

**A Identidade das Políticas Públicas da Educação Infantil no Brasil:  
análise a partir do Proinfância**

***The Identity of Public Policies for Early Childhood Education in Brazil:  
analysis from Proinfância***

***La identidad de las políticas públicas para la educación de la primera  
infancia en Brasil: análisis de Proinfância***

*Patrícia Maria Uchôa Simões<sup>1</sup>*

*Marcela Pires Barbosa<sup>2</sup>*

*Mariana Uchôa Simões Barbosa<sup>3</sup>*

*Juceli Bengert Lima<sup>4</sup>*

*Elaine Florencio Suane dos Santos<sup>5</sup>*

**Citação:** SIMÕES, P. M. U.; BARBOSA, M. P.; BARBOSA, M. U. S.; LIMA, J. B.; SANTOS, E. F. S. dos. A Identidade das Políticas Públicas da Educação Infantil no Brasil: análise a partir do Proinfância. *Jornal de Políticas Educacionais*. e80370. Setembro de 2021



<http://10.5380/jpe.v15i0.80370>

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, docente e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da FUNDAJ/UFRPE. Recife, PE. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1606-7894> E-mail: [pusimoes@gmail.com](mailto:pusimoes@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga. Pesquisadora do GPIEDUC - Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares/FUNDAJ. Recife, PE. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7837-2662> E-mail: [marcela.barbosa17@gmail.com](mailto:marcela.barbosa17@gmail.com)

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Práticas e Inovações em Saúde Mental da Universidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares/FUNDAJ. Recife, PE. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6551-5713> E-mail: [marianausbarbosa@outlook.com](mailto:marianausbarbosa@outlook.com)

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela UFCE. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares/FUNDAJ. Recife, PE. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0536-3014>. E-mail: [jucelibengert@gmail.com](mailto:jucelibengert@gmail.com)

<sup>5</sup> Pedagoga. Doutoranda em Educação pela UFPE. Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/Fundaj. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares/FUNDAJ. Recife, PE. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9963-3999>. E-mail: [elaine.suane@gmail.com](mailto:elaine.suane@gmail.com)

## Resumo

No Brasil, o poder público municipal ainda é desafiado a oferecer o acesso ao atendimento educacional para todas as crianças pequenas com a ampliação de vagas, incorporando as dimensões do cuidado, saúde e alimentação. O presente artigo discute alguns estudos realizados sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância), indicadores oficiais e alguns dados da implantação desse programa, no sentido de registrar essa experiência brasileira de inclusão de crianças pequenas no sistema educacional e diminuição das desigualdades históricas que marcaram a trajetória das políticas educacionais no Brasil. Além da crescente inclusão das crianças nessa etapa do ensino, as mudanças na legislação e nos documentos oficiais afirmam uma concepção de qualidade para a Educação Infantil que implica o respeito à criança como sujeito de direitos, portanto, direito a inclusão no sistema de ensino e a uma educação de qualidade. A análise dos dados de implantação do programa destaca a presença do Proinfância em todas as regiões do Brasil, em todos os estados e em mais de dois terços dos municípios. Como conclusão, o estudo aponta para a abrangência e o alcance do programa como fatores que revelam sua importância na constituição das políticas de Educação Infantil nas duas últimas décadas, no país.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Educação Infantil; Proinfância.

## Abstract

In Brazil, the municipal government is still challenged to offer access to educational assistance for all young children with the expansion of places, incorporating the dimensions of care, health and food. This article discusses some studies carried out on Proinfância, official indicators and some data on the implementation of this program, in order to record this Brazilian experience of including young children in the educational system and reducing historical inequalities that marked the trajectory of educational policies in Brazil. In addition to the growing inclusion of children at this stage of education, changes in legislation and official documents affirm a conception of quality for early childhood education that implies respect for children as a subject of rights, therefore, the right to inclusion in the education system and to quality education. The analysis of the program's implementation data highlights the presence of Proinfância in all regions of Brazil, in all states and in more than two thirds of the municipalities. In conclusion, the study points to the scope and reach of the program as factors that reveal its importance in the constitution of Early Childhood Education policies in the last two decades, in the country.

