em apenas três unidades, passando por processos de municipalização e acréscimo de novas instituições, até chegar à atual oferta distribuída entre CMEIs, CEIs, instituições conveniadas, escolas com turmas de educação infantil e, mais recentemente, a proposta de contratação de vagas em escolas particulares. Essa medida de contratação de vagas em escolas particulares, no entanto, deveria ser provisória, enquanto se amplia a rede pública com estruturas adequadas.

Um ponto crítico em janeiro de 2025, foi o aumento do número de crianças por turma nos agrupamentos de 0 a 3 anos, o que gerou cerca de 2.700 novas vagas, mas sem o devido planejamento quanto à estrutura física das unidades. Isso resultou em superlotação e comprometeu a qualidade do atendimento.

Observa-se ainda que a infraestrutura das instituições varia bastante: muitas unidades herdadas do estado são construções precárias, paredes de placas, com salas pequenas, pouca ventilação e telhados de amianto. Outras funcionam em prédios adaptados, com espaços irregulares e pouco adequados ao público infantil. Há, no entanto, unidades construídas segundo padrões mais modernos, com salas amplas e melhor ventilação, que se aproximam do ideal de qualidade esperado para a Educação Infantil.

O artigo 53 da Lei 8.069 de 13/07/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) determina que as crianças e adolescentes tem direito à educação e deve ser assegurado acesso a escola pública e gratuita, próxima a sua residência. A Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008, acrescenta o inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para assegurar vaga em escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência de toda criança a partir dos 4 anos de idade. Desta forma, a localização das unidades escolares é muito importante e deve ser planejada para assegurar o acesso as crianças e suas famílias. Quanto a localização das Unidades Educacionais de Educação Infantil, no site da SME encontra-se um mapa com dados georreferenciados. Abaixo a imagem:

Figura 1- Mapa georreferenciado com as Unidades Municipais que atendem a Educação Infantil em Goiânia.

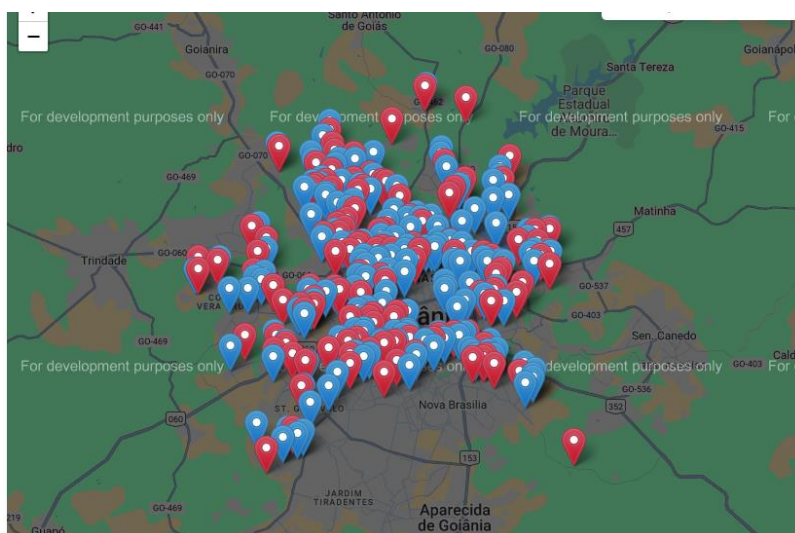
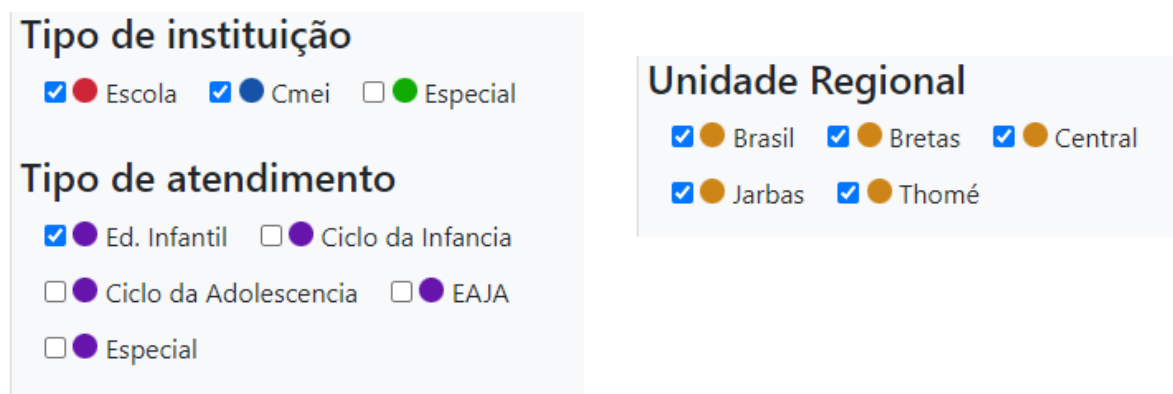


Figura 2 - Legenda das instituições distribuídas no município de Goiânia.



Fonte: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/unidades-educacionais-2>

A análise do mapa georreferenciado das unidades municipais de Educação Infantil de Goiânia, disponibilizado no site da SME, permite uma visualização detalhada da distribuição dessas instituições e revela uma concentração significativa nas regiões centrais e em bairros mais consolidados da cidade. Por meio da ferramenta de ampliação (zoom), é possível identificar a desigualdade na cobertura territorial, uma vez que algumas regiões, como por exemplo, o Setor Urias Magalhães, que conta com vários CMEIs e CEI, enquanto outros, como o Setor Crimeia Oeste, que não possui nenhum.

Essa distribuição assimétrica se repete em outras áreas da capital, especialmente nas regiões sul, sudeste e sudoeste, próximas a municípios vizinhos como Aparecida de Goiânia e Senador Canedo, onde a oferta é visivelmente mais limitada. Tal cenário evidencia vazios de atendimento que comprometem o acesso equitativo à educação infantil, principalmente para famílias que vivem em áreas periféricas e enfrentam barreiras relacionadas à mobilidade urbana, reforçando desigualdades sociais e territoriais que precisam ser enfrentadas por meio de políticas públicas de descentralização e expansão da rede.

A representação espacial desempenha um papel fundamental na análise de dados e na formulação de políticas públicas mais eficientes. Ferramentas baseadas em dados georreferenciados, como a plataforma Kepler.gl, possibilitam a criação de mapas interativos que facilitam a visualização e interpretação de informações essenciais — como neste estudo, que analisa a distribuição das unidades municipais de Educação Infantil em Goiânia. O mapeamento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) indica uma certa preocupação com a organização territorial dessas instituições. No entanto, levanta-se uma questão importante: esse mapeamento está inserido em um planejamento estratégico da

Prefeitura para ampliar e distribuir de forma mais justa as vagas na Educação Infantil? Ou tem apenas o objetivo de orientar a população quanto à localização das unidades educacionais existentes?

Essa discussão é ainda mais relevante quando se considera que o crescimento regional está diretamente ligado à implementação de políticas públicas que assegurem a distribuição equitativa de serviços essenciais. A localização estratégica das Unidades Municipais de Educação Infantil em Goiânia influencia significativamente a mobilidade urbana, a empregabilidade e a permanência das famílias, e em especial, das mulheres no mercado de trabalho e em processos de formação. Em um cenário de urbanização crescente, pensar o planejamento educacional de forma territorializada é crucial para promover o acesso igualitário à educação, combater desigualdades regionais e fortalecer a inclusão social. Clélio Diniz (2009) ao analisar as contribuições de Celso Furtado, afirma que o mesmo “ressalta a complexidade dos fenômenos espaciais, propondo um esforço interdisciplinar como caminho para a formulação de uma teoria das estruturas espaciais”.

Através da contextualização histórica, percebe-se que a distribuição das unidades de Educação Infantil no município foi, ao longo do tempo, ocorrendo de forma adaptativa, acompanhando a ocupação urbana e as estruturas já existentes. Isso indica que, inicialmente, não houve um planejamento estratégico consolidado para a implantação desses equipamentos públicos, o que resultou em uma distribuição desigual das unidades e comprometeu tanto o acesso das famílias à educação infantil quanto o desenvolvimento socioeconômico de diversas regiões. Atualmente, com o avanço das tecnologias de mapeamento e a maior disponibilidade de dados, torna-se possível identificar as áreas que mais necessitam de atendimento. A partir dessa análise territorial, é viável adotar critérios técnicos e considerar os impactos sociais na escolha dos locais de implantação, promovendo estratégias mais eficazes para reduzir os deslocamentos, diminuir os custos com transporte, favorecer a inserção das famílias no mercado de trabalho local e combater as desigualdades territoriais.

Nos grandes centros urbanos de países em desenvolvimento, como é o caso de Goiânia, a expansão acelerada e desordenada das aglomerações humanas tem gerado múltiplos desafios à gestão municipal, impactando diretamente setores essenciais como a educação. Essa concentração populacional exige uma distribuição estratégica e equitativa das unidades de Educação Infantil, a fim de garantir o acesso universal e de qualidade. A localização adequada dessas instituições contribui não apenas para a redução das desigualdades territoriais, mas

também para o enfrentamento de questões estruturais como mobilidade, infraestrutura urbana e inclusão social (Locatelli; Vicenin, 2019).

Bruno Cruz *et al* (2011) apontam que, ao compreender o conceito de região em um espaço considerado homogêneo, é possível analisar de forma mais eficaz a distribuição de pessoas e instituições, contribuindo para decisões mais justas na localização de serviços públicos. Assim, o uso de ferramentas da ciência regional e de um mapeamento técnico pode ajudar a corrigir desigualdades no acesso à educação infantil.

A localização das unidades municipais de educação infantil em Goiânia deve considerar não apenas a presença populacional, mas também a lógica das aglomerações urbanas e econômicas. Essas concentrações, embora naturais em ambientes urbanos, geram desigualdades no acesso aos serviços públicos, especialmente quando as políticas públicas não acompanham essa dinâmica territorial (Cruz *et al.*, 2011). O conceito de aglomeração econômica, ao revelar que diferentes tipos de atividades e serviços tendem a se reunir em determinados espaços, ajuda a compreender a distribuição desigual das Unidades Municipais de Educação infantil pela cidade. Portanto, a análise espacial detalhada é essencial para evitar que áreas densamente povoadas e carentes de equipamentos públicos fiquem desassistidas, perpetuando as desigualdades territoriais. Planejar a localização dessas unidades com base em critérios técnicos e no entendimento das dinâmicas urbanas é fundamental para garantir o direito das crianças à educação próxima de sua residência, conforme previsto no art.4º, X da LDB (Brasil, 1996) e do art. 53 do ECA (Brasil, 1990).

Conclui-se, portanto, que este capítulo apresentou uma caracterização da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, destacando seus desafios e trazendo dados relevantes para a discussão acerca das unidades educacionais, como demandas, número de instituições, quantitativo de crianças atendidas, vagas ofertadas, filas de espera e localização das unidades. Esses dados evidenciam tanto avanços quanto dificuldades no atendimento educacional no município, demonstrando os esforços governamentais realizados, mas também os entraves enfrentados. Assim, constata-se que, embora a ampliação da oferta de vagas seja fundamental, é imprescindível que essa expansão ocorra em conformidade com as normativas vigentes, garantindo padrões de qualidade e dignidade no atendimento às crianças.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa com o objetivo de analisar como está estruturado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e de que forma essa oferta impacta o desenvolvimento regional. Nesse contexto, buscou-se responder a questionamentos centrais, como: quais são as demandas e os procedimentos adotados para garantir o atendimento na educação infantil no município? E ainda, em que medida a insuficiência de vagas nos CMEIs compromete o direito das crianças de 0 a 3 anos e influencia negativamente o desenvolvimento da região?

Para conduzir este estudo, optou-se por uma abordagem que combina pesquisa bibliográfica e documental. A intenção foi reunir e analisar tanto fontes secundárias — como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e publicações oficiais — quanto documentos primários, a exemplo dos relatórios da Prefeitura de Goiânia e dos dados disponibilizados pelo INEP. Conforme destaca Antônio Carlos Gil (2002), esse levantamento inicial cumpre um papel exploratório, por ajudar o pesquisador a se familiarizar com o tema, além de contribuir significativamente para a delimitação do problema de forma clara e objetiva.

De acordo com Marina Marconi e Eva Lakatos (2023, p. 190), “o levantamento de dados é a fase realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”. Em outras palavras, trata-se de uma etapa inicial essencial em qualquer investigação científica, pois permite ao pesquisador conhecer melhor o tema que será explorado. Esse levantamento pode ocorrer de duas formas principais: por meio da análise de documentos e registros originais (fontes primárias) ou por pesquisas bibliográficas, que envolvem a consulta a livros, artigos e outros materiais já publicados (fontes secundárias). Ambas as abordagens são fundamentais para embasar teoricamente o estudo e direcionar a construção dos objetivos e da metodologia da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica e documental oferece ao pesquisador a possibilidade de explorar uma variedade maior de fenômenos do que seria possível apenas por meio da observação direta. Além disso, esse tipo de abordagem permite um olhar mais crítico e aprofundado sobre os dados coletados (Andrade, 2010). Por outro lado, também impõe alguns desafios, como a dificuldade de encontrar e acessar determinadas fontes, a necessidade de

confirmar a autenticidade e a confiabilidade dos documentos, além do risco de existirem lacunas ou informações distorcidas nos materiais disponíveis (Gil, 2002).

Para conduzir esse tipo de pesquisa, é necessário seguir algumas etapas: começar pela “definição dos objetivos” (Marconi; Lakatos, 2023), realizar o levantamento das fontes disponíveis, escolher aquelas que são mais relevantes para a investigação, registrar as informações por meio de fichamentos, organizar o material coletado e, por fim, analisar os dados com profundidade para construir o relatório final da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, foi elaborado inicialmente um plano de trabalho, no qual foram definidos os principais temas e tópicos a serem abordados. No entanto, ao longo do desenvolvimento do estudo, esse plano passou por ajustes, reestruturações e redimensionamentos, em razão do aprofundamento ao tema. Como explica Gil (2002), ao iniciar uma pesquisa, não é possível construir de imediato um plano definitivo, uma vez que o pesquisador ainda não possui domínio completo sobre a matéria. Por isso, parte-se de um plano provisório, elaborado com base nos conhecimentos disponíveis naquele momento, mas que tende a ser reformulado conforme o avanço da investigação. Assim, o plano inicial cumpriu a função de orientar os primeiros passos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se manteve flexível para adequações necessárias ao longo do processo.

A etapa inicial da pesquisa consistiu na realização de um levantamento bibliográfico, com o objetivo de reunir produções acadêmicas que subsidiassem a fundamentação teórica da dissertação. Para isso, foram consultadas diferentes bases de dados, como o Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o repositório da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e o Google. Além dessas fontes citadas anteriormente, foram utilizados alguns livros para a pesquisa e a busca também foi direcionada aos repositórios institucionais de universidades locais e regionais, incluindo o Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). A seleção dos materiais teve como base descritores previamente definidos, os quais refletiam os principais eixos temáticos da pesquisa, tais como: “Educação Infantil em Goiânia”, “Rede Municipal de Ensino de Goiânia”, “Acesso às vagas de educação infantil”, “Educação infantil e o Desenvolvimento Regional” e “Educação infantil e as ODS”. Para refinar a seleção dos materiais, foram filtradas produções específicas da área da educação nas bases de dados.

O levantamento bibliográfico possibilitou identificar tendências, lacunas e contribuições significativas no campo da Educação Infantil, oferecendo subsídios para a elaboração de uma base teórica sólida e em consonância com os objetivos propostos na pesquisa. A partir dessa seleção inicial, foi realizada uma leitura atenta e criteriosa dos materiais encontrados, com análise dos títulos, resumos, sumários e considerações finais de cada documento. Essa etapa visou verificar a pertinência e a relevância dos textos em relação ao tema da dissertação. As obras que não apresentavam relação direta com os eixos investigados foram descartadas, enquanto aquelas que demonstravam afinidade com os capítulos propostos foram mantidas para uma leitura mais aprofundada e analítica. Esse processo seletivo garantiu a coerência teórica do trabalho e permitiu um aprofundamento qualificado das discussões pertinentes à temática.

Na base de dados da Capes, com os descritores foram encontrados 578 trabalhos, porém, com o refinamento para a área da educação ficaram 139 e com a análise dos títulos e resumos, os que tinham afinidade com nosso trabalho foram 14 no total. No Scielo, com os descritores foram encontrados 11 artigos, porém com a análise dos títulos e resumos, os que tinham a ver com nossa pesquisa somaram 4 no total. No Google acadêmico foram selecionados 22 trabalhos. Foram selecionados 30 trabalhos no google de forma exploratória, utilizados 6 trabalhos do repositório da UNIALFA. Também foram utilizados 26 livros. Portanto, foram selecionados 102 trabalhos (teses, dissertações, artigos e livros) que tinham a ver com a temática. Além dos documentos oficiais federais e municipais, que posteriormente será apresentado.

O levantamento bibliográfico foi realizado em três etapas, cada uma correspondente a um capítulo desta dissertação. A Tabela 12 apresenta o material utilizado, selecionado a partir dos critérios de inclusão e exclusão definidos para a escrita do Capítulo 1. Essas contribuições foram fundamentais para a discussão sobre a história da Educação Infantil, os conceitos de infância e criança, o desenvolvimento infantil, o direito à educação e as políticas públicas voltadas à primeira infância, fundamentadas em diversos autores, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 12 - Bibliografias utilizadas para a escrita do Capítulo 1 da dissertação.