**Keywords:** Educational policies; Child education; Pro-childhood.

## Resumen

En Brasil, el gobierno municipal todavía tiene el desafío de ofrecer acceso a asistencia educativa para todos los niños pequeños con la expansión de los lugares, incorporando las dimensiones de cuidado, salud y alimentación. Este artículo analiza algunos estudios realizados sobre Proinfância, indicadores oficiales y algunos datos sobre la implementación de este programa, con el fin de registrar esta experiencia brasileña de incluir a los niños pequeños en el sistema educativo y reducir las desigualdades históricas que marcaron la trayectoria de las políticas educativas en Brasil. Además de la creciente inclusión de los niños en esta etapa de la educación, los cambios en la legislación y los documentos oficiales afirman una concepción de calidad para la educación de la primera infancia que implica el respeto a los niños como sujetos de derechos, por lo tanto, el derecho a la inclusión en el sistema educativo y a Educación de calidad. El análisis de los datos de implementación del programa destaca la presencia de Proinfância en todas las regiones de Brasil, en todos los estados y en más de dos tercios de los municipios. En conclusión, el estudio señala el alcance y el alcance del programa como factores que revelan su importancia en la constitución de las políticas de educación de la primera infancia en las últimas dos décadas, en el país.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Educación Infantil; Proinfancia.

## **Introdução**

No Brasil, a história do atendimento educacional à primeira infância foi marcada pela diferença entre o atendimento às crianças dos grupos sociais mais abastados e aquele destinado às crianças pobres. E como essa herança se perpetua até os dias atuais, o poder público municipal ainda é desafiado a oferecer o acesso ao atendimento para todas as crianças pequenas com a ampliação de vagas, incorporando as dimensões do cuidado, saúde e alimentação.

A responsabilidade do município com a Educação Infantil configurou-se no processo de descentralização das políticas de educação, enquanto ação articulada ao regime de colaboração dos entes federativos, (nacional, estaduais e municipais) que nasceu no movimento da redemocratização da década de 1980. O processo de descentralização constituiu-se como uma tentativa de dar autonomia aos entes federativos menores e aos espaços públicos de forma que estes se comprometessem com o funcionamento dos sistemas educacionais.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica definida a colaboração entre governos federal, estaduais e municipais, e a prioridade dos municípios na oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Segundo Haddad (1998), a municipalização da educação no país surgiu como estratégia e foi amplamente influenciada pelas mudanças no sistema de financiamento da educação, com a focalização dos gastos no Ensino Fundamental em detrimento das outras etapas de ensino na década de 80, pelo movimento de privatização da educação e pela criação de novas formas de controle do poder central que financia a gestão municipal e controla os resultados a partir dos currículos nacionais e sistemas de avaliação em larga escala.

Os argumentos em favor do processo de municipalização afirmam que se trata de uma modalidade de descentralização que leva a um melhor atendimento às demandas locais, maior eficiência técnica e administrativa, bem como um maior envolvimento da comunidade. Enfim, seria um instrumento de participação, autonomia e de exercício da cidadania, incidindo, pois, sobre a democratização do Estado que, na década de 80 passava por um período de redemocratização.

Por outro lado, alguns estudos apontam para a ausência dos sistemas municipais na concepção dos programas e políticas e para as fragilidades que a maioria desses

sistemas possui em assumir sua parcela de responsabilidade na efetivação das políticas no país (CURY, 2002; DOURADO, 2007).

Os críticos ao processo de descentralização no Brasil ressaltam as dificuldades relacionadas a pouca cultura participativa, principalmente nas regiões mais pobres do país e dominadas historicamente pelo paternalismo e pela falta de mecanismos de efetiva participação da sociedade (DOURADO, 2007; PARO, 2010).

Com a instituição da Educação Infantil como parte da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais de 1996 (BRASIL, 1996) e com a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos pela Emenda Constitucional nº. 59 em 2009 (BRASIL, 2009a) que deveria ser implantada progressivamente até 2016, a ampliação da oferta da Educação Infantil se tornou uma prioridade, especialmente, para os governos municipais.

Embora o Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2010) tenha avançado na proposição de metas para a Educação Infantil, após mais de 10 anos de sua criação, suas metas não foram alcançadas. No âmbito da Educação Infantil, a meta era de ampliar, em cinco anos, a oferta de forma a atender a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 5 anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001). No entanto, em 2010, a taxa de escolarização líquida nas creches era de apenas 12,8%, enquanto, que a da pré-escola alcançava 55% no Brasil<sup>6</sup>

Na mesma direção, o novo Plano Nacional de Educação de 2014-2024 estabeleceu as metas de universalizar, até 2016, o atendimento em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos, e ampliar o acesso, até 2020, de forma a atender 50% da população de crianças até três anos (BRASIL, 2014).

Essas mudanças na legislação, entre outras também importantes, instauraram a necessidade urgente da implantação da Educação Infantil, inclusive naqueles municípios que nunca haviam oferecido esse atendimento antes, que correspondiam a 20,7% dos municípios brasileiros em 2009, segundo dados da PNAD (IBGE, 2009). Esse dado mostra que o cumprimento dessas determinações da legislação não foi, nem continua sendo, tarefa fácil para os governos municipais.

---

6 Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>, acesso em 10 de março de 2020.