Nº	Título	Autor(a)	Tipo	Instituição	Ano	Base de dados
1	Pedagogia do oprimido	FREIRE, Paulo	Livro	Editora: Paz e Terra- RJ	1987	
2	A formação social da mente	VYGOTSKY, Lev Semyonovich	Livro	Editora: Martins Fontes- SP	1991	
3	Professora Sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.	FREIRE, Paulo.	Livro	Editora Olho D'água, São Paulo-SP.	1997	
4	Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.	KUHLMANN Jr., Moysés	Livro	Editora: Mediação – Porto Alegre	1998	
5	O desaparecimento da Infância	POSTMAN, Neil	Livro	Editora: Graphia- RJ	1999	
6	Crianças carentes e políticas públicas. In. História das crianças no Brasil. Organização Mary Del Priore.	PASSETTI, Edson.	Livro	Editora: Contexto- SP	2002	
7	Elementos mediadores e significativos da docência em Educação Infantil na rede municipal de ensino de Goiânia.	ALVES, Nancy Nonato de L.	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação – UFG (FE)	2002	Capes
8	Educação Infantil: Fundamentos e Métodos	OLIVEIRA, Zilma Ramos de	Livro	Editora Cortez - SP	2002	
9	Creche: realidade e ambiguidades	SANCHES, Emília Cipriano.	Livro	Editora: Vozes - RJ	2003	
10	Com a Pré-escola nas Mãos: Uma	KRAMER, Sonia.	Livro	Editora Ática. 14ª Edição, São Paulo/ SP.	2007	

	alternativa Curricular para a educação Infantil.					
11	A educação básica como direito	CURY, Carlos Roberto Jamil.	Artigo	Cadernos de Pesquisa-PUC v. 38, n.134, p. 293-303, maio/ agosto.	2008	SCIELO
12	Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás	BARBOSA, Ivone Garcia.	Artigo	Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5273	2008	CAPES UFG
13	A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional.	PEIXINHO, Albaneide Maria Lima.	Artigo	Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, p. 909-916	2013	SCIELO
14	Estudo sobre Políticas Públicas e função social dos Centro Municipais de Educação Infantil- CMEIs no Município de São Luís de Montes Belos/ GO.	OLIVEIRA, Valdete Rosa da Silva.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria Goiânia	2014	UNIALFA
15	As demandas de autoridade para o professor da educação infantil.	DAMASCENO, Gizele Fonseca	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação – UFG	2015	CAPES UFG
16	“Mal Necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970)	VIEIRA, Livia Maria Fraga	Livro	Editora: Cortez – SP.	2016	

	em FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) História Social da Infância no Brasil					
17	História Social da Infância no Brasil	FREITAS, Marcos Cezar de (Org.)	Livro	Editora: Cortez – SP	2016	
18	O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: A luta por uma nova Psicologia. In: Teoria Histórico Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar. BARBOSA, Maria Valéria; Miller, Stella; Mello, Sueli Amaral (Org).	ELHAMMOUMI, Mohamed	Livro (E- book)	Editora Cultura Acadêmica. Marília-SP,	2016.	Google UNESP
19	A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.	GUIMARÃES, Célia Maria.	Artigo	Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez.	2017	Google – Portal de Periódicos da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
20	(In)disciplina na Educação Infantil e a organização do trabalho na escola: concepções e práticas	FIGUEIRA, Evanilde Patrícia Lima.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (Unesp)- Faculdade de Ciências e Tecnologia- Presidente Prudente	2019	CAPES UNESP

21	Infância e História: Acriança na modernidade e na Contemporaneidade.	SANTOS, Juliara Dias dos; MOLINA, Adão Aparecido	Artigo	Revista Travessias, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 189 – 204, jan./abr. 2019	2019	Google: Revista Unioeste
22	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos	BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa.	Dissertação	Faculdade de Educação - UFG Programa de Pós – Graduação em Educação	2019	CAPES UFG
23	A Relação Público-Privado na Educação Infantil no município de Goiânia: da trajetória legal da Política pública de convênios à percepção dos atores-gestores envolvidos (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2019	BRANCO, Nicássia Alves Cezário	Dissertação	Faculdade de Educação - UFG Programa de Pós – Graduação em Educação.	2019	CAPES UFG
24	Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural.	COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães.	Artigo	Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 9-20	2020	Google: Unesp Marília

25	As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem.	PEREIRA, Gisele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida	Artigo	Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v.22, nº5, de fevereiro	2022	Google
26	História Social da Criança e da família.	ARIÈS, Philippe.	Livro Tradução Dora Flaksman	LTC - RJ	2022	
27	Das Culturas das infâncias para uma educação emancipatória na Educação Infantil.	FERNANDES, Maria Elisabete.	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul - Ucs Programa de Pós-Graduação em Educação	2022	CAPES
28	O novo Fundeb e a Educação Infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória.	BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio	Artigo	FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação. V. 12, n. 10	2022	Google Acadêmico
29	A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 45, 21 de novembro de 2023.	RIBEIRO, Franrobson Rodrigues; OLIVEIRA, Samara Pinheiro de; ALVES, Gabriel Cunha.	Artigo	Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 45, 21 de novembro de 2023.	2023	Google
30	Políticas Públicas Educacionais e o Lúdico na Educação Infantil: Uma Análise Crítica do Desenvolvimento Regional do	RIBEIRO, Rafaela Bueno.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria Goiânia	2023	UNIALFA

	Município Goiano de Itapuranga.					
31	Periodização do ensino superior no Brasil e principais marcos históricos.	CARMO, A. L.; GODOI, C. N.; JUNIOR, E. J. de S.; BAZZANELLA, S. L..	Artigo	Revista DRPEE- desenvolvimento Regional com Políticas Econômicas Estratégicas e Sustentáveis Municipais, Estaduais e Federais Integrado, v.4, n.1, janeiro/dezembro	2023	UNIALFA
32	A educação e a alimentação escolar, o PNAE e sua contribuição para o desenvolvimento regional e a agricultura familiar na merenda escolar de Goiânia.	FERREIRA, Maria Divina; CARUSO, Sérgio.	Artigo	Revista Observatório de Lá Economia Latino Americana, / V.22 N.11.	2024	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações, artigos e livros utilizados na escrita do Capítulo 1 da dissertação.

O Capítulo 2 aborda a Rede Municipal de Educação de Goiânia e foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e da coleta de dados. Diversos autores contribuíram para a compreensão da organização dessa rede, dos desafios enfrentados na implementação de políticas voltadas à Educação Infantil e das especificidades do contexto local. A metodologia adotada neste capítulo articulou os dados empíricos obtidos em documentos oficiais e estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e do Inep com os fundamentos teóricos analisados. A Tabela 13, apresentada a seguir, reúne os autores utilizados neste capítulo.

Tabela 13 - Bibliografias utilizadas para a escrita do Capítulo 2 da dissertação.

Nº	Título	Autor(a)	Tipo	Instituição	Ano	Base de dados
1	Psicologia e Pedagogia.	PIAGET, Jean.	Livro	Editora Forense Universitária Ltda. Rio de Janeiro- RJ	1985	
2	Ensinando Crianças de três a Oito anos. Tradução Dornelles, Claudia Oliveira	SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N.	Livro	Editora ArtMed, Porto Alegre- RS	1998	
3	Educação Infantil: Fundamentos e Métodos	OLIVEIRA, Zilma Ramos de	Livro	Editora Cortez - SP	2002	
4	Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. <i>In:</i> SILVA, Aurora Helena; EVANGELISTA, Ely G. S. (Org.) Caminhando e abrindo caminhos: trajetórias de uma rede municipal de educação.	CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis.	Livro	Editora UFG, Goiânia	2004	
5	Magistério como função pública e compromisso do professor: questionando a qualificação como determinante da prática docente. <i>In:</i> SILVA,	LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva Loureiro.	Livro	Editora UFG, Goiânia	2004	

	Aurora Helena F; EVANGELISTA, Ely G. S. (Orgs). Caminhando e Abrindo Caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação.					
6	A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito. <i>In:</i> SILVA, Aurora Helena F; EVANGELISTA, Ely G. S. (Orgs). Caminhando e Abrindo Caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação.	VIANA, Maria Valeska Lopes	Livro	Editora UFG, Goiânia	2004	
7	A implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia (1997-2000). <i>In:</i> SILVA, Aurora Helena F; EVANGELISTA, Ely G. S. (Orgs). Caminhando e Abrindo	MUNDIM, Maria Augusta Peixoto	Livro	Editora UFG, Goiânia	2004	

	Caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação					
8	Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: A luta por um Projeto Político – Social	BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles, MAGALHÃES, Solange M. O	Artigo	Anped- GT07	2005	Google: Anped
9	Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.	FARIA, Vitória Líbia; SALLES, Fátima Regina Teixeira de. Barreto de.	Livro	São Paulo: Scipione, (Percursos).	2007	
10	Economia regional e urbana: teorias e métodos com ênfase no Brasil.	CRUZ, Bruno; FURTADO, Bernardo; MONASTERIO, Leonardo e RODRIGUES JR, Waldery.	Livro	Organizadores: Brasília: IPEA	2011	Google: Repositório IPEA
11	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.	ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	Artigo	São Paulo, 2017.	2017	Google Acadêmico
12	A Relação Público-Privado na Educação Infantil no município de Goiânia: da trajetória legal da Política pública de	BRANCO, Nicássia Alves Cezário.	Dissertação	Faculdade de Educação- UFG Programa de Pós-graduação em Educação.	2019	CAPES e UFG

	convênios à percepção dos atores-gestores envolvidos					
13	O Planejamento estratégico para uma cidade inteligente sob a ótica do Curitiba 2035 e o Ranking Connected Smart Cities.	LOCATELLI, Silvia Assunção Davet, VICENTIN, Ivan Carlos	Artigo	Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento (RBPd), Curitiba, v. 8, N. 3, p. 497-522, set.	2019	Google Acadêmico: Portal de Periódicos Científicos da UTFPR
14	E essa fila, será que anda? Acesso à Educação Infantil no município de Cascavel (PR).	NEVES, Antonella Marques	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Programa de Pós - Graduação em Educação.	2019	Capex
15	Proposta Da BNCC e a Proposta De Educação Infantil da Rede Municipal De Goiânia. In: EBOOK: Diversidade e inclusão social no contexto educacional	TAVARES, Gleibiane Martins; SILVA, Ruth Aparecida Viana da	E-Book	Trindade, IF Goiano,	2020	Google Acadêmico: Repositório IF Goiano
16	Educação Infantil: O Direito da Criança à Educação Integral.	MOTINHO, Marly Resende de Souza.	Tese	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO	2021	CAPES e PUC- GO

17	Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano.	FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi.	Artigo	Revista Educação Pública, v. 21, nº36, de 28/09.	2021	Google Acadêmico
18	A Formação do Educador Infantil e sua Relação com a Práxis Educativa.	GULINI, Cleusa Marise Kreusch	Artigo	ARANDU-UTIC- Revista Científica Internacional- Vol. IX. Numero 1	2022	Google Acadêmico
19	Um olhar sobre as políticas públicas para a educação Infantil.	LIMA, Stéfhanie de Souza	Dissertação	Programa de Pós Graduação em Educação- PUC - GO	2022	Google PUC- GO
20	Políticas Públicas Educacionais e o Lúdico na Educação Infantil: Uma Análise Crítica do Desenvolvimento Regional do Município Goiano de Itapuranga.	RIBEIRO, Rafaela Bueno.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria Goiânia	2023	UNIALFA
21	Criança pede respeito: Docência na Educação Infantil.	MARTINS FILHO, Altino José.	Livro	Editora Copiart, Tubarão (SC):.	2024	
22	Políticas Públicas Educacionais e a Promoção da Escrita com e para Crianças de 4 e 5 anos: Impactos no	CAMARGO, Franciele Medeiros	Dissertação	Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro	2024	UNIALFA

	desenvolvimento regional no município de Goiânia - Goiás			Universitário Alves Faria Goiânia		
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações, artigos e livros utilizados na escrita do Capítulo 2 da dissertação.

O Capítulo 4, é destinado apresentação da importância das Unidades Municipais de Educação Infantil para as crianças e para o desenvolvimento regional. Busca-se conceituar o que se entende por desenvolvimento regional, a partir de uma perspectiva que valoriza não apenas o crescimento econômico, mas também os aspectos sociais, culturais e educacionais como fatores estratégicos para a redução das desigualdades. Discute-se a relação entre a Educação Infantil e o desenvolvimento regional, com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial os de números 1, 4, 5, 8 e 10, que tratam, respectivamente, da erradicação da pobreza, educação de qualidade, igualdade de gênero, trabalho decente e crescimento econômico, e redução das desigualdades. Por fim, apresenta a oferta de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia e seus reflexos no desenvolvimento regional, com base em dados quantitativos e qualitativos que demonstram os impactos sociais da ausência ou presença de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à Educação Infantil. Para fazer essa discussão utilizou-se os seguintes autores constantes na Tabela 14:

Tabela 14 - Bibliografias utilizadas para a escrita do Capítulo 4 da dissertação.

Nº	Título	Autor(a)	Tipo	Instituição	Ano	Base de dados
1	Panoramas das políticas de Educação Infantil no Brasil,	ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira.	Book	UNESCO, Brasília	2018	Google: UNESCODOC
2	Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político.	BOISIER, Sergio	Artigo	Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 13, p. 111-147, 1996.	1996	Google: IPEA
3	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.	FREIRE, Paulo	Livro	São Paulo: Paz e Terra	1996	

4	A mulher, a criança e seus direitos.	CAMPOS, Maria Malta	Artigo	Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 106, março,	1999	Google Acadêmico (SciELO)
5	Creche: a que veio...para onde vai...	DIDONET, Vital.	Artigo	INEP/MEC.. Brasília, v. 18, n 73, p. 11-27, junho	2001	Google: INEP
6	A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: O aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical	ARCE, Alessandra	Artigo	ANPED	2001	Google acadêmico
7	Desenvolvimento, meio ambiente, território: qual sustentabilidade.	THEIS, Ivo Marcos	Artigo	Revistas. Eletrônica: UNIJUI Desenvolvimento em Questão. v.4, n.8, Ijuí, 2006	2006	Google Acadêmico
8	Educação Infantil como aliada do Desenvolvimento local: Aspecto Legal e Gestão Social.	GIL, Izabel Castanha	Artigo	Revista Nera (UNESP), Dracena- SP, v. V,p. 1-17	2006	Google
9	Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho	HIRATA, Helena; KERGOAT. Danièle	Artigo	Caderno de Pesquisa, v. 37 n. 132, p. 595-609	2007	SciELO
10	Schools, skills and synapses. Economic Inquiry.	HECKMAN, James J.	Artigo	Oregon City, v. 46, n. 3, p. 298-324	2008	Google Acadêmico
11	A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce.	KRAMER, Sônia	Livro	Cortez, 9 ed. São Paulo:	2011	

12	Investir no desenvolvimento na primeira infância: Reduzir déficits, fortalecer a economia.	HECKMAN, James J.	Artigo	A Equação Heckman	2012	Google Acadêmico
13	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.	LIBÂNEO, José Carlos.	Artigo	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28.	2012	Google Acadêmico
14	O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem.	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal <i>et al.</i>	Cartilha	São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	2014	Google
15	Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios.	TELES, Maria Amélia de Almeida	Livro	São Paulo: Editora Alameda, 302 p.	2017	
16	Educação e Capital Social: Uma relação estreita com o desenvolvimento.	SANTOS, Moacir José dos; VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Divina de Fátima dos	Artigo	DRd – Desenvolvimento Regional em debate. v. 8, n. 2, p. 4-26.	2018	Google Acadêmico
17	Movimentos Sociais de Mulheres em Goiânia: História, Lutas Políticas em favor dos Direitos das Crianças à Educação Infantil.	CONTI, Juliana Dos Santos Ponte	Dissertação	Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação- Goiânia- Go	2019	CAPES
18	Políticas para Educação Infantil e a Agenda 2030 no Brasil.	MOREIRA, Jani Alves da Silva.	Artigo	Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n.	2019	Google Acadêmico

				54, p. 77-96, jan./abr.		
19	Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática.	LIBÂNEO, José Carlos.	Artigo (Capítulo de livro)	Editora da UFG	2019	Google Acadêmico
20	Políticas favoráveis à família: redesenhando o local de trabalho do futuro: Um resumo de política.	UNICEF.	Artigo	New York: UNICEF	2019	Google
21	Educação Infantil e Agenda 2030: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na Atualização da Proposta Curricular do Município de São Paulo.	VERSUTI, Fabiana Maris; MARTINS, Flávio Pinheiro; PERALTA, Deise Aparecida; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima.	Artigo	REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 4, n. 2, p. 82-105	2020	Google Acadêmico
22	Educacion at a Glace 2020	OECD	Indicadores-Relatório	Paris: OECD Publishing	2020	Google
23	Efeitos do acesso a creche sobre o trabalho feminino. 2020.	ROSA, Maria Victória Garcia.; SOUZA, Kênia Barreiro.; FERNANDES, Adriana Sbicca	Artigo	Anpec	2020	Google
24	Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas.	MONTEIRO NETO, Aristides; BRANDÃO, Carlos Antônio; CASTRO, César Nunes.((Org.);	Livro	Ipea, Rio de Janeiro, 2ª ed.	2020	Google: IPEA

25	Educação e desenvolvimento regional: a Unesco e as interseções com o desenvolvimento regional.	GUMBOWSKY, Argos; JURASZEK, Lúcia; NOERNBERG, Elfi Irene; MAIA, Erick Douglas Weber da.	Artigo	Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão, v. 22 n. 2, 79-93, Varginhoa, MG	2020	Google Acadêmico
26	Aspectos da educação no desenvolvimento regional	SEDDON, Danielle Santos do Nascimento; LINO, Leandro de Souza	Artigo	Revista IfesCiências, v. 7, n. 2, p. 01-27	2021	CAPES: Revista Acadêmicas do Instituto Federal do Espírito Santo
27	Desafios na oferta de vagas em creches da rede pública municipal de ensino.	GESQUI, Luiz Carlos; FERNANDES, Andréia Gasparino	Artigo	<i>Jornal de Políticas Educacionais</i> . V. 15, e77666. Janeiro	2021	Google Acadêmico
28	Educação como objeto de estudo nos programas brasileiros de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em desenvolvimento regional.	BAZZANELLA, Sandro Luiz; GODOI, Cintia Neves.	Artigo	Revista Húmus, Maranhão, v. 12, n. 36, p. 422-453	2022	Google Acadêmico
29	Judicialização da educação infantil no Estado de Goiás no período 2009 - 2019: análises e desafios	MACHADO, Elka Cândida de Oliveira Machado	Tese	UFG- Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	2022	CAPES
30	Desenvolvimento: conceito ou ideologia.	BAZZANELLA, Sandro Luiz; GODOI, Cintia Neves; MARCHESAN, Jairo; TOMPOROSKI, Alexandre Assis.	Artigo	Revista Desenvolvimento em Debate, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 57-79.	2022	Google Acadêmico

31	Eduardo Donizeti. O papel da mulher na educação: Uma comparação entre Pestalozzi e Froebel..	TSUKADA, Letícia; GIROTTO,	Artigo	Rev. Sem Aspas, Araraquara, v. 11, n. 00, e022003, jan./dez.	2022	Google
32	As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa.	LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline.	Artigo	ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023061, p. 1-20.	2023	Google Acadêmico
33	Desenvolvimento como liberdade.	SEN, Amartya	Livro	Companhia das Letras, 11ª reimpressão, São Paulo	2023	
34	Implicações do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 04 da Agenda 2030 na Educação Infantil.	Lima, F. W. C., Araujo, M. L., da Silva, W. L., de Assis, E. do S. S., Abreu, A. L., & Palheta, F. B.	Artigo	Revista Contemporânea v. 3, n. 10. ISSN 2447-0961	2023	Google Acadêmico
35	The Heckman Equation. 13% ROI Toolbox: investing in early childhood development. Chicago: The University of	HECKMAN, James J.	Artigo	Equação de Heckman, Chicago,	2023	Google
36	Early childhood education outcomes..	IYI – INDIANA YOUTH INSTITUTE.	Relatório Técnico	Indianapolis	2023	Google

37	Long-term impact of early childhood education on youth educational attainment.	IYI – INDIANA YOUTH INSTITUTE.	Relatório Técnico	Indianapolis	2023	Google
38	Educação em resumo 2023: Indicadores da OECD- Relatório.	OECD	Indicadores- Relatório	Paris: OECD Publishing	2023	Google
39	Educação e Desenvolvimento: um estudo sobre o Fundeb na Microrregião do Rio Vermelho,	MESQUITA, Gleycy Mara Borges	Dissertação	Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria Goiânia	2024	UNIALFA
40	O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil. Contribuciones a Las Ciencias Sociales,	TELES, Adnalyne da Silva Guimarães	Artigo	São José dos Pinhais, v. 17, n. 3, p. 1-12	2024	Google
41	Investir em cuidados e educação na primeira infância produz benefícios ao longo da vida.	UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.	Artigo	Paris: UNESCO, setembro	2024	Google
42	Cartilha Primeira infância e desenvolvimento infantil. - Cuidados e orientações para	ASSOCIAÇÃO CAATINGA.	Cartilha	ASSOCIAÇÃO CAATINGA- Fortaleza	2024	Google

	pais, mães e responsáveis					
43	Carreira e Família: A Jornada de gerações de mulheres rumo à equidade.	GOLDIN, Claudia. Tradução Denise Bottmann	Livro	1ª ed. São Paulo: Portfólio Penguin,	2024	
44	O desenvolvimento da primeira infância está intimamente ligado à participação das mulheres no emprego, no bem-estar e no capital social.	JHUNJHUNWALA, Kanupriya.	Artigo	Blog. NORRAG Blog, 7 março.	2024	Google
45	Primeira infância é período-chave para o desenvolvimento infantil.	MEDEIROS, Paula	Artigo	Revista Nova Escola	2024	Google
46	Universalização da pré-escola no Brasil: uma análise de determinantes históricos.	SILVA, Talita; BARCELLOS, Thais; HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Araújo e.	Artigo	Revista de Economia Política, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 357-376	2024	Scielo
47	Desenvolvimento cognitivo infantil: percepções, reações e competências	BRITES, Luciana	Artigo	Instituto Neurosaber	2025	Google

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações, artigos e livros utilizados na escrita do Capítulo 4 da dissertação.

O Capítulo 3, referente à Metodologia, apresenta os fundamentos teóricos e técnicos da pesquisa, baseando-se em autores que discutem os métodos qualitativos e quantitativos, bem como a pesquisa documental e bibliográfica, fundamentando-se nas contribuições de Gil (2002), Andrade (2010) e Marconi e Lakatos (2023), conforme detalhado ao longo do referido capítulo.

Além da pesquisa bibliográfica, foram apresentados dispositivos legais e normativos que orientam a Educação Infantil em âmbito nacional e municipal. Esses documentos foram

fundamentais para embasar a investigação teórica e contextualizar as políticas públicas voltadas à infância.

No âmbito federal, foram examinadas as seguintes legislações: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, 2018); a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); o Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa Saúde na Escola (PSE); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que trata das políticas públicas para a primeira infância; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009); Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) e os documentos “Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação”- INEP (2020); Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP (2020 - 2024), Censo Escolar (2024), Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2024); Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (IBGE, 2024).

No contexto municipal, foram utilizados documentos produzidos pela prefeitura de Goiânia e pela Rede Municipal de Educação de Goiânia, incluindo: a proposta "Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil" (2004); a proposta "Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia" (2014); Relatório de Transição (2025); a Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015; a Lei nº 8.739, de 15 de dezembro de 2008; a Resolução nº 120, de 7 de dezembro de 2016; a Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2019); o Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (2020); o Protocolo de Retorno do Atendimento Presencial aos Educandos da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2021); o Plano Pedagógico de Atendimento Educacional (2022); o documento Políticas de Convênios (2013); a Resolução do CME nº 110, de 1 de abril de 2025; Zoneamento Ecológico do Município de Goiânia (2008);GAEPE/GO- Nota Técnica Nº1 /2024.

A apreciação desses materiais teve como objetivo compreender os fundamentos legais e políticos que sustentam a oferta da Educação Infantil, bem como identificar avanços, limites e desafios na implementação das políticas públicas voltadas à primeira infância, especialmente no município de Goiânia.

O recorte temporal dos dados da pesquisa abrangeu inicialmente os anos de 2020 a 2024, sendo posteriormente incluídos alguns dados de 2025. Para a coleta de informações junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), foram realizadas duas tentativas. A primeira ocorreu em 11 de novembro de 2024, com a entrega presencial de um ofício à Diretoria de Administração Educacional, resultando em informações parciais. Com a mudança de gestão no início de 2025, um novo ofício foi protocolado em 13 de fevereiro, sendo solicitados esclarecimentos adicionais em 4 de junho, os quais foram encaminhados. Em 28 de agosto de 2025, constatou-se que parte das informações havia sido disponibilizada por e-mail, mas diversas questões permaneciam sem resposta, mantendo o processo em andamento.

Paralelamente a esse processo, realizou-se a coleta de dados em fontes oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio das “Sinopses Estatísticas da Educação Básica” referentes ao período de 2020 a 2024, e no Relatório de Transição de Governo de Goiânia (2025), que apresentou informações complementares relevantes para o estudo. A pesquisa adotou abordagem mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos, fundamentada em revisão teórica e científica de autores das subáreas do desenvolvimento e da educação. Os conceitos orientadores da dissertação, particularmente aqueles relacionados à caracterização das Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia, foram construídos a partir da integração de dados estatísticos do IBGE Cidades, do INEP e da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, permitindo articular evidências empíricas e referencial teórico na análise.

Por fim, a dissertação será concluída com uma síntese dos principais achados e contribuições deste estudo para os campos da educação infantil, das políticas públicas e do desenvolvimento regional, demonstrando a importância da educação infantil para as crianças, mulheres e o desenvolvimento regional. Serão indicadas possibilidades de aprofundamento em investigações futuras, bem como propostas voltadas à formulação e à implementação de políticas públicas mais eficazes e articuladas para a Educação Infantil. Com esta pesquisa, busca-se fortalecer o debate sobre o papel essencial da educação infantil na vida das crianças, no cotidiano das famílias e nos processos de desenvolvimento regional.

4 IMPORTÂNCIA DAS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS, MULHERES E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Neste capítulo, busca-se abordar a Educação Infantil em suas conexões com o desenvolvimento regional e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A discussão apresentará como o acesso à Educação Infantil em unidades educacionais públicas beneficia as crianças, as famílias (especialmente as mulheres) e o desenvolvimento regional, contribuindo para a implementação das metas estabelecidas pelos ODS.

4.1 O QUE É DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O conceito de desenvolvimento, em sua acepção mais comum, é frequentemente relacionado à ideia de progresso e crescimento, seja no plano individual, coletivo ou territorial. No entanto, essa noção, embora amplamente disseminada, assume múltiplas interpretações, variando conforme os contextos sociais e acadêmicos em que é abordada. Em vez de ser entendido apenas como crescimento econômico ou avanço tecnológico, o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo mais abrangente e multidimensional.

De acordo com Moacir Santos, Edson Vieira e Divina Santos (2018), o desenvolvimento deve ser entendido como um processo amplo e multidimensional, que envolve diferentes aspectos da vida em sociedade, como saúde, educação, segurança, moradia, mobilidade e participação política. Nesse contexto, a educação ocupa um papel central, sendo fundamental na construção do capital social e no enfrentamento das desigualdades. Os autores destacam que a escola pública, moldada pelas políticas públicas e inserida no contexto social em que se encontra, é um espaço de convívio e aprendizado entre diferentes gerações e culturas, o que fortalece os laços sociais. Assim, a educação se apresenta como uma das principais estratégias para promover a inclusão, ampliar oportunidades e contribuir para um desenvolvimento mais justo e equilibrado.

Ivo Theis (2006) entende que o desenvolvimento territorial é influenciado pelas dinâmicas da mundialização, que tendem a favorecer regiões com maior acúmulo de recursos. No entanto, ele destaca que estratégias locais podem romper com essa lógica excludente, desde que estejam baseadas em relações solidárias, inclusão social, responsabilidade ambiental e participação cidadã. Para o autor, o desenvolvimento genuíno ocorre quando os sujeitos têm

autonomia para definir seus próprios caminhos, construindo, de forma democrática, modelos de sociedade mais justos e sustentáveis.

Complementando essa perspectiva, Sérgio Boisier (1996) compreende o desenvolvimento regional como um processo que vai além do crescimento econômico, sendo antes de tudo uma transformação político-social. Para ele, trata-se de uma transformação sustentável que tem como propósito impulsionar a região e valorizar os indivíduos que nela vivem. Ao propor que os governos territoriais elaborem estratégias baseadas em conhecimento, participação e valorização dos recursos locais, o autor reforça que o desenvolvimento deve promover o bem-estar coletivo, respeitando as singularidades do território e fortalecendo a capacidade de ação dos sujeitos locais.

Essas visões convergem para uma compreensão mais complexa do desenvolvimento regional, que, segundo os autores, exige transformações sustentáveis centradas na valorização das pessoas, na autonomia dos territórios e na busca pela justiça territorial (Santos; Vieira; Santos, 2018; Theis, 2006; Boisier, 1996).

Segundo Sandro Bazzanella e Cintia Godoi (2022), a educação é um dos pilares fundamentais de qualquer proposta de desenvolvimento, sendo indispensável para o avanço humano e social. Ao analisar diferentes contextos históricos, os autores evidenciam que o desenvolvimento pleno depende de condições estruturais adequadas, nas quais a educação se destaca como condição essencial. No Brasil, o acesso a esse direito, assim como à saúde, ainda enfrenta desafios. Historicamente, os debates sobre desenvolvimento sempre estiveram ligados à ideia de progresso e modernidade, com forte ênfase na necessidade de investimentos em direitos sociais e infraestrutura.

De acordo com as reflexões de Bazzanella *et al.* (2022), o desenvolvimento passou a ser compreendido também como uma demanda regional, exigindo das regiões a capacidade de reconhecerem suas fragilidades e potenciais. Esse processo envolve a análise crítica de experiências bem-sucedidas em outros contextos e a adaptação dessas estratégias à realidade local. A concepção de desenvolvimento regional, portanto, se estrutura a partir da padronização de indicadores diversos — sociais, econômicos, políticos e institucionais — que servem para medir o grau de desenvolvimento alcançado e apontar caminhos para ações, tanto internas quanto externas. Nessa lógica, modelos consagrados por países considerados desenvolvidos acabam influenciando as estratégias locais, impactando diretamente a forma como os territórios regionais são avaliados e conduzidos em direção ao progresso.

Segundo Gleycy Mesquita (2024), no Brasil a ideia de desenvolvimento foi sendo incorporada gradualmente às políticas públicas como elemento estruturante, ganhando destaque desde a Constituição de 1988 e sendo tratada em diferentes escalas. Essa trajetória é marcada por marcos históricos que consolidaram o desenvolvimento regional como uma pauta recorrente, com ênfase na superação das desigualdades sociais e territoriais. O lançamento do Ministério do Desenvolvimento Regional, em 2019, por meio do Decreto n.º 9.810/2019, reforçou a importância da redução das desigualdades e da pobreza como objetivos centrais. Em 2020, com a atualização da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), o foco documental e normativo voltou-se especialmente às disparidades regionais, sinalizando um direcionamento mais claro para a superação das desigualdades socioeconômicas. Além dessas iniciativas governamentais, percebe-se também a mobilização de esforços internacionais e acadêmicos, com destaque para o envolvimento de organismos como a ONU e fóruns globais, evidenciando que o debate sobre desenvolvimento é contínuo e atravessa diferentes esferas — do local ao global.

Assim, o desenvolvimento — especialmente em sua dimensão regional — deve ser compreendido como um processo político, social e cultural, que demanda o reconhecimento das identidades locais, a valorização dos sujeitos e a construção coletiva de estratégias que promovam a justiça social e o bem-estar comum, sem negligenciar o papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais.

4.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

A relação entre desenvolvimento e educação pode ser compreendida a partir da perspectiva de Álvaro Vieira Pinto, que, segundo Bazzanella e Godoi (2022), entende que o acesso à cultura — seja ela letrada, oral ou escrita — é essencial para que as massas compreendam a realidade em que vivem. Para os autores, é por meio da educação que se despertam a ação, a práxis e a reflexão, elementos capazes de impulsionar a consciência nacional e promover ações socialmente qualificadas. Assim, a educação se apresenta como base para processos de desenvolvimento verdadeiramente consistentes e transformadores.

Amboni (*apud* Bazzanella; Godoi, 2022) entende a educação como um processo que insere o indivíduo na sociedade por meio da partilha do conhecimento acumulado ao longo da

história. Essa visão destaca que educar é mais do que transmitir conteúdos — é promover a integração social, o acesso à cultura e a formação crítica, possibilitando o desenvolvimento humano e coletivo.

Contudo, as finalidades da educação não são neutras, pois estão inseridas em contextos sociais, políticos e econômicos, refletindo interesses de diferentes grupos e influenciando diretamente as políticas educacionais e o cotidiano das escolas. Organizações internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE, têm influenciado diretamente as propostas educativas de países em desenvolvimento da América Latina, África e Ásia, interferindo na formulação de políticas educacionais e orientações curriculares. No Brasil, essa influência pode ser observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional para a Formação de Professores (BNC/Formação) (Libâneo, Santos e Marques, 2023).

Segundo Bazzanella *at al.* (2022) a educação é o caminho pelo qual os povos expressam e fortalecem suas culturas, conhecimentos e modos diversos de compreender o mundo, construídos a partir das relações entre as pessoas, com a natureza e consigo mesmas. Ela revela o grau de compromisso de uma sociedade com a complexidade do mundo, incluindo suas possibilidades, desafios e contradições. Dessa forma, o acesso a uma educação de qualidade deve ser compreendido como um pilar essencial para o progresso de qualquer sociedade. É por meio dela que se desenvolvem capacidades fundamentais, como a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, elementos indispensáveis para a emancipação dos sujeitos e para o fortalecimento das comunidades. A educação, nesse contexto, não apenas transmite saberes, mas também amplia horizontes e potencializa o desenvolvimento social e regional.

Autores como Libâneo, Santos e Marques (2023) defendem que uma educação verdadeiramente comprometida com a formação humana deve articular conhecimento científico, cultura e realidade social dos alunos. Eles alertam para os riscos de uma abordagem educacional pautada na lógica da BNCC, que prioriza resultados mensuráveis e reduz o currículo a habilidades técnicas. De acordo com os autores, essa lógica, presente em documentos como a Resolução CNE nº 2/2019, enfraquece a autonomia docente e transforma o professor em mero aplicador de conteúdos, comprometendo a formação crítica dos estudantes e ignorando a complexidade das desigualdades sociais e culturais que atravessam o contexto escolar (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Segundo a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a educação é compreendida como um processo fundamental para o desenvolvimento humano e a emancipação social. Nesse

contexto, a escola configura-se como o espaço no qual os indivíduos têm o direito de acessar os saberes científicos, artísticos, filosóficos e morais historicamente construídos, possibilitando-lhes uma participação crítica na sociedade. Esse processo demanda que os professores selecionem e organizem intencionalmente os conhecimentos a serem ensinados, de forma a promover a interiorização desses saberes pelos alunos, contribuindo para sua formação plena como sujeitos humanos.

Aristides Monteiro, Carlos Brandão e César Castro (2020) observam que o Brasil, historicamente, não costuma adotar políticas regionais voltadas ao fortalecimento do capital humano — ou seja, nas pessoas, especialmente por meio da educação. Quando os autores afirmam que “estratégias de desenvolvimento regional que se centram no capital humano tradicionalmente não fazem parte do cardápio brasileiro de políticas regionais” (Monteiro; Brandão; Castro, 2020, p. 465), estão apontando que o país historicamente negligencia o potencial transformador da educação como ferramenta de desenvolvimento territorial. No entanto, como destacam Danielle Seddon e Leandro Lino (2021), o investimento em educação — elemento essencial do capital humano — tem relação direta com os rendimentos individuais e, conseqüentemente, com o desenvolvimento regional. Assim, considerar a escolarização da população e a qualidade da estrutura educacional é estratégico para promover o crescimento sustentável dos territórios.

A Educação Infantil é uma etapa essencial do desenvolvimento infantil, não apenas por ser um direito garantido, mas por sua importância no crescimento cognitivo, social e emocional das crianças, como apontam Seddon e Lino (2021). Dados do PISA, pesquisa internacional aplicada a estudantes de 15 anos, e da OCDE, organização que promove políticas públicas para o bem-estar social, evidenciam que quanto maior o tempo de permanência das crianças na Creche e na Pré-Escola, melhores são seus desempenhos acadêmicos futuros, principalmente em leitura. A frequência à Educação Infantil também influencia positivamente o comportamento, a atenção e o engajamento dos alunos, com efeitos ainda mais marcantes entre os que vivem em contextos de vulnerabilidade. Assim, investir nessa etapa da educação significa promover oportunidades iguais desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a redução das desigualdades e para um desenvolvimento regional mais justo e sustentável.

É importante ressaltar a visão de Libâneo, Santos e Marques (2023), que entendem a função da educação para além dos resultados de mercado globalizado e empresarial, os autores defendem uma proposta de educação comprometida com a formação integral do ser humano,

centrada em princípios de humanização, emancipação e desenvolvimento cultural e científico, como caminho para uma prática educacional verdadeiramente democrática. E é nesta perspectiva que a educação deve influenciar no desenvolvimento regional, pois promove a formação integral dos sujeitos.

A conexão entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, e a Educação Infantil tem uma importância estratégica para o desenvolvimento regional. O compromisso firmado em 2015 por líderes globais ressalta a necessidade de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade desde os primeiros anos de vida, reconhecendo que o acesso à Educação Infantil é crucial para a construção de sociedades mais justas e desenvolvidas. Nesse contexto, organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE desempenham um papel central, não só na formulação, mas também no monitoramento das metas educacionais, através da criação de indicadores que possibilitam o acompanhamento do progresso educacional global (OECD, 2020).