A partir do ano de 2007, ocorreram reformas profundas no sistema educacional do Brasil, com a elaboração de novos documentos e adoção de políticas públicas voltadas para a qualidade da Educação Infantil (MATTOS, 2014). Nesse ano, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), a Educação Infantil passa a ser financiada com recursos públicos. Sobre as mudanças ocorridas nesse período, VOSS (2012) destaca que as reformas educacionais mais profundas ocorreram no segundo mandato do governo de Lula (2007 - 2010).

No entanto, o formato adotado na destinação dos recursos provocou perda de recursos pelos pequenos municípios por serem esses os que têm maior participação de transferências na receita total. Os municípios de maior porte têm maior autonomia, por conseguir a maior parte de sua renda por meio de receitas próprias e por terem as maiores redes escolares e, portanto, um maior coeficiente de repasse do fundo que é calculado com base no total de matrículas do município.

Ilustrando a fragilidade da estrutura organizacional na área da educação, até 2012, 2.521 municípios brasileiros ainda tinham sua secretaria municipal de educação funcionando conjuntamente com outras políticas, em 13 municípios este setor estava subordinado à outra secretaria, em 131 municípios é um setor subordinado diretamente à chefia do executivo e, ainda, em três municípios brasileiros a educação pública é administrada por um órgão da administração indireta. Quando são analisados os dados relativos à existência ou não nos municípios do Plano Municipal de Educação e do Sistema Municipal de Ensino, observa-se que 2.181 municípios não tinham plano e 3.517 não tinham seu próprio sistema (IBGE, 2012).

Nesse contexto, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância), através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), após a criação do Fundeb, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). O programa tinha abrangência nacional, de responsabilidade do governo federal, através do MEC, com o objetivo de garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária. Para tanto, oferecia apoio técnico e financeiro aos

municípios para a construção, reforma e a aquisição de equipamentos e mobiliários para as instituições públicas de Educação Infantil.

Todos os municípios da federação poderiam solicitar o convênio para participação do programa, porém a participação era restrita aos municípios que executaram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Após a disponibilização do recurso para a prefeitura, a mesma assume a responsabilidade da construção da unidade. A autonomia do município na construção é limitada, devendo seguir obrigatoriamente as diretrizes de implantação da escola infantil fornecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa restrição tinha como fundamento o controle pelo MEC das políticas educacionais municipais e se baseavam em determinações na legislação sobre a necessidade de ampliação do acesso e qualidade no ensino.

Após o recebimento do recurso, a construção ficava sob a responsabilidade dos municípios. No entanto, o gestor municipal tinha que adotar as diretrizes de implantação da escola fornecidas pelo FNDE que é quem define os parâmetros técnicos, em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Os municípios também podem solicitar recursos para ampliação e reforma de unidades existentes que propicie maior qualidade no atendimento educacional das crianças. Essas solicitações eram analisadas por uma equipe do FNDE e aprovadas ou não. Se aprovadas, segue um calendário de recebimento dos recursos, segundo um critério de prestação de contas definido pelo FNDE.

A partir de 2011, o Proinfância foi inserido na segunda versão do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2). A alteração foi realizada com o intuito de flexibilização na implementação do programa, possibilitando a ampliação do programa através da facilitação para adesão dos municípios (REZENDE, 2013). Essa nova fase do Proinfância refletiu a relevância que o programa ganhou no contexto da educação no país.

Sobre a construção das unidades do projeto, os municípios podem adotar os projetos padrões disponibilizados pelo FNDE (2007):

- Tipo B - tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral, para um terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%;
- Tipo C - tem capacidade de atendimento de até 120 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 60 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a

implantação das escolas do Tipo C em terreno retangular com medidas de 35m de largura por 45m de profundidade e declividade máxima de 3%;

- Tipo 1 - tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 1 em terreno retangular com medidas de 40m de largura por 60m de profundidade e declividade máxima de 3%;
- Tipo 2 - tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 2 em terreno retangular com medidas de 45m de largura por 35m de profundidade e declividade máxima de 3%.

Alguns municípios (capitais, onze regiões metropolitanas, cidades com mais de 70 mil habitantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e cidades com mais de 100 mil habitantes do Sul e Sudeste) poderiam apresentar projetos próprios, nomeados Tipo A (projeto em que não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno), porém devem seguir os parâmetros técnicos orientados e avaliados pelo FNDE.

O FNDE também estabeleceu as condições mínimas para a construção de escolas do Proinfância (FNDE, 2007):

- Demanda mínima conforme o projeto escolhido, com base em dados do Censo Escolar.
- Dominalidade do terreno por parte do órgão interessado.
- Terreno que possua viabilidade técnica e legal para implantação da escola.

A partir de 2014, com a crise no governo reeleito da presidenta Dilma Rouseff que atingiu a capacidade