O relatório Panorama da Educação (OECD, 2020, 2023) é um exemplo de como esses dados são organizados, fornecendo uma visão comparativa dos sistemas educacionais de diferentes países. Este relatório analisa investimentos em educação, o funcionamento dos sistemas e os benefícios desses investimentos, como o aumento da renda e melhores oportunidades de emprego, ajudando pesquisadores e formuladores de políticas a otimizar suas estratégias educacionais.

Investir em Educação Infantil não é apenas uma questão de garantir melhores resultados acadêmicos para as crianças, mas também de promover o desenvolvimento do capital humano, elemento essencial para o crescimento econômico local e regional. Ao proporcionar um começo de vida com experiências educativas significativas, é possível reduzir desigualdades, fortalecer a cidadania e estabelecer bases sólidas para o desenvolvimento sustentável, como propõe a Agenda 2030. Integrando as metas do ODS 4 nas políticas públicas educacionais e no planejamento territorial, é possível promover um desenvolvimento regional mais equitativo, com a Educação Infantil atuando como um motor de transformação social e econômica (OECD, 2020).

A Agenda de Educação 2030, firmada em 2015 pelos Estados-membros da UNESCO, propõe como um de seus objetivos garantir, até 2030, o acesso universal de meninos e meninas a uma educação infantil de qualidade, assegurando sua preparação para o ensino fundamental. A Declaração de Incheon reforça esse compromisso ao recomendar pelo menos um ano de

educação pré-escolar gratuita, obrigatória e de qualidade. Em consonância com esse cenário internacional, o Brasil avançou ao tornar obrigatória a educação a partir dos 4 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009 e ao estabelecer, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, metas de universalização da pré-escola e ampliação do atendimento em creches. Apesar dos progressos, ainda há desafios consideráveis, como a formação adequada dos professores da educação infantil. Assim, publicações que sistematizam a legislação e as pesquisas sobre o tema são instrumentos importantes para orientar e fortalecer políticas públicas voltadas à primeira infância, contribuindo para o cumprimento dos compromissos nacionais e internacionais assumidos (Abuchaim, 2018).

De acordo com Versuti *at al.* (2020), a educação ocupa um papel central na Agenda 2030, sendo diretamente representada pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que trata do direito à educação de qualidade. No entanto, sua influência vai além desse objetivo específico, contribuindo de forma significativa para a concretização de outros temas prioritários dos ODS, como a promoção de cidades mais seguras e sustentáveis, a valorização do trabalho digno, o crescimento econômico, a redução das desigualdades sociais, a proteção ambiental, a equidade de gênero e o fortalecimento de sociedades justas e inclusivas. Assim, os autores destacam que os avanços em diversas áreas estão diretamente relacionados ao investimento em processos educacionais consistentes, uma vez que a efetivação dos ODS depende da formação crítica e consciente dos sujeitos envolvidos.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, contém 17 Objetivos de desenvolvimento Sustentável, sendo citados abaixo os que mais se relacionam à educação Infantil como estratégia para alcançar tais objetivos da agenda e do desenvolvimento regional:

- **ODS 1:** Erradicação da Pobreza - A expansão das vagas em Unidades Municipais de Educação Infantil (CMEIs, CEIs, unidades conveniadas e escolas municipais que atendem turmas de pré-escola) é crucial para combater a pobreza. Ao garantir que as crianças tenham acesso à educação desde a primeira infância, cria-se uma base sólida para o desenvolvimento presente da criança, pois garante-lhe ótimas experiências e vivências na infância o que vai influenciar o seu futuro, reduzindo as chances de perpetuação do ciclo de pobreza. A educação infantil influencia a mobilidade social, permitindo que as crianças, independentemente de suas origens socioeconômicas, tenham oportunidades iguais de crescimento e aprendizado.

- **ODS 4:** Educação de Qualidade - A ampliação da oferta de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil contribui diretamente para a meta de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Oferecer acesso à educação desde os primeiros anos de vida é essencial para o pleno desenvolvimento das crianças em suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Quando se assegura às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e construir sua identidade, cria-se uma base sólida para que elas cresçam como sujeitos ativos em seu meio. Além disso, garantir esse acesso de forma ampla e justa contribui significativamente para a redução das desigualdades educacionais, promovendo a equidade e fortalecendo o desenvolvimento regional com justiça social.
- **ODS 5:** Alcançar Igualdade de Gênero - A oferta de vagas tem um impacto direto na igualdade de gênero, especialmente ao liberar as mulheres para participarem plenamente do mercado de trabalho e de formações. Muitas vezes, a responsabilidade pelo cuidado das crianças recai sobre as mulheres, limitando suas oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal. Ao garantir que as crianças tenham acesso a instituições de educação infantil, as mulheres são empoderadas a buscar oportunidades profissionais e de formação, o que contribui para a igualdade de gênero.

ODS 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico - A educação infantil não apenas beneficia as crianças em suas vidas no momento presente, mas impacta no seu futuro, haja vista garantir-lhes desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando o raciocínio lógico, criativo e investigativo, além de proporcionar conhecimentos científicos e culturais. As crianças participam de diversos momentos de rodas de conversas, em que podem desenvolver sua oralidade e pensamento crítico, o que vai auxiliar na constituição de crianças — e futuros adultos — capazes de posicionar-se na sociedade. Em continuidade, nas outras etapas educacionais, a educação infantil pode promover melhores condições de vida, de formação e de oportunidades de trabalho. Dessa forma, a educação infantil também promove um ambiente que apoia o trabalho decente e o crescimento econômico. Quando as mães têm acesso a creches e pré-escolas de qualidade, elas podem buscar e manter empregos, contribuindo para o

crescimento econômico local e regional. Além disso, a construção e manutenção de Unidades Municipais de Educação Infantil geram empregos diretos e indiretos, fortalecendo as economias locais.

- **ODS 10:** Redução das Desigualdades - A ampliação das vagas é uma medida eficaz para reduzir desigualdades, oferecendo oportunidades educacionais equitativas para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. Ao garantir acesso à educação infantil de qualidade, as políticas públicas podem nivelar o campo de oportunidades, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Jani Moreira (2019) expressa uma inquietação compartilhada por diversos estudiosos e profissionais da área, ao apontar retrocessos na condução da educação infantil, os quais não dialogam com as reais necessidades das crianças e de suas famílias. Segundo a autora, a preocupação se intensifica ao se analisar a implementação da Agenda 2030, em especial o ODS 4, meta 4.2, que prevê o acesso universal à educação infantil de qualidade para todas as crianças. No entanto, na prática, observa-se um afastamento desse compromisso: a universalização do atendimento ainda está longe de ser concretizada, principalmente no caso das crianças em idade de 0 a 3 anos. Moreira também critica o enfoque na preparação para o ensino fundamental, o que reduz o papel da educação infantil à função de etapa preparatória. Além disso, ela destaca que o ODS 4 não contempla de forma clara a valorização dos profissionais da educação infantil, o que compromete a qualidade e o reconhecimento dessa etapa educativa. Ainda assim, é preciso seguir com a convicção de que a luta por uma educação infantil pública, gratuita, universal e de qualidade é urgente e deve ser ampliada, pois ela é fundamental para transformar realidades e promover justiça social.

Portanto, a insuficiência de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil em Goiânia representa um entrave considerável ao desenvolvimento regional e à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Agenda 2030 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A limitação no acesso à educação infantil de qualidade compromete não apenas o direito das crianças à aprendizagem e aos cuidados adequados, mas também impacta negativamente o progresso social e econômico do município.

A educação infantil, nesse contexto, deve ser compreendida como uma importante estratégia de desenvolvimento, capaz de gerar benefícios amplos e duradouros. A hipótese de que a ampliação da oferta de vagas contribui para o desenvolvimento regional se sustenta no

fato de que essa expansão favorece tanto o crescimento das crianças no seu tempo da infância, quanto a inserção produtiva das mulheres no mercado de trabalho, fortalecendo, assim, a economia local. Portanto, investir na construção de novas unidades educacionais em Goiânia não se limita a atender uma necessidade pontual, mas se configura como uma ação estratégica alinhada aos compromissos globais de promoção da equidade, inclusão e prosperidade social.

Nesse sentido, garantir o acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida é essencial para promover o desenvolvimento humano e social. A Educação Infantil, ao possibilitar experiências significativas, o exercício da criatividade e a construção do pensamento crítico e reflexivo, contribui para a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Assim, investir na ampliação e qualificação da oferta de vagas na Educação Infantil é uma ação voltada ao presente e que produzirá efeitos futuros, sendo uma estratégia para fomentar o desenvolvimento regional sustentável, reduzir desigualdades e construir uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do futuro.

4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL, MATERNIDADE E MERCADO DE TRABALHO

A origem das creches está diretamente ligada à necessidade de mulheres que trabalhavam fora do lar e precisavam de um local seguro para deixar seus filhos. Como explica Vital Didonet (2001), desde seu surgimento, esses espaços foram concebidos como suporte ao trabalho feminino, consolidando uma relação estrutural entre mulher, trabalho e infância. Essa conexão influenciou historicamente – e ainda influencia – a forma como as creches são organizadas e demandadas.

Durante a Revolução Industrial, no século XVIII, a presença maciça de mulheres nas fábricas transformou profundamente a dinâmica familiar e os cuidados com as crianças. Com adultos e até crianças envolvidas no trabalho fabril, os menores muitas vezes ficavam sem acompanhamento adequado. Paralelamente, o modelo familiar também passou por mudanças: a estrutura extensa, em que avós, tios e irmãos mais velhos participavam do cuidado infantil, foi sendo substituída pela família nuclear. Isso contribuiu para o fortalecimento das creches como solução para famílias que não contavam com uma rede de apoio familiar (Didonet, 2001).

As preocupações sociais com a mortalidade infantil, a desnutrição e os acidentes domésticos impulsionaram a criação de ambientes organizados e seguros para acolher essas crianças. Religiosos, empresários e educadores passaram a defender e organizar instituições

específicas para esse cuidado. No Brasil, esse processo também foi influenciado pela legislação. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinava que empresas com mais de 30 funcionárias deveriam oferecer espaços adequados para a amamentação, institucionalizando a relação entre o mercado de trabalho e o cuidado infantil (Didonet, 2001). Mas, como aponta Campos (1999), essa exigência tinha limitações importantes: abrangia apenas mães com filhos de até seis meses e, na prática, foi pouco cumprida. Com a crescente demanda por educação infantil, sobretudo na pré-escola, o Estado passou a buscar apoio de instituições filantrópicas, religiosas e da sociedade civil para ampliar a oferta de atendimento (Kramer, 2011).

Enquanto famílias com melhores condições financeiras podiam contratar babás particulares, as famílias mais pobres enfrentavam a necessidade de deixar seus filhos sozinhos ou recorriam a instituições que cuidassem deles. Por isso, era essencial que essas instituições fossem gratuitas ou financeiramente acessíveis, funcionassem em período integral e garantissem cuidados básicos, como alimentação, higiene e atenção à saúde. Ainda assim, a educação formal permanecia como um papel exclusivo da família (Didonet, 2001).

No Brasil, o surgimento das creches também incorporou um aspecto assistencialista: o acolhimento de crianças órfãs, abandonadas ou filhas de mães solteiras. Até as primeiras décadas do século XX, as fronteiras entre creches e orfanatos eram tênues. O modelo predominante era filantrópico, voltado à assistência social, especialmente diante das altas taxas de mortalidade infantil. Foi somente a partir da década de 1930 que essa abordagem passou a ganhar maior consistência institucional (Didonet, 2001).

Juliana Conti (2019) observa que, a partir dos anos 1960, a inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho impulsionou mudanças significativas na sociedade brasileira. Diante da nova realidade, surgiu a demanda por alternativas de cuidado infantil, transformando a creche em uma necessidade social. Como resposta, o governo federal lançou, em 1968, um plano emergencial que incentivou igrejas a criarem Centros de Recreação com apoio da UNICEF. Embora não tenham atingido plenamente seus objetivos, essas iniciativas ajudaram a mobilizar comunidades locais, principalmente por meio dos Clubes de Mães, que passaram a influenciar a formulação de políticas públicas para a infância (Kulmman Jr., 2000, *apud* Conti, 2019).

Em 1977, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) criou o Projeto Casulo, voltado ao atendimento de crianças pequenas em uma perspectiva assistencialista. Essa concepção mantinha a lógica do século XIX, segundo a qual as creches eram voltadas exclusivamente às

crianças de famílias pobres. No entanto, com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, inclusive nas camadas médias, a procura por vagas em instituições infantis passou a envolver diferentes segmentos sociais e a educação infantil adquiriu novas funções (Kulmman Jr., 2000, *apud* Conti, 2019).

Em Goiás, a luta pelos direitos das mulheres se fortaleceu a partir dos anos 1980, com a criação de coletivos feministas como o Grupo Feminista de Estudos e o Centro de Valorização da Mulher (CEVAN), ambos fundados em 1981. Nos anos seguintes, surgiram outros importantes grupos como o Identidade Mulher, o Grupo Eva de Novo (1984), o Centro Popular da Mulher em Goiás (1985) e o Grupo Transas do Corpo (1987), que protagonizaram ações e debates contra a opressão e a violência de gênero em diferentes espaços sociais (Conti, 2019).

Conti (2019) destaca que, em 1985, por ocasião do Dia Internacional da Mulher, foi inaugurada uma creche no Centro Administrativo de Goiânia, na Praça Cívica. De acordo com Ferreira (2010, *apud* Conti, 2019), essa conquista foi simbólica e significativa para o movimento de mulheres da cidade, pois além de ampliar a oferta de vagas, representou o reconhecimento da autonomia feminina e do direito à participação plena na vida profissional e social. Durante a década de 1990, os movimentos sociais feministas enfrentaram novos desafios, especialmente no que diz respeito à luta por igualdade de oportunidades. Um dos temas mais sensíveis dessa época foi a política de esterilização em massa promovida pelo governo, que gerou reações contundentes das militantes feministas. Como aponta Ferreira (2010, *apud* Conti, 2019), essas mulheres passaram a reivindicar o direito ao controle sobre seus próprios corpos, à liberdade de escolha reprodutiva e à vivência plena de sua sexualidade. Ao fazê-lo, contestavam normas legais e culturais que silenciavam e limitavam a vivência feminina.

Nos anos 2000, os movimentos de mulheres se tornaram mais articulados, com atuações conjuntas em escalas regionais, nacionais e até internacionais. Essa ampliação de redes permitiu maior visibilidade às pautas femininas e ampliou a pressão sobre os gestores públicos para que se comprometessem com a garantia dos direitos das mulheres (Ferreira, 2010, *apud* Conti, 2019).

A educação infantil, portanto, passou a ser reconhecida não apenas como apoio às mães pobres, mas como um direito fundamental das mulheres à inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, um direito da criança à educação. A partir dessa nova concepção, surgiram

creches em instituições públicas, bancos e universidades, frequentemente por pressão de sindicatos e da mobilização de movimentos sociais (Conti, 2019).

A partir desse contexto, ocorreram duas importantes transformações no modelo tradicional: (a) o deslocamento do foco da mãe para a criança, reconhecendo-a como sujeito do desenvolvimento; e (b) a ampliação do acesso, garantindo que todas as crianças pudessem ser atendidas, independentemente da condição de suas mães. Ao se compreender a creche como um direito da criança e não apenas como suporte à mulher trabalhadora, rompe-se com a ideia de que a mãe está sendo negligente ao confiar seus filhos a uma instituição educacional. Pelo contrário, esse acesso passa a ser um direito de todas as famílias (Didonet, 2001).

A creche, então, deixa de ser exclusivamente um recurso assistencial e passa a se constituir como uma instituição educativa que colabora com o desenvolvimento integral da criança, seja ela filha de mãe trabalhadora ou não. A centralidade passa a ser a infância, o cuidado qualificado e o processo pedagógico, o que fortalece o papel educativo e social da instituição (Didonet, 2001).

É evidente que a Educação Infantil deve ser compreendida como um direito da criança, mas isso não anula o papel fundamental que desempenha no apoio às mulheres. A diferença é que, ao invés de atender apenas às mães trabalhadoras, o serviço se expande a todas as famílias que desejem esse atendimento para seus filhos, ampliando o alcance das políticas públicas.

As funções sociais, educacionais e políticas da creche e da pré-escola são indissociáveis. Socialmente, esses espaços representam uma importante ferramenta para garantir a participação das mulheres na vida pública, cultural, política e econômica. Embora algumas mães consigam conciliar trabalho e cuidados com os filhos pequenos, muitas outras dependem de um suporte institucional para manter seus empregos e sua autonomia financeira. Nesses casos, a creche permite que as mulheres conciliem suas múltiplas funções (Didonet, 2001).

Campos (1999) ressalta o papel crucial dos movimentos feministas nesse processo. Suas lutas foram fundamentais para que as mulheres ampliassem o reconhecimento de seus direitos, indo além da inserção no trabalho formal e alcançando também o direito à formação, à profissionalização e à vida social plena. Esses movimentos também defenderam, com vigor, a universalização da educação infantil, especialmente durante a Constituinte de 1988.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas, ao reconhecer a educação infantil como direito da criança e da família, e dever do Estado,

independentemente da situação de trabalho da mãe. Campos (1999) destaca que esse avanço foi fruto direto das mobilizações sociais, especialmente das mulheres organizadas que reivindicavam não apenas o acesso à creche, mas o direito à infância digna e à igualdade de oportunidades.

Segundo Maria Amélia Teles (2017), as creches devem ser compreendidas como uma política pública que reconhece a maternidade como uma função social e enfrenta de maneira efetiva a desigualdade presente na divisão sexual do trabalho. A autora destaca que a luta por creches trouxe visibilidade tanto para as mulheres quanto para as crianças, contribuindo para a consolidação de direitos legais das crianças pequenas e reafirmando o papel do Estado na garantia do acesso à educação infantil. Além disso, Teles enfatiza que esse processo impulsionou a criação de novas profissões, tornando as unidades de educação infantil espaços de trabalho técnico e qualificado, com a exigência de profissionais preparados para atuar com qualidade.

De acordo com Claudia Goldin (2024), após o nascimento de um filho, muitas mulheres acabam reduzindo o ritmo ou até se afastando do mercado de trabalho, mas isso nem sempre ocorre por vontade própria. A autora aponta que existem formas explícitas e sutis pelas quais mães são excluídas de oportunidades profissionais, como quando seus supervisores deixam de atribuir a elas clientes importantes ou deixam de considerá-las para promoções, partindo da suposição de que não permanecerão por muito tempo na empresa. Goldin também destaca a desigualdade salarial entre homens e mulheres que se acentua após a maternidade. Um estudo realizado na Dinamarca, citado pela autora, revela que as mulheres sofrem uma penalização significativa após o nascimento de um filho — uma diferença que persiste por até quinze anos — evidenciando uma disparidade salarial duradoura entre mães e pais.

Diante das reflexões trazidas por Goldin (2024), fica evidente que a maternidade ainda representa um grande desafio para a permanência e o crescimento das mulheres no mercado de trabalho. Mesmo anos após o nascimento de um filho, muitas mães continuam enfrentando barreiras, sendo preteridas em promoções e oportunidades, o que contribui para a manutenção de uma diferença salarial entre homens e mulheres. Esse cenário revela não apenas uma desigualdade de gênero estrutural, mas também a urgência de políticas públicas que garantam às mulheres condições de conciliar o trabalho com os cuidados parentais.

Hirata e Kergoat (2007), que interpreta o cuidado infantil como trabalho reprodutivo não remunerado e invisibilizado nas estatísticas econômicas. Essa invisibilidade, segundo a

autora, sustenta a estrutura desigual do mercado de trabalho, ao sobrecarregar as mulheres com funções não reconhecidas formalmente.

Nesse contexto, a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas públicas não deve ser vista apenas como uma demanda educacional, mas como uma estratégia fundamental de justiça social, igualdade de gênero e desenvolvimento regional. A educação infantil, além de promover o desenvolvimento integral das crianças, é um suporte essencial para que as mulheres possam exercer seus direitos à formação, ao trabalho e à autonomia econômica, sem que a maternidade seja transformada em obstáculo.

Assim, é imprescindível que o Estado assuma plenamente o seu papel na garantia do direito à educação infantil para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme previsto na Constituição Federal e reforçado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os de número 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Gênero) e 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) e 10 (Redução das Desigualdades). Garantir esse direito é promover um futuro mais equitativo, onde mulheres possam desenvolver-se plenamente, conciliando carreira profissional e maternidade com dignidade e apoio institucional.

4.4 A OFERTA DE VAGAS E O REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

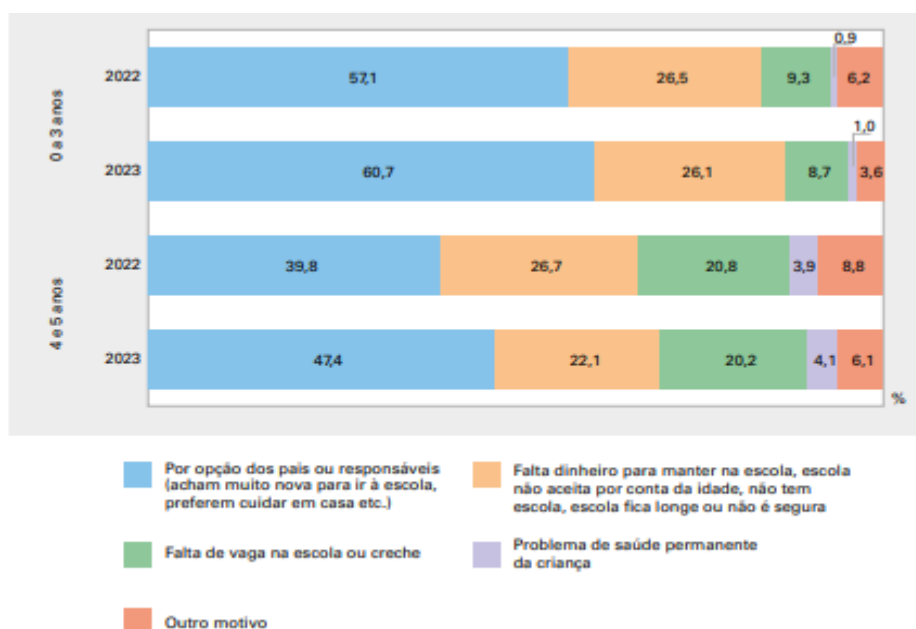
De acordo com dados do IBGE referentes aos anos de 2022 e 2023, observa-se um aumento na taxa de frequência escolar de crianças de 0 a 5 anos em todas as regiões do Brasil, o que reflete um avanço importante na busca pela universalização da Educação Infantil. No entanto, apesar desse crescimento, ainda persistem obstáculos significativos ao pleno acesso, especialmente entre as crianças de 0 a 3 anos.

Ao analisar os motivos alegados para a não matrícula de crianças nessa faixa etária, nota-se que a maioria dos casos está associada à decisão das próprias famílias. Em 2023, por exemplo, 60,7% das crianças de 0 a 3 anos e 47,4% das de 4 a 5 anos não estavam na escola por opção dos pais ou responsáveis— um aumento em relação aos dados de 2022. Essa tendência pode indicar uma percepção ainda cultural de que a permanência da criança pequena no ambiente familiar é mais apropriada, ou pode também estar relacionada à desinformação sobre o papel educativo da creche e da pré-escola (IBGE, 2024).

Por outro lado, embora tenha havido redução nos percentuais ligados a causas estruturais, como a falta de vagas, escolas próximas ou recursos financeiros das famílias, essas

razões ainda impactam significativamente o acesso. Para as crianças de 0 a 3 anos, esses obstáculos caíram levemente de 35,8% para 34,7% entre 2022 e 2023. Já entre as de 4 a 5 anos, a queda foi de 47,5% para 42,3%. Isso mostra que, embora o poder público tenha feito avanços no atendimento à Educação Infantil, a infraestrutura ainda não é suficiente para atender a toda a demanda, principalmente em regiões periféricas e rurais, conforme podemos perceber o Gráfico 2, extraído da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2024):

Gráfico 3 - Distribuição percentual de crianças de 0 a 5 anos que não estudam, por principal de motivo de não frequentar a escola ou creches - Brasil - 2022 – 2023.



Fonte: Gráfico extraído do IBGE, Pesquisa Nacional de amostras por Domicílios Contínua 2022 – 2023 (Dados referentes ao 2º Semestres).

Esses dados apresentados no Gráfico 2, evidenciam a importância de políticas públicas que não apenas ampliem o número de vagas, mas também promovam campanhas de conscientização sobre os benefícios da Educação Infantil, buscando dialogar com as famílias e ampliar a confiança nas unidades educacionais como espaço de cuidado, proteção e aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Além disso, é essencial continuar investindo na melhoria da qualidade da oferta, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, onde as taxas de frequência continuam abaixo da média nacional.

Segundo a análise dos dados divulgados pelo IBGE (2024), é possível perceber uma diferença significativa entre os motivos que levam crianças de diferentes faixas etárias a não frequentarem a Educação Infantil. Entre as crianças de 0 a 3 anos, o principal fator continua

sendo a decisão dos pais ou responsáveis de não as matricular. Já no grupo de 4 a 5 anos — faixa etária em que a educação é obrigatória — a principal razão para a ausência escolar passa a ser a falta de vagas nas instituições de ensino, atingindo 20,2% dessas crianças de 4 a 5 anos em 2023, contra 8,7% no grupo das crianças de 0 a 3 anos (IBGE, 2024).

Mesmo que, proporcionalmente, o índice de crianças de 0 a 3 anos fora da escola por falta de vagas seja menor, em números absolutos (8,7%) esse grupo representa um desafio muito maior: são cerca de 598,2 mil crianças sem acesso à creche, frente a aproximadamente 89 mil crianças de 4 e 5 anos sem vaga na pré-escola (20,2%). Esses dados indicam que a capacidade de atendimento ainda está muito aquém da demanda existente, principalmente quando consideramos que parte significativa dessas famílias buscou ativamente uma vaga e não conseguiu. Ainda segundo o levantamento, se forem considerados todos os fatores ligados à falta de cobertura, teríamos 37,7 % de 2,4 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 42% ou 187 mil crianças de 4 a 5 anos fora da pré-escola, que poderiam estar frequentando se as condições materiais, de transporte, de proximidade, de vagas e de segurança fossem garantidas (IBGE, 2024).

Desta forma, estima-se que no Brasil, cerca de 835 mil crianças de 0 a 5 anos poderiam estar frequentando a Educação Infantil se essas condições básicas fossem garantidas. Esse cenário revela um importante gargalo para o desenvolvimento regional, já que a falta de acesso à Educação Infantil impacta diretamente o desenvolvimento das crianças, ampliando desigualdades sociais e comprometendo o futuro educacional, cognitivo e emocional das crianças de 0 a 5 anos (IBGE, 2024).

Além disso, a não inserção dessas crianças nas unidades educacionais afeta também as famílias, especialmente as mulheres, que em muitos casos deixam de trabalhar ou estudar por não terem com quem deixar os filhos. Portanto, investir na ampliação da oferta de vagas e na melhoria das condições de acesso à Educação Infantil é essencial não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a promoção da equidade social e do crescimento econômico das regiões.

De acordo com os dados do Censo Escolar (2024), o Brasil tem vivenciado avanços significativos no atendimento à Educação Infantil, especialmente após o período crítico da pandemia de COVID-19, que impactou fortemente o funcionamento das creches e pré-escolas. Entre 2020 e 2021, o número de matrículas em creches sofreu uma retração de 6,4%, com destaque para a redução de 15,8% na rede privada. No entanto, entre 2021 e 2024, foi possível

observar uma recuperação expressiva, com crescimento de 36,2% na rede privada e de 16,8% na rede pública, superando os índices do período pré-pandemia. Essa recuperação reflete não apenas o retorno das famílias à busca por vagas, mas também o esforço institucional em ampliar o acesso à educação desde os primeiros anos de vida. (Brasil, 2024)

Conforme dados do Censo Escolar de 2024, no ano de 2023 o atendimento escolar para crianças de até 3 anos atingiu 38,7%, um avanço de 3,7 pontos percentuais em relação a 2019. Ainda assim, o país está aquém da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê o atendimento de 50% das crianças dessa faixa etária até 2025. Para alcançar esse objetivo, seria necessário ampliar o número atual de aproximadamente 4,2 milhões de matrículas para cerca de 5,4 milhões. Atualmente, o Brasil conta com 78,1 mil creches em funcionamento. Destas, 33,1% dos alunos estão matriculados na rede privada, sendo que mais da metade (52,8%) frequenta instituições conveniadas com o poder público. Nas redes públicas, a quase totalidade das matrículas (99,8%) está concentrada nas escolas municipais, o que reforça o papel central dos municípios na oferta da educação infantil

A situação da pré-escola também revela avanços importantes. Após um período de recuperação no pós-pandemia, o número de matrículas manteve-se estável entre 2023 e 2024, com uma leve queda de 0,9% na rede pública e um pequeno crescimento de 0,4% na rede privada. Em termos de cobertura, o atendimento para crianças de 4 e 5 anos chegou a 92,9% em 2023, um pequeno acréscimo de 0,2 pontos percentuais em relação a 2019. Esse dado é significativo, pois demonstra que o país está se aproximando da universalização dessa etapa, conforme previsto na Constituição Federal (Art. 208). Cerca de 22,1% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede privada, e 197,9 mil frequentam instituições conveniadas com o poder público. (Brasil, 2024)

O avanço na cobertura da educação infantil no Brasil representa um fator determinante para o desenvolvimento regional. O acesso à creche e à pré-escola não apenas fortalece os direitos das crianças e garante melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento, como também oferece suporte às famílias, especialmente às mulheres, contribuindo para sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Essa realidade evidencia a conexão entre a ampliação da educação infantil e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, principalmente os objetivos de número 4 (educação de qualidade), 5 (igualdade de gênero), 8 (trabalho decente e crescimento econômico) e 10 (redução das desigualdades). Dessa forma, investir em educação infantil de forma ampla e equitativa não é apenas uma

responsabilidade social, mas uma estratégia de transformação regional com efeitos positivos de longo prazo.

O Gabinete de Articulação para a Efetividade de Política Pública em Educação em Goiás (GAEPE/GO) ² conforme a Nota Técnica GAEPE-GO nº 001/2004, recomenda aos gestores educacionais do estado de Goiás que : (i) Adotem transparência na organização de critérios para a fila de espera de todas as crianças de 0 a 5 anos em creche e pré-escolas, com registro de dados em sistema tecnológico; (ii) Nas redes que não for possível o atendimento integral da demanda, destinar prioritariamente vagas para creches e pré-escolas às crianças mais vulneráveis, mediante critérios socioeconômicos. (iii) Coletar dados de contato para comunicação, de análise de moradia, que possibilitem a compreensão das necessidades da criança(necessidades especiais, saúde, mobilidade), condições socioeconômicas, participação das famílias em programas sociais; (iv) Ofertar creche e pré-escola, preferencialmente em tempo integral, para possibilitar que as mães consigam conciliar a maternidade, trabalho e estudo; (v) Conhecer e atender a real demanda , visando não somente atender a meta do PNE, pois é mínima, mas superá-la; (vi) Elaborar até o final do primeiro semestre o Plano anual de expansão das vagas;(vii) Comprovar existência de Orçamento Anual do Município para ampliação progressiva das vagas; (viii) Avaliar a possibilidade de o custeio do transporte e da criança quando a unidade educacional estiver a distância de 2km do município; (ix) Atender as solicitações de transferência das crianças em razão de mudança de domicílio; (x) Promover busca ativa, em parceria com órgãos públicos (GAEPE/GO, 2024).

Em Goiânia, cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que prevê atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches, ainda é um grande desafio. Isso exige planejamento e ações concretas, como a retomada das obras de unidades paralisadas. O avanço da educação infantil no município está diretamente ligado à valorização da criança como sujeito de direitos e à crescente demanda social por esse atendimento, especialmente com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Além disso, o reconhecimento da diversidade das infâncias — marcadas por contextos familiares, culturais e sociais distintos —

² O Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação de Goiás (GAEPE-GO) é composto pelo Ministério Público do Estado de Goiás (MPGO), Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás (TCM-GO), Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE-GO), Defensoria Pública, União Nacional dos Dirigentes de Educação de Goiás (Undime-GO), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Goiás (Uncme-GO), dentre outros, coordenado pelo Instituto Articule, uma organização da sociedade civil, em parceria com o Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon). Seu objetivo é tratar dos desafios estruturantes e sugerir medidas de política pública educacional.

reforça a importância de creches públicas de qualidade, acolhedoras e que promovam o desenvolvimento integral das crianças nos seus primeiros anos de vida. Esses investimentos são fundamentais para o desenvolvimento regional e para a redução das desigualdades, alinhando-se aos compromissos da Agenda 2030.

O acesso à creche qualifica o início da trajetória educacional, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade, e contribuindo para a redução das desigualdades (ODS 10). Além disso, amplia oportunidades para que mães, especialmente as de baixa renda, ingressem ou retornem ao mercado de trabalho, fortalecendo sua autonomia econômica e a equidade de gênero (ODS 5), ao mesmo tempo em que estimula a economia local por meio da geração de empregos (ODS 8). No entanto, defende-se que essa expansão de vagas seja planejada e acompanhada de condições adequadas de atendimento, evitando as instituições estejam com espaços superlotados e sem qualidade para as crianças.

Desta forma, para que haja avanço efetivo e qualificado em desenvolvimento regional, é fundamental que as políticas públicas garantam não apenas o aumento quantitativo de vagas, mas também a qualidade do atendimento com infraestrutura adequada, formação de profissionais e gestão eficiente dos recursos.

Conforme apresentado na Tabela 11 deste trabalho, em janeiro de 2025 constatou-se um expressivo déficit de vagas na etapa de creche (0 a 3 anos e 11 meses), com uma fila real de 9.673 crianças aguardando matrícula. No total, havia 17.820 crianças matriculadas na creche e 19.273 na pré-escola (4 e 5 anos). A maior demanda reprimida concentrou-se nas faixas etárias de 1 a 2 anos e 11 meses, totalizando 4.075 crianças à espera de vaga. Para atender parcialmente a essa demanda, a gestão municipal de Goiânia iniciou o ano de 2025 com a determinação de acrescentar duas crianças em todos os agrupamentos de 0 a 3 anos, medida implementada sem avaliação prévia da capacidade estrutural das Unidades Municipais de Educação Infantil. Tal ação resultou na superlotação de turmas que já excediam os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Municipal de Educação, suscitando questionamentos, uma vez que priorizou aspectos quantitativos em detrimento de fatores qualitativos, comprometendo a oferta de um atendimento adequado tanto para as crianças quanto para os profissionais.

Embora a legislação tenha avançado no reconhecimento do direito da criança à educação desde os primeiros anos de vida, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos significativos. Esses desafios concentram-se, principalmente, em duas dimensões: o acesso e a

qualidade do atendimento. No que se refere ao acesso, observa-se que, apesar da expansão registrada nas últimas décadas, o ingresso nas creches permanece insuficiente, sobretudo para crianças de famílias de baixa renda, que encontram menos oportunidades em comparação àquelas de contextos socioeconômicos mais favorecidos (Barreto, 1998 *apud* Paschoal; Machado, 2009).

Talita Silva et al. (2024) destacam que, no que se refere à pré-escola, etapa que apresenta índices mais altos de garantia de vagas, ainda são escassas as discussões sobre a qualidade, uma vez que, historicamente, as políticas públicas concentraram-se quase exclusivamente na ampliação do acesso, priorizando a oferta de vagas. Entretanto, a expansão acelerada dessa etapa levanta questionamentos sobre um possível comprometimento da qualidade em função do crescimento quantitativo, um dilema ainda pouco explorado pelas pesquisas. A ausência de evidências robustas acerca dessa relação revela não apenas uma lacuna científica, mas também um risco político, na medida em que o direito à educação infantil pode ser reduzido a metas numéricas, esvaziando-se de seu caráter formativo e social.

Desta forma, Luiz Gesqui e Andréia Fernandes (2021) destacam que a eliminação das listas de espera na educação infantil envolve múltiplos fatores, como limites orçamentários, decisões políticas e a disponibilidade de profissionais qualificados. Esses elementos exigem articulação entre diferentes setores do poder público, tornando a ampliação da oferta de vagas uma tarefa complexa e multidimensional. Os autores alertam ainda para um ponto central: ao mesmo tempo em que se busca aumentar o número de atendimentos, é preciso garantir que isso ocorra sem prejuízo da qualidade. Essa tensão entre quantidade e qualidade permanece como um dos principais dilemas da educação pública no Brasil.

Em contextos como o de Goiânia, em que o déficit de vagas compromete tanto o direito das crianças quanto o desenvolvimento regional, é essencial que a expansão da educação infantil seja acompanhada de investimentos estruturantes e políticas intersetoriais capazes de assegurar um atendimento digno, inclusivo e transformador.

4.5 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS, MULHERES E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Este estudo teve como objetivo central analisar a importância das Unidades Municipais de Educação Infantil de Goiânia e sua relação com o desenvolvimento regional. O problema investigado buscou compreender como está estruturado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos

na Rede Municipal de Educação e de que forma a oferta (ou a escassez) de vagas compromete o direito à educação e impacta o desenvolvimento regional. A pesquisa evidenciou que os CMEIs, CEIs, unidades conveniadas e escolas municipais com turmas de Educação Infantil contribuem não apenas para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para o fortalecimento do desenvolvimento regional. Ao percorrer o contexto histórico até a atualidade, constatou-se que a Educação Infantil representa, simultaneamente, um direito fundamental e um pilar estratégico para o desenvolvimento da sociedade, exigindo das políticas públicas investimentos que assegurem a expansão da oferta sem descuidar da qualidade do atendimento.

Diante do exposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos do trabalho:

- 1) Identificar a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil e no município de Goiânia;
- 2) Apresentar a importância das unidades municipais de educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças;
- 3) Compreender de que maneira o acesso às vagas nas unidades educacionais municipais de educação infantil de Goiânia contribui para as crianças e suas famílias.
- 4) Relacionar a oferta de vagas na Educação Infantil com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

Constatou-se que a educação infantil no Brasil passou por uma transformação significativa ao longo das últimas décadas. Inicialmente, as creches e pré-escolas tinham um caráter predominantemente assistencialista, funcionando como espaços de cuidado para que as mães pudessem trabalhar, contudo o atendimento às crianças não tinha uma preocupação pedagógica. Essas instituições atendiam, sobretudo, famílias em situação de vulnerabilidade, e a educação infantil não era vista como uma etapa essencial do processo educativo.

Com o tempo, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação infantil passou a ser reconhecida como parte integrante da educação básica. Essa mudança foi fundamental para que o olhar sobre essa etapa deixasse de ser apenas assistencial e passasse a incluir um enfoque pedagógico, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Apesar das iniciativas voltadas à ampliação do acesso à educação infantil, ainda persistem práticas que configuram retrocessos relevantes. Em alguns contextos, a busca por aumentar o número de matrículas tem resultado em estratégias que retomam características

assistencialistas, como a formação de turmas acima da capacidade recomendada, sobretudo no atendimento de crianças de 0 a 3 anos — situação agravada por ocorrências recentes, a exemplo do que se verificou no início de 2025, em Goiânia. Essas medidas fragilizam a qualidade do atendimento e ignoram conquistas pedagógicas consolidadas ao longo das últimas décadas. Por outro lado, as abordagens educacionais atuais têm reforçado a compreensão da criança como um ser histórico, ativo e protagonista de sua trajetória de aprendizagem. Tal perspectiva coloca a infância no centro do planejamento pedagógico e exige que as instituições de educação infantil sejam organizadas para garantir escuta atenta, respeito, participação efetiva e condições que promovam seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, durante a primeira infância, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio de processos fundamentais como atenção, memória, linguagem, raciocínio e pensamento simbólico. De acordo com Brites (2025), essas competências não são apenas resultado de fatores biológicos, mas também são profundamente influenciadas pelos vínculos afetivos e pelos estímulos sociais presentes no ambiente em que a criança está inserida. Isso significa que aprender, nessa fase, é um processo integrado à dimensão emocional e relacional, e não algo que possa ser limitado a métodos formais ou padronizados.

Adnalyne Teles (2024) complementa esse entendimento ao destacar que a autorregulação emocional também se desenvolve significativamente nesse período, sendo diretamente impactada pela qualidade das interações com os adultos de referência, com as crianças e pelas experiências proporcionadas nos espaços educativos. A educação infantil, nesse sentido, cumpre um papel importante ao oferecer um ambiente seguro e estruturado, no qual a criança aprende a lidar com emoções, frustrações e a se preparar para interações sociais mais complexas.

Paula Medeiros (2024) ressalta ainda que o brincar e a convivência com outras crianças e adultos são recursos centrais para a mediação da aprendizagem. O contato com diferentes contextos lúdicos amplia o repertório relacional da criança, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que a tornam mais adaptável às diversas situações da vida.

Além disso, a socialização precoce se mostra essencial para integrar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento. Desde os primeiros anos, as interações que a criança estabelece contribuem para a construção de vínculos, para a aprendizagem de normas de convivência e para o fortalecimento das competências comunicativas. Como destaca a Associação Caatinga (2024), é nesse ambiente interativo que a criança aprende a se relacionar

com o outro, a negociar significados e a cultivar valores como o respeito e a cooperação, fundamentais para sua inserção social.

Para que o desenvolvimento integral das crianças ocorra de forma efetiva, é fundamental que as políticas públicas estejam articuladas entre os campos da educação, da saúde e da assistência social. Essa integração fortalece os cuidados oferecidos na primeira infância e contribui para a redução das vulnerabilidades sociais. Documentos recentes do Ministério da Educação apontam que garantir qualidade na educação infantil vai além de ampliar o número de vagas: é necessário investir na formação dos profissionais, melhorar as condições físicas das unidades escolares, qualificar as práticas pedagógicas e fortalecer o vínculo entre as instituições e as redes de proteção social (Brasil, 2024a). Nesse cenário, a ampliação e a consolidação de políticas voltadas à educação básica têm sido apresentadas como diretrizes prioritárias da gestão pública federal.

Com base em diferentes estudos e análises críticas, observa-se um consenso crescente quanto à importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo e participativo no processo educativo. Superar modelos tradicionais, centrados apenas na instrução, exige a adoção de metodologias que valorizem a participação, o diálogo e a integração entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Essa abordagem integrada favorece não apenas o aprendizado, mas também o exercício da cidadania desde os primeiros anos, reafirmando o papel da educação infantil como um espaço legítimo de garantia de direitos e de formação humana.

Diversas pesquisas internacionais indicam que os investimentos realizados na primeira infância estão entre as estratégias mais eficazes para promover tanto a equidade quanto o desenvolvimento social e econômico de um país. De acordo com estimativas recentes da UNESCO, os recursos aplicados nessa fase geram retornos significativos ao longo do tempo, podendo chegar a 13% ao ano, refletindo-se em benefícios educacionais, sociais e econômicos. Além disso, conforme argumentado por Fasson (*apud* Medeiros, 2024), os impactos positivos desse investimento tendem a ser mais expressivos do que aqueles observados em etapas educacionais posteriores.

Em escala mundial, tem se reconhecido que garantir educação e cuidados de qualidade na primeira infância é um passo fundamental para promover igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida, especialmente para crianças em contextos de vulnerabilidade. Esse cuidado inicial também tem impacto direto na vida das famílias, pois possibilita que os

responsáveis, em especial as mulheres, possam estudar e ingressar ou permanecer no mercado de trabalho com mais estabilidade. No cenário brasileiro, embora tenha havido uma queda nas matrículas da educação infantil durante a pandemia — com maior impacto entre crianças de 0 a 3 anos —, dados mais recentes indicam uma retomada gradual. Isso reforça a urgência de políticas públicas que invistam na ampliação do atendimento e na busca ativa de crianças fora da escola.

A fim de compreender de que forma o acesso às vagas nas unidades municipais de educação infantil de Goiânia contribui para as crianças e suas famílias, foi discutido a luta das mulheres por vagas em creches. Historicamente, o papel da mulher nos cuidados com a primeira infância foi construído socialmente a partir de uma associação entre o feminino, o afeto e a docilidade. Essa naturalização da maternidade como missão exclusiva refletiu-se tanto na vida doméstica quanto nas instituições educacionais, reforçando uma imagem idealizada da mulher como mãe dedicada e esposa exemplar (Araujo; Giroto, 2022; Arce, 2001). Essa concepção foi reproduzida inclusive por pedagogos como Pestalozzi e Froebel, que, embora tenham valorizado a educação infantil, perpetuaram a ideia da mulher como cuidadora “natural”, dificultando a equidade nas responsabilidades parentais (Araujo; Giroto, 2022).

Esse olhar é criticado por autoras como Hirata e Kergoat (2007), que interpretam o cuidado infantil como um trabalho reprodutivo não remunerado e invisibilizado nas estatísticas oficiais. Essa invisibilidade contribui para a desigualdade no mercado de trabalho, sobrecarregando as mulheres com funções não reconhecidas formalmente. Dados recentes do IBGE (INE, 2023) confirmam essa disparidade, revelando que as mulheres brasileiras dedicam mais do que o dobro do tempo dos homens às atividades domésticas e de cuidado. Essa distribuição desigual impacta negativamente o acesso das mulheres à educação e ao emprego (Rosa; Souza; Fernandes, 2020).

A escassez de políticas públicas voltadas à primeira infância agrava esse cenário, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Estudos mostram que a ampliação do acesso às creches não apenas beneficia o desenvolvimento das crianças, mas também promove melhores condições para a inserção e permanência das mulheres no mercado de trabalho (Rosa; Souza; Fernandes, 2020). Em escala global, pesquisas como as de Jhunjunwala (2024) demonstram que políticas de educação infantil em comunidades urbanas africanas têm impacto direto no bem-estar das mães, promovendo saúde mental, autonomia e participação social.

Esse entendimento é reforçado por estudos recentes, inclusive do Senado dos Estados Unidos (2024), que destacam a relação entre a falta de acesso a creches e a redução da jornada ou até a saída definitiva das mulheres do mercado de trabalho. No Brasil, essa realidade se agrava em função das desigualdades estruturais, fazendo com que muitas mulheres de baixa renda abandonem o emprego ou migrem para ocupações informais devido à ausência de creches públicas (Rosa; Souza; Fernandes, 2020).

A partir desse panorama, evidencia-se que a educação infantil cumpre um papel social amplo, pois ao redistribuir o cuidado, contribui para a emancipação das mulheres e para a transformação das relações de gênero. Isso exige políticas públicas integradas que reconheçam as mulheres não apenas como cuidadoras, mas como cidadãs com direitos. Muitas mulheres inclusive são profissionais da docência, papel historicamente desvalorizado pelas construções sociais que associaram ensino e maternidade.

Segundo Rosa, Souza e Fernandes (2020), a ampliação do acesso à creche e à pré-escola tem impacto direto na redução da carga de trabalho doméstico atribuída às mulheres, favorecendo uma divisão mais equilibrada entre as responsabilidades familiares e o emprego remunerado. As autoras observam que a persistência dessa desigualdade se relaciona à ausência de políticas públicas que promovam o cuidado de forma coletiva. Na prática, quando o Estado não assegura estruturas adequadas de apoio, são principalmente as mulheres de baixa renda que enfrentam o dilema entre cuidar dos filhos ou manter um trabalho formal, o que compromete sua autonomia financeira e aprofunda as desigualdades de gênero.

O UNICEF (2019) destaca que ampliar o acesso a serviços de educação infantil é essencial para fortalecer as chamadas “Políticas Pró-Família”, pois esse investimento não só favorece a permanência das mães no mercado de trabalho, como também ajuda a desconstruir estereótipos que colocam sobre as mulheres a responsabilidade exclusiva pelos cuidados com os filhos.

O economista e Nobel James Heckman (2023) demonstra que os recursos destinados à primeira infância oferecem retornos sociais significativos — podendo chegar a até 13% ao ano — devido ao aumento dos níveis educacionais, da produtividade e à redução dos gastos públicos com saúde, segurança e assistência social (Heckman, 2008, 2012). Essa perspectiva destaca a importância de políticas preventivas que priorizem o início da vida, em vez de medidas compensatórias em fases posteriores.

A diretora da UNESCO, Stefania Giannini, reforça essa ideia ao apontar que os impactos da educação infantil ultrapassam o campo educacional, afetando positivamente áreas como saúde, coesão social e desenvolvimento econômico. Esses “efeitos em cascata” demonstram que o fortalecimento da educação nos primeiros anos se reflete em melhores indicadores sociais e econômicos nos territórios (UNESCO, 2024).

Dentro de uma abordagem mais ampla, Amartya Sen (2023) argumenta que promover o desenvolvimento humano exige a ampliação das liberdades e capacidades das pessoas, condição fundamental para alcançar a equidade social e regional. Assim, a construção do desenvolvimento deve estar centrada nas liberdades substantivas, que ampliam oportunidades ao longo da vida. Nesse contexto, o acesso à educação infantil de qualidade amplia o potencial de escolarização, a empregabilidade futura e a participação ativa na sociedade. Essa tese é respaldada por estudos do Indiana Youth Institute (IYI, 2023), que mostram que crianças com base educacional sólida tendem a completar níveis superiores de ensino e ingressar em empregos formais com maior frequência.

Do ponto de vista econômico, políticas públicas que garantem o acesso à creche também impactam diretamente a realidade das famílias e das comunidades. Rosa, Souza e Fernandes (2020) apontam que mães que conseguem matricular seus filhos em creches públicas têm mais chances de permanecer no mercado de trabalho, o que fortalece a renda familiar e dinamiza a economia local.

Ao longo do tempo, territórios que priorizam a educação infantil apresentam melhores índices de saúde, segurança e empregabilidade. O relatório da UNESCO citado por Gumbowsky *et al.* (2020, p. 87) afirma que “os primeiros anos da infância constituem um período chave para o desenvolvimento humano”, sendo esse o período em que se formam competências e valores que moldarão o futuro das sociedades. Quando a educação infantil é tratada como uma prioridade nas políticas públicas, seus efeitos positivos se propagam por gerações. Assim, ao fortalecer desde cedo o capital humano, a educação infantil contribui não apenas para o desenvolvimento pessoal das crianças, mas também para a redução das desigualdades e o crescimento sustentável das economias regionais.

Izabel Gil (2006) destaca que é dever do poder público garantir serviços sociais essenciais e impulsionar o desenvolvimento local. Nesse contexto, as prefeituras desempenham papel fundamental, especialmente no atendimento às populações de baixa renda, por meio de políticas públicas que respondam às reais necessidades das comunidades. A Educação Infantil,

além de atender uma demanda social importante, também se configura como espaço relevante de geração de empregos, sobretudo para mulheres, que são maioria nesse setor. Para o autor, uma gestão comprometida com o bem-estar coletivo contribui para ampliar o acesso a direitos, fortalecer a economia local e promover a inclusão social.

Embora não trate diretamente da educação infantil, Paulo Freire (1996) oferece princípios pedagógicos fundamentais — como o diálogo, o respeito à individualidade e a formação crítica — que podem inspirar políticas educacionais voltadas à infância. Experiências como o programa Família que Acolhe, em Boa Vista (RR), demonstram que a integração entre setores como educação, saúde e assistência social fortalece o desenvolvimento infantil e contribui para o avanço regional (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, NCPI, 2014).

Organismos como a OCDE, a UNESCO e o UNICEF reforçam a importância de garantir acesso universal com qualidade, infraestrutura adequada, formação de profissionais e articulação com outras políticas sociais. Para que a educação infantil se consolide como estratégia de desenvolvimento, é fundamental a cooperação entre governos, a participação da sociedade civil e a adaptação das políticas às realidades locais. Quando priorizada nos aspectos técnico, político e orçamentário, a educação infantil se transforma em base para a construção de sociedades mais justas e regiões mais sustentáveis.

Com base nos estudos apresentados, é possível afirmar que investir na educação da primeira infância representa uma estratégia eficaz para impulsionar o cumprimento das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essas metas abrangem, entre outros aspectos, o combate à pobreza, a promoção da paz, a garantia de uma educação de qualidade e a preservação do meio ambiente. Nesse contexto, ampliar o acesso às unidades de educação infantil gera impactos positivos não apenas para as crianças, que têm a oportunidade de viver experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral, como também para o desenvolvimento regional, ao favorecer uma sociedade mais equitativa, preparada e socialmente estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o papel fundamental da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças e seus benefícios para as famílias, com destaque para as mulheres. A partir da pesquisa bibliográfica, constatou-se que a oferta de vagas em creches e pré-escolas não apenas proporciona um ambiente seguro e estimulante para as crianças, mas também permite que as mães ingressem ou permaneçam no mercado de trabalho, favorecendo a conciliação entre vida profissional, estudos e cuidados com os filhos.

As legislações reconhecem que a Educação Infantil é um direito essencial da criança, que visa garantir seu desenvolvimento integral por meio de experiências significativas. No entanto, esse direito não beneficia apenas a criança, mas também as famílias e a sociedade como um todo. Embora alguns temam que a Educação Infantil seja encarada apenas como um apoio às demandas das famílias, é importante entender que esses dois aspectos são complementares. Oferecer um ambiente seguro e estimulante para as crianças também possibilita que as famílias, especialmente as mães, tenham melhores condições de formação e inserção no mercado de trabalho, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento regional. Assim, garantir esse direito fortalece não apenas a infância, mas também a estrutura social e econômica, entendendo a oferta de educação infantil como uma estratégia de desenvolvimento regional.

O estudo enfatiza a importância de políticas públicas eficazes que priorizem a expansão do atendimento da Educação Infantil, sendo fundamental considerar a proximidade das unidades educacionais às residências das famílias, a qualidade do atendimento e a integração com outras políticas sociais para garantir uma educação infantil pública acessível, inclusiva e eficiente. Essas políticas são essenciais para alcançar as metas de desenvolvimento sustentável e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a falta de vagas impacta diretamente as famílias, especialmente as mulheres, que enfrentam dificuldades para se manterem no mercado de trabalho. Isso resulta em uma menor renda familiar e perpetua o ciclo de pobreza, agravando desigualdades de gênero ao restringir as oportunidades de crescimento profissional e autonomia financeira das mulheres. A ampliação da oferta de vagas reduz essas desigualdades sociais, permitindo que crianças de diferentes contextos socioeconômicos tenham acesso à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Isso fortalece a participação das mulheres no mercado de trabalho e gera um impacto positivo no desenvolvimento econômico local. Portanto, garantir o acesso

universal à educação infantil não apenas cumpre um direito constitucional, mas também se configura como uma estratégia crucial para o desenvolvimento socioeconômico regional, alinhada aos princípios da Agenda 2030.

Garantir vagas de qualidade na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças e a autonomia das mães, para que possam estudar e buscar oportunidades no mercado de trabalho. Contudo, superar o déficit de vagas requer planejamento e comprometimento tanto do poder público quanto da sociedade. Mais do que simplesmente ampliar a oferta de vagas, é crucial assegurar que esse atendimento aconteça em condições adequadas, com infraestrutura de qualidade e número suficiente de profissionais e de crianças em cada turma. Isso evita a redução da Educação Infantil a um caráter puramente assistencialista, consolidando seu papel essencial na formação e desenvolvimento das crianças.

Segundo José Carlos Libâneo (2012) a luta dos educadores brasileiros pela escola pública obrigatória e gratuita sempre esteve atrelada à defesa de funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, a qualidade do ensino, o respeito às diferenças sociais e culturais e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, observa-se que, nas últimas décadas, persistem contradições entre quantidade e qualidade no direito à educação, entre aspectos pedagógicos e socioculturais, além de diferentes interpretações sobre o significado de qualidade de ensino, que variam conforme o enfoque econômico, social, político ou pedagógico, sem que haja um consenso claro sobre os objetivos e funções da escola pública na sociedade contemporânea.

Libâneo (2012) critica que reformas educativas, embora apresentadas como humanistas, acabam oferecendo aos alunos pobres apenas uma escola sem conteúdo real, com acolhimento superficial, mantendo mecanismos de exclusão que se refletem posteriormente na vida social. O autor defende que é necessário articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais das crianças e dos estudantes, superando perspectivas assistencialistas e garantindo, de fato, o direito à educação de qualidade. Essa crítica evidencia o perigo de que, ao serem propostas para crianças pobres, as práticas educacionais se restrinjam a um caráter assistencialista, desconsiderando, por exemplo, a necessidade de garantir não apenas a ampliação do número de vagas, mas também a qualidade do atendimento, especialmente no que diz respeito à proporção adequada entre crianças e professores em cada turma. Sem esse equilíbrio, torna-se difícil para os educadores implementar estratégias pedagógicas efetivas, comprometendo o direito das crianças à Educação Infantil enquanto etapa fundamental do

processo educativo. Dessa forma, ao elaborar políticas para a universalização da Educação Infantil, é imprescindível que haja um planejamento cuidadoso e uma estruturação adequada das unidades escolares, evitando a superlotação e o conseqüente comprometimento da qualidade do serviço oferecido.

Assim, compreender a importância das Unidades Municipais de Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos é refletir sobre a formação dos indivíduos que a sociedade almeja. Essas instituições devem assegurar que as crianças sejam reconhecidas como cidadãs e inseridas em contextos organizados que favoreçam seu desenvolvimento integral. É fundamental que elas tenham acesso a experiências e conhecimentos que promovam seu bem-estar social, emocional e físico, aproveitando oportunidades para um crescimento pleno, reconhecendo-as como sujeitos de direitos desde o nascimento. As Unidades Municipais de Educação Infantil constituem espaços de expressão artística, linguística e criativa, onde processos de aprendizagem e investigação se manifestam continuamente. Nesses ambientes, a atenção prioritária é dedicada à criança, valorizando suas curiosidades e necessidades, ao mesmo tempo em que se disponibiliza o vasto acervo de saberes da humanidade, com conteúdo culturalmente significativos e científicos.

Para que o direito à Educação Infantil seja efetivamente garantido, é essencial que o Estado invista financeiramente, destinando os recursos necessários para assegurar as melhores condições e ferramentas para que as crianças desfrutem plenamente de seus direitos. Além disso, é fundamental garantir que as crianças exerçam sua liberdade de expressão e tenham suas manifestações respeitadas e acolhidas, sendo reconhecidas como sujeitos de direitos (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

No Brasil, diversas leis garantem o direito à Educação Infantil, e várias políticas públicas têm contribuído para sua melhoria, como a construção de creches e pré-escolas, programas de formação para profissionais e parcerias entre a comunidade educacional e as unidades de ensino. No entanto, ainda existem desafios significativos, como a ampliação do acesso à Educação Infantil, a garantia de qualidade no atendimento, a realização de formações continuadas para os profissionais, a infraestrutura adequada, o número correto de crianças nas turmas, além da promoção da inclusão e do suporte adequado para crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

A educação no Brasil é garantida por direitos previstos na Constituição Federal, que asseguram "igualdade de condições para acesso e permanência", "gratuidade do ensino público

nos estabelecimentos oficiais" e "garantia de um padrão de qualidade" (Brasil, 1988). Portanto, é fundamental que o Estado faça um investimento financeiro adequado, alocando os recursos necessários para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, possam ter acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve não apenas a ampliação das vagas em creches e pré-escolas, mas também a melhoria da infraestrutura existente, com salas com números de crianças adequadas, a contratação de profissionais qualificados e com um número suficiente, o fornecimento de materiais pedagógicos, de alimentação balanceada e de apoio adequados. O investimento adequado assegura que as crianças possam viver uma experiência educativa enriquecedora, que contribua para o seu desenvolvimento integral.

Desta forma, o processo educativo deve estar alinhado com os objetivos políticos e sociais de transformação de uma sociedade excludente em uma mais inclusiva, que seja acessível a todos, independentemente de classe ou posição social. Como destaca Freire (2008, p. 64), “ensinar não é apenas um ato mecânico, mas um ato de crítica, curiosidade, ação e transformação”. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), destaca que a educação, entendida como uma prática que une reflexão e ação para transformar a realidade, é um instrumento essencial de emancipação social. Essa concepção, presente nas ideias de Paulo Freire, também se reflete na educação infantil. Ao garantir uma base sólida de aprendizagem desde os primeiros anos de vida e ao possibilitar que muitas mães ingressem ou permaneçam no mercado de trabalho, as Unidades Municipais de Educação Infantil atuam como importantes agentes de transformação social. Seu papel vai além do cuidado e ensino: eles contribuem para mudanças concretas nas dinâmicas familiares, nas oportunidades sociais e no desenvolvimento das comunidades. Paulo Freire afirma que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p. 20).

A citação de Paulo Freire nos convida a compreender a realidade social não como algo dado, imutável ou natural, mas como resultado direto das ações humanas ao longo da história. Para ele, a sociedade, com todas as suas contradições e desigualdades, é uma construção coletiva — e, justamente por isso, pode ser transformada. Freire destaca que essa

realidade, criada pelos próprios sujeitos, acaba também por moldar e limitar suas vidas, o que ele chama de "invasão da práxis". No entanto, essa mesma relação dialética entre o homem e a realidade abre espaço para a mudança: se fomos capazes de criar estruturas opressoras, também somos capazes de superá-las.

Sua visão propõe uma responsabilidade ética e política: transformar o mundo injusto é uma tarefa histórica atribuída a todos nós. No campo da educação, isso significa formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de questionar, propor e agir sobre a realidade que os cerca. A educação infantil, nesse contexto, não é apenas o início da escolarização, mas o ponto de partida para a construção de cidadãos atuantes, capazes de participar da transformação do seu tempo e espaço.

Paulo Freire entendia a educação como um “ato de liberdade”, capaz de possibilitar ao indivíduo compreender criticamente a realidade e agir para transformá-la. Para ele, educar vai muito além de transmitir conteúdos: trata-se de um processo dialógico que promove conscientização e ação transformadora. Como afirmou o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39), reforçando que a educação é fruto de uma construção coletiva. Nesse processo, é necessário reconhecer que sempre há alguém educando as crianças — e, muitas vezes, esse papel é exercido pelas instituições educacionais. Nessa mesma direção, Neil Postman (1999) alerta para o enfraquecimento da infância na sociedade contemporânea, em que grande parte das experiências das crianças é mediada por telas, como televisão, celulares e redes sociais, e isso dificulta o interesse das crianças pelo conhecimento ofertado nas unidades escolares, como destaca Libânio ao abordar sobre as finalidades educativas da escola no contexto do neoliberalismo (UEG TV, 2025).

Diante desse cenário, torna-se ainda mais relevante reconhecer o papel das instituições de Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças, pois esses espaços, marcados pela intencionalidade pedagógica, favorecem a autonomia, o pensamento crítico, o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor. São nesses ambientes que as crianças vivenciam experiências significativas, como rodas de conversa, momentos de leitura e outras atividades que contribuem para sua formação plena.

Dessa forma, a criação e a manutenção adequadas das Unidades Municipais de Educação Infantil configuram-se como uma estratégia de emancipação e promoção do desenvolvimento, contribuindo para a superação das limitações historicamente impostas às

mulheres. Para tanto, é necessário oferecer instrumentos que revelem a realidade concreta e os desafios enfrentados, promovendo ações capazes de transformar a inserção social e econômica das mulheres nas diversas formas de organização familiar, com atenção especial às mulheres “solo”, que não contam com outro provedor para o sustento familiar.

Ao refletir sobre o desenvolvimento humano, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, que analisa a relação entre opressores e oprimidos, evidenciando que ambos podem permanecer submetidos a fanatismos e à ausência de consciência crítica. Esse cenário sustenta as estruturas de dominação, uma vez que o conformismo impede a construção de alternativas para a transformação social. Para Freire (1987), a educação sistemática, quando pautada pela liberdade e no diálogo, através de processos educativos intencionais e comprometidos com a emancipação, é capaz de romper esse ciclo, despertando nos oprimidos a capacidade de questionar, compreender e transformar sua realidade.

Dando continuidade à discussão sobre a educação como instrumento de emancipação, Freire (1987) enfatiza que a ação libertadora deve reconhecer a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, a ser transformado em autonomia através da reflexão e da ação. A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que estratégias que promovam o desenvolvimento de crianças e mulheres são essenciais para criar oportunidades de independência, fortalecimento social, cultural, emocional e econômico. Nesse sentido, a oferta de vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil configura-se como uma medida estratégica capaz de contribuir para a emancipação e a autonomia dessas populações.

Libâneo (2019) aponta que as políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais desde a década de 1990 têm impactado negativamente as escolas, restringindo a educação a objetivos sociais e econômicos alinhados ao mercado, o que empobrece o currículo, limita o trabalho pedagógico dos professores e inibe o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos, resultando em processos de exclusão social no próprio ambiente escolar. Essa crítica dialoga com o que se propõe nesta dissertação, ao compreender a Educação Infantil como uma estratégia de desenvolvimento regional e social que, ao mesmo tempo, deve ser reconhecida como uma etapa essencial do processo educativo, especialmente para as classes populares, pois, conforme Libâneo (2012) existe um dualismo perverso ao que é ofertado às crianças ricas e pobres.

Desta forma, defender a Educação Infantil como promotora de desenvolvimento regional e como contribuição para as metas dos ODS não significa reduzi-la a uma formação

voltada apenas para atender demandas econômicas ou formar mão de obra, mas reconhecê-la como espaço de formação ampla, cultural e científica, conforme defendido por Libâneo. Por isso, esta pesquisa sustenta que a Educação Infantil deve ser ofertada com qualidade, sem ser sucateada por políticas que ofereçam às crianças pobres apenas condições mínimas, negando-lhes o direito a uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Portanto, é essencial que as políticas públicas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas para responder de forma eficaz às mudanças nas necessidades da população e aos desafios econômicos e sociais. Esse processo contínuo de avaliação é vital para garantir que as políticas educacionais não apenas ampliem o acesso à Educação Infantil, mas que também promovam uma educação de qualidade, fomentando o desenvolvimento integral das crianças. Essas políticas devem fortalecer as comunidades locais, criando um ciclo positivo de crescimento social e econômico, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de sua origem, possam alcançar seu pleno potencial.

A pesquisa evidencia que, nas últimas décadas, a educação infantil no Brasil passou por significativas transformações, deixando de ser uma prática predominantemente assistencialista para assumir um papel essencialmente educacional. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecê-la não apenas como um direito da criança, mas também como um direito da família, dada a sua contribuição direta para o desenvolvimento integral da infância e para o bem-estar familiar.

O acesso com qualidade à educação infantil permite que as crianças se desenvolvam de maneira plena, ao mesmo tempo em que possibilita que as famílias — especialmente as mulheres — possam ingressar no mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos, sabendo que seus filhos estão em um ambiente seguro e educativo. Essa dinâmica gera impactos positivos no desenvolvimento socioeconômico regional, tornando a ampliação do acesso à educação infantil uma estratégia importante para a efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Além disso, a investigação realizada contribui para o campo científico ao reforçar a relevância do acesso à Educação Infantil Pública como uma política que beneficia não apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas toda a sociedade. Como encaminhamento e sugestões para pesquisas futuras, ressalta-se a necessidade de avaliar e fiscalizar as políticas públicas voltadas à ampliação de vagas e matrículas, a fim de garantir que esse acesso se dê com qualidade. Isso implica o acompanhamento dos investimentos, da construção de novas

unidades e das condições reais oferecidas às crianças, evitando o risco de retorno a práticas meramente assistencialistas que transformam os espaços escolares em locais de depósito infantil. Portanto, a continuidade de estudos nessa temática é essencial para fortalecer o debate e contribuir com estratégias sustentáveis de desenvolvimento regional.

Dessa forma, esta dissertação apresentou reflexões relevantes acerca da trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e, de modo específico, em Goiânia, evidenciando sua organização no município, os desafios para assegurar uma oferta de qualidade e a relevância dessa etapa educacional para o desenvolvimento regional. Verificou-se, ainda, sua contribuição direta para o cumprimento das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial aquelas relacionadas à educação de qualidade, à igualdade de gênero e à redução das desigualdades.

Conforme informações divulgadas no site oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME), nos dias 8 e 9 de agosto de 2025, foi realizado o mutirão “Zera a Fila”, com a oferta de 2.000 vagas para crianças da Educação Infantil. Segundo a SME, essas vagas destinavam-se tanto ao preenchimento de lugares ociosos em determinadas unidades quanto à reoferta para famílias que haviam desistido ou não confirmado a matrícula no prazo legal. No entanto, ainda se observa a necessidade de maior transparência quanto à distribuição territorial dessas vagas, considerando que muitas instituições já enfrentam superlotação e não há registros de reformas concluídas ou de novas unidades construídas (SME, 2025c).

Entre as ações mais recentes da gestão municipal, destaca-se também a implementação de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC) para a gestão de unidades de Educação Infantil, formalizada pelos critérios de credenciamento definidos na Portaria nº 280, de 13 de junho de 2025. Essa medida tem gerado amplos debates entre profissionais da educação, sindicatos, meios de comunicação e na Câmara Municipal, por ser interpretada por muitos como reflexo de uma agenda de orientação neoliberal, que tende a transferir responsabilidades públicas ao setor privado. Tal política pode representar riscos de precarização do atendimento, de terceirização do cuidado e de desvalorização dos profissionais da rede, sobretudo diante da proposta de prorrogar contratos temporários por até cinco anos, o que compromete a realização de concursos públicos e impacta a previdência municipal (Goiânia, 2025a).

Embora a atual administração demonstre esforços na ampliação do número de vagas, torna-se fundamental assegurar que a expansão venha acompanhada de padrões de qualidade.

Entre esses critérios, destacam-se o cumprimento das normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação — que define o número máximo de crianças por turma — e o respeito à metragem mínima de 1,5m² por criança nas salas de referência, conforme a legislação vigente.

Diante desse panorama, recomenda-se que futuras investigações considerem, para além do crescimento quantitativo, as condições de infraestrutura, as práticas pedagógicas e as relações de trabalho, de modo a assegurar que a ampliação do acesso às vagas na educação infantil esteja efetivamente vinculada à qualidade do atendimento às crianças, à valorização dos profissionais e ao fortalecimento da rede pública. Esses princípios, portanto, sustentam as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa e apontam para a importância de se consolidar uma política educacional que equilibre expansão e qualidade na Educação Infantil.

Assim, reafirma-se que a Educação Infantil, quando ofertada com qualidade, constitui não apenas um direito fundamental da criança e um suporte essencial às mulheres trabalhadoras, mas também uma estratégia de desenvolvimento humano e regional, indispensável para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 182-203, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDXhr7Gd7P4C8rSy/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2024.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panoramas das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ALVES, Nancy Nonato de L. **Elementos mediadores e significativos da docência em Educação Infantil na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Nancy_Nonato_de_Lima_Alves.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAUJO, Letícia Tsukada de; GIROTTO, Eduardo Donizeti. O papel da mulher na educação: uma comparação entre Pestalozzi e Froebel. **Rev. Sem Aspás**, Araraquara, v. 11, n. 00, p. 1-13, jan./dez. 2022. eISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v11i00.15365>. Disponível em: [file:///E:/User_SSD/Downloads/Dialnet-OPapelDaMulherNaEducacao-8632976%20\(1\).pdf](file:///E:/User_SSD/Downloads/Dialnet-OPapelDaMulherNaEducacao-8632976%20(1).pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

ARCE, Alessandra. **A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt02_04.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

ASSOCIAÇÃO CAATINGA. **Cartilha Primeira infância e desenvolvimento infantil: cuidados e orientações para pais, mães e responsáveis**. Fortaleza: Associação Caatinga, 2024. Disponível em: <https://www.noclimadacaatinga.org.br/cartilha-primeira-infancia-e-desenvolvimento-infantil/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange M. O. Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. **ANPEd – GT07**, 2005. Disponível em:

<https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/politicas-publicas-para-educacao-infantil-em-goiania-luta-por-um-projeto-politico>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379–393, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5273. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5273>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. O novo Fundeb e a Educação Infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória. **Revista Fineduca**, Goiânia, v.12, n. 10, 2022. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/119791/84885> Acesso em: 20 fev. 2025

BAZZANELLA, Sandro Luiz; GODOI, Cintia Neves. Educação como objeto de estudo nos programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em desenvolvimento regional. **Revista Húmus**, Maranhão, v. 12, n. 36, p. 422-453, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/19803/11261>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BAZZANELLA, Sandro Luiz; GODOI, Cintia Neves; MARCHESAN, Jairo; TOMPOROSKI, Alexandre Assis. Desenvolvimento: conceito ou ideologia. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 57-79, 2022. Disponível em: https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/revista_dd_v10_n1_alexandre_tomp_orski.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4dcc2ab7-17a2-4668-a932-def5cc55132e>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BOISIER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 13, p. 111-147, 1996. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/135/137>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRAGA, Gabriela. 38 escolas serão fechadas na educação de jovens e adultos em Goiânia. **Jornal O Popular**, 26 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/38-escolas-ser-o-fechadas-na-educac-o-de-jovens-e-adultos-em-goiania-1.3214247> Acesso em: 07 jul.2025

BRANCO, Nicássia Alves Cezário. **A relação público-privado na Educação Infantil no município de Goiânia**: da trajetória legal da política pública de convênios à percepção dos atores-gestores envolvidos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/9fe75bcd-2b88-45ea-95f5-b6f872b9cd93>. Acesso em: 22 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: volume 1. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui **as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE, 2024a. <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/30000-uncategorised/91211-resolucoes-ceb-2024> Acesso em: 2 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2024 – Divulgação de Resultados**. INEP, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRITES, Luciana. **Desenvolvimento cognitivo infantil: percepções, reações e competências**. Instituto Neurosaber, 2025. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/desenvolvimento-cognitivo-infantil-percepcoes-reacoes-e-competencias/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CAMARGO, Franciele Medeiros. **Políticas públicas educacionais e a promoção da escrita com e para crianças de 4 e 5 anos: impactos no desenvolvimento regional no município de Goiânia – Goiás**. 2024. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unialfa.com.br/items/189ed479-a3df-4fc5-af66-ad1ad83fadb5/full>. Acesso em: 21 maio 2025.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dG4c4PNgJfqQL49gYs89wxK/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

CARMO, André Luiz; GODOI, Cíntia Neves; JUNIOR, Edmar José de Souza; BAZZANELLA, Sandro Luiz. Periodização do ensino superior no Brasil e principais marcos históricos. **Revista DRPEE – Desenvolvimento Regional com Políticas Econômicas Estratégicas e Sustentáveis Municipais, Estaduais e Federais Integrado**, v. 4, n. 1, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/desenvolvementoregional/article/view/201>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora Helena; EVANGELISTA, Ely Gonçalves da Silva (org.). **Caminhando e abrindo caminhos: trajetórias de uma rede municipal de educação**. Goiânia: Editora UFG, 2004.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Impactos da desigualdade na primeira infância** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília

Souto Vidigal, 2022. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Impactos-da-desigualdade-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CONTI, Juliana dos Santos Ponte. **Movimentos sociais de mulheres em Goiânia: história, lutas políticas em favor dos direitos das crianças à educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: file:///E:/User_SSD/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20JULIANA%20DOS%20SANTOS%20PONTE%20CONTI-%20PPGE.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico-Cultural. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9845/6544>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CRUZ, Bruno; FURTADO, Bernardo; MONASTERIO, Leonardo; RODRIGUES JR., Waldery (org.). **Economia regional e urbana: teorias e métodos com ênfase no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3008>. Acesso em: 21 maio 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DAMASCENO, Gizele Fonseca. **As demandas de autoridade para o professor da educação infantil**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6441>. Acesso em: 21 maio 2025.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... In: INEP/MEC. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jun. 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DIDONET, Vital. Construção histórica da integração de educação e cuidado na primeira infância. In: NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO; MEC; SEB; Fundação Orsa, 2011. Disponível em: https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

DINIZ, Clélio Campolina. Celso Furtado e o desenvolvimento regional. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 277-249, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/5HDgfpbLkc7kymBT7d7nDDv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stella; MELLO, Sueli Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/248/3981. Acesso em: 9 mar. 2025.

FARIA, Vitória Líbia; SALLES, Fátima Regina Teixeira de Barreto. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007. (Percursos).

FERNANDES, Maria Elisabete. **Das culturas das infâncias para uma educação emancipatória na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11603>. Acesso em: 22 out. 2024.

FERREIRA, Maria Divina; CARUSO, Sérgio. A educação e a alimentação escolar, o PNAE e sua contribuição para o desenvolvimento regional e a agricultura familiar na merenda escolar de Goiânia. **Revista Observatório da Economia Latino-Americana**, v. 22, n. 11, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-246>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FIGUEIRA, Evanilde Patrícia Lima. **(In)disciplina na Educação Infantil e a organização do trabalho na escola: concepções e práticas**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/2a6299e2-e66e-44fa-9ac5-2539cdaca8b0>. Acesso em: 15 out. 2024.

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 36, 28 de setembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/ambientes-de-aprendizagem-para-alem-do-espaco-desenvolvimento-implicacoes-perspectivas-e-o-metodo-montessoriano> Acesso em 07 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 10-14.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL; CENTER ON THE DEVELOPING CHILD; INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA (INSPE); HARVARD UNIVERSITY. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/impacto_desenvolvimento_primeira%20infancia_sobre_aprendizagem.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

GAEPE/GO – GABINETE DE ARTICULAÇÃO PARA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GOIÁS. **Nota Técnica GAEPE-GO nº 001/2024**. Disponível em: <https://www.tcmgo.tc.br/gaepe-go/notas-tecnicas/>. Acesso em: 2 maio 2025.

GESQUI, Luiz Carlos; FERNANDES, Andréia Gasparino. Desafios na oferta de vagas em creches da rede pública municipal de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, e77666, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100124&script=sci_arttext. Acesso em: 2 maio 2025.

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

GIL, Izabel Castanha. Educação Infantil como aliada do desenvolvimento local: aspecto legal e gestão social. **Revista NERA** (UNESP), Dracena, v. V, p. 1-17, 2006. Disponível em: <https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Aeducacaoinfantilcomoaliada.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Saberes sobre a infância**: a construção de uma política de Educação Infantil. Goiânia: SME, 2004

GOIÂNIA (GO). Prefeitura Municipal. **Lei nº 8.739, de 15 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a celebração de parcerias entre o Poder Público Municipal e Entidades da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, que prestam atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade, residentes no Município de Goiânia, e dá outras providências. Goiânia: Prefeitura Municipal, 2008. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2008/lo_20081215_0000_08739.html. Acesso em: 21 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Prefeitura Municipal. **Zoneamento Ecológico do Município de Goiânia**. Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAM); Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro-Oeste (ITCO), mar. 2008. Disponível em:

https://www.goiania.go.gov.br/download/aprovnet/zee/zee_relatorio_tecnico.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Políticas de convênios**. Goiânia: SME, 2013. 24 p.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, 2014. Disponível em: <https://educacaoinfantilrmegoiania.blogspot.com/2014/06/infancias-e-criancas-em-cena.html>. Acesso em: 21 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Prefeitura Municipal. **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Goiânia: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_0000_09606.html. Acesso em: 21 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 120, de 7 de dezembro de 2016**. Estabelece princípios e normas para a organização e a autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia, e dá outras providências. Goiânia: CME, 2016. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/conselhodeeducacao/legislacao/resolucoes-cme/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Documentação pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, 2019. Acesso em: 21 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs**. Goiânia: SME, 2020. Acesso em: 21 de maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia: SME, 2020a.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo de retorno do atendimento presencial aos educandos da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, jun. 2021. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/PROTOCOLO-12-08-2021-DE-RETORNO-DO-ATENDIMENTO-PRESENCIAL-AOS-EDUCANDOS-DA-RME-REV-AGO2021.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Pedagógico de Atendimento Educacional**. Goiânia: SME, 2022.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, 2023.

GOIÂNIA (GO). Prefeitura de Goiânia. **Relatório conclusivo**: Comissão de Transição de Governo. Controladoria Geral do Município – CGM. Goiânia: SME, jan. 2025. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/relatorio-de-transicao/. Acesso em: 31 mar. 2025.

GOIÂNIA (GO). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 110, de 1 de abril de 2025**. Estabelece princípios e normas para a organização e a autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia, e dá outras providências. Goiânia: CME, 2025. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/conselhodeeducacao/legislacao/resolucoes-cme/>. Acesso em: 21 maio 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 280, de 13 de junho de 2025**. Dispõe sobre critérios e procedimentos para o credenciamento de Organizações da Sociedade Civil – OSC. Diário Oficial do Município Eletrônico, edição nº 8558, p. 135-140, 13 jun. 2025. Goiânia: SME, 2025a. Acesso em: ago. 2025.

GOIÂNIA (GO). Secretaria Municipal de Educação. **Institucional - Unidades Educacionais**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/unidades-educacionais-2> . Acesso em: 21 mar. 2025.

GOLDIN, Claudia. **Carreira e família**: a jornada de gerações de mulheres rumo à equidade. Tradução: Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Portfólio Penguin, 2024.
GTSC A 2030. Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 e o Desenvolvimento Sustentável. **Não deixe ninguém para trás**. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/ods/>. Acesso em: 21 maio 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. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 2 fev. 2025. DOI: 10.5965/1984723818382017081.

GULINI, Cleusa Marise Kreuzsch. A formação do educador infantil e sua relação com a práxis educativa. **ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional**, v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/140/237>. Acesso em: 9 abr. 2025.

GUMBOWSKY, Argos; JURASZEK, Lúcia; NOERNBERG, Elfi Irene; MAIA, Erick Douglas Weber da. Educação e desenvolvimento regional: a UNESCO e as interseções com o desenvolvimento regional. **Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Varginha,

MG, v. 22, n. 2, p. 79–93, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/371>. Acesso em: 12 mar. 2025.

HECKMAN, James J. **Investir no desenvolvimento na primeira infância**: reduzir déficits, fortalecer a economia. A Equação Heckman, 2012. Disponível em: https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

HECKMAN, James J. Schools, skills and synapses. **Economic Inquiry**, Oregon City, v. 46, n. 3, p. 298-324, 2008. Disponível em: https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

HECKMAN, James J. **The Heckman Equation. 13% ROI Toolbox**: investing in early childhood development. Chicago: The University of Chicago, 2023. Disponível em: <https://heckmanequation.org/resource/13-roi-toolbox/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

HIRATA, Helena; KERGOAT. Danièle Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Caderno de Pesquisa**, v. 37 n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/344/348> Acesso em 10 de mar. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: out. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2024. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. 180 p. il., mapas color. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 54). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102144>. Acesso em: 3 maio 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 21 maio 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP/MEC, 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2024**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 abr. 2025.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Brasília: IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/>. Acesso em: 21 maio 2025.

IYI – INDIANA YOUTH INSTITUTE. **Early childhood education outcomes**. Indianapolis, 2023. Disponível em: <https://iyi.org/?s=Early+childhood+education+outcomes>. Acesso em: 22 fev. 2025.

IYI – INTERNATIONAL YOUTH INITIATIVE. **Long-term impact of early childhood education on youth educational attainment**. Relatório técnico. 2023. Disponível em: <https://iyi.org/?s=Long-term+impact+of+early+childhood+education+on+youth+educational+attainment>. Acesso em: 11 abr. 2025.

JHUNJHUNWALA, Kanupriya. O desenvolvimento da primeira infância está intimamente ligado à participação das mulheres no emprego, no bem-estar e no capital social. **NORRAG Blog**, 7 mar. 2024. Disponível em: <https://www.norrag.org/early-childhood-development-is-intricately-linked-to-womens-participation-in-employment-wellbeing-and-social-capital/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

JORNAL OPÇÃO. Prefeitura pretende entregar 36 novos CMEIs até junho de 2024. **Jornal Opção**, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/educacao/prefeitura-pretende-entregar-36-novos-cmeis-ate-junho-de-2024-474298/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

JORNAL REDAÇÃO. Mabel anuncia criação de 10 mil novas vagas na Educação Infantil em Goiânia. **Jornal Redação**, Goiânia, 7 jan. 2025. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/noticias/224255/mabel-anuncia-criacao-de-10-mil-novas-vagas-na-educacao-infantil-em-goiania>. Acesso em: 13 mar. 2025.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e E. Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 793-818, out. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2025.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct?lightbox=0> Acesso em: 06 jul. 2025

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo). Disponível em : <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf> Acesso em: 06 jul. 2025

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antônio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023061, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 2 maio 2025.

LIMA, Stéfhanie de Souza. **Um olhar sobre as políticas públicas para a educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/4574>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LOCATELLI, Silvia Assunção Davet; VICENTIN, Ivan Carlos. O planejamento estratégico para uma cidade inteligente sob a ótica do Curitiba 2035 e o Ranking Connected Smart Cities. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento (RBPd)**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 497-522, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/9918>. Acesso em: 21 maio 2025.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Magistério como função pública e compromisso do professor: questionando a qualificação como determinante da prática docente. In: SILVA, Aurora Helena F.; EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora UFG, 2004. p. 44-80.

MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. **Judicialização da educação infantil no Estado de Goiás no período 2009-2019: análises e desafios**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: file:///E:/User_SSD/Downloads/Tese%20-%20Elka%20C%3%A2ndida%20de%20Oliveira%20Machado%20-%202021.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9ª ed. – (3ª reimpressão). – São Paulo: Atlas, 2023.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito: docência na Educação Infantil**. 5. ed. Tubarão (SC): Copiart, 2024. 208 p.

MARTINS, Gisele Cristina Biondo; BORGHI, Raquel Fontes. Tempo e desenvolvimento: facetas da educação integral na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 28, fluxo contínuo, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40435/26383>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MEDEIROS, Paula. Primeira infância é período-chave para o desenvolvimento infantil. Nova Escola, 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21953/primeira-infancia-periodo-chave-para-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MESQUITA, Gleycy Mara Borges. **Educação e desenvolvimento: um estudo sobre o Fundeb na Microrregião do Rio Vermelho**. 2024. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unialfa.com.br/items/43f9e447-c955-4b7c-9402-3a5685b3c4d7/full>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MONTEIRO NETO, Aristides; BRANDÃO, Carlos Antônio; CASTRO, César Nunes (org.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. 352 p., il., gráfs., mapas color. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7450>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda 2030 no Brasil. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/6182>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MOTINHO, Marly Resende de Souza. **Educação Infantil: o direito da criança à educação integral**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4843>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. A implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia (1997-2000). In: SILVA, Aurora Helena F.; EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 233-262.

NEVES, Antonella Marques. **E essa fila, será que anda? Acesso à Educação Infantil no município de Cascavel (PR)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: file:///E:/User_SSD/Downloads/Antonella%20Marques%20Neves.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, Valdete Rosa da Silva. **Estudo sobre políticas públicas e função social dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs no município de São Luís de Montes Belos/GO**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – UNIALFA, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://pergamum.alfa.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2020**: OCDE Indicators. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en.html. Acesso em: 20 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Educação em resumo 2023**: indicadores da OCDE. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html. Acesso em: 6 mar. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: file:///E:/User_SSD/Downloads/lcoutinho,+art05_33.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 275-290.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 909-916, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/386B5JLGr4qtcmc8FZytzQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEREIRA, Gisele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, fev. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 2 fev. 2025.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 7. imp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. SME Goiânia – notícias e dados educacionais. 2024. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/institucional/ultimas-noticias/2762-prefeitura-de-goiania-abre-nove-unidades-de-ensino-na-gestao-do-prefeito-rogerio-e-amplia-oferta-de-vagas>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RIBEIRO, Franrobson Rodrigues; OLIVEIRA, Samara Pinheiro de; ALVES, Gabriel Cunha. A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-da-participacao-ativa-da-familia-no-ambito-escolar>. Acesso em: 17 fev. 2025.

RIBEIRO, Rafaela Bueno. **Políticas públicas educacionais e o lúdico na Educação Infantil: uma análise crítica do desenvolvimento regional do município goiano de Itapuranga**. 2023. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unialfa.com.br/items/50bb8f53-3d0e-42d5-a4eb-4b4d65846505>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ROSA, Maria Victória Garcia; SOUZA, Kênia Barreiro; FERNANDES, Adriana Sbicca. Efeitos do acesso a creche sobre o trabalho feminino. **Anpec**, 2020. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i13-155034bd5f9937011ec032fc2488ede1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche: realidade e ambiguidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Juliara Dias dos; MOLINA, Adão Aparecido. Infância e história: a criança na modernidade e na contemporaneidade. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 189–204, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/21603/14144>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SANTOS, Moacir José dos; VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Divina de Fátima dos. Educação e capital social: uma relação estreita com o desenvolvimento. **DRd – Desenvolvimento Regional em Debate**, v. 8, n. 2, p. 4-26, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326083309_Educacao_e_capital_social_uma_relacao_estreita_com_o_desenvolvimento. Acesso em: 21 abr. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portal da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados para pesquisa**. Informação não pública. Despacho nº 1582/2025 da Gerência de Acompanhamento e Manutenção da Rede Física, contido no processo sei nº 25.24.000010229-4. Goiânia, 20 de maio de 2025. Acesso em: 28 ago. 2025. (2025a).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados para pesquisa: déficit de vagas**. Informação não pública. Despacho nº 1988/2025 da Gerência de Planejamento e Gestão Educacional, contido no processo SEI nº 25.24.000010229-4. Goiânia, 24 jul. 2025. Acesso em: 28 ago. 2025. (2025b).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Operação Zera a Fila**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/3008>. Atualizado em 05 e agosto de 2025c. Acesso em: 05 ago. 2025.

SEDDON, Danielle Santos do Nascimento; LINO, Leandro de Souza. Aspectos da educação no desenvolvimento regional. **Revista IfesCiências**, v. 7, n. 2, p. 1-27, 2021. DOI: 10.36524/ric.v7i2.1165. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/1165/792>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. 11. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

SENADO FEDERAL DOS EUA. **Joint Economic Committee: Diverging trends – Prime-age women’s LFPR continues to rise, but moms with young kids are feeling the effects of the child care funding cliff**. Washington, DC, 2024. Disponível em: <https://www.jec.senate.gov/public/index.cfm/democrats/2024/12/g-trends-prime-age-women-s-lfpr-continues-to-rise-but-moms-with-young-kids-are-feeling-the-effects-of-the-child-care-funding-cliff>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, Talita; BARCELLOS, Thais; HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Araújo e. Universalização da pré-escola no Brasil: uma análise de determinantes históricos. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 357-376, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/KXzqjMh5F5M4gCTPgMdKVNQ/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Tradução: Claudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TAVARES, Gleibiane Martins; SILVA, Ruth Aparecida Viana da. Proposta da BNCC e a proposta de educação infantil da Rede Municipal de Goiânia. In: **Diversidade e inclusão social**

no contexto educacional. Trindade: IF Goiano, 2020. p. 92-97. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1413/1/ebook -
Diversidade e inclus%C3%A3o social no contexto educacional.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1413/1/ebook_-_Diversidade_e_inclus%C3%A3o_social_no_contexto_educacional.pdf). Acesso em: 24 mar. 2025.

TELES, Adnalyne da Silva Guimarães. O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 3, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5810/3856>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios.** São Paulo: Editora Alameda, 2017. 302 p.

THEIS, Ivo Marcos. Desenvolvimento, meio ambiente, território: qual sustentabilidade. **Revista Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 4, n. 8, p. 11–34, 2006. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5810>. Acesso em: 21 abr. 2024.

UEG TV. V Ciclo de Estudos | Finalidades educativas da escola no contexto do neoliberalismo. YouTube, 2025.
Disponível em: <https://www.youtube.com/live/3fToWE8EgNc> . Acesso em: 18 agos. 2025.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS N. U. PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Investir em cuidados e educação na primeira infância produz benefícios ao longo da vida.** Paris: UNESCO, set. 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/investing-early-childhood-care-and-education-yields-lifelong-benefits>. Acesso em: 14 mar. 2025.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório anual da UNESCO no Brasil de 2019.** Representação no Brasil. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373430_por. Acesso em: 07 abr. 2025.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Políticas favoráveis à família: redesenhando o local de trabalho do futuro: um resumo de política.** New York: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/documents/family-friendly-policies-redesigning-workplace-future>. Acesso em: 07 abr. 2025.

VERSUTI, Fabiana Maris; MARTINS, Flávio Pinheiro; PERALTA, Deise Aparecida; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Educação Infantil e Agenda 2030:** objetivos de desenvolvimento sustentável na atualização da proposta curricular do Município de São Paulo.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, v. 4, n. 2, p. 82-105, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/966/932>. Acesso em: 07 abr. 2025.

VIANA, Maria Valeska Lopes. A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito. In: SILVA, Aurora Helena F.; EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação**. Goiânia: Editora UFG, 2004. p. 219-231.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165–201.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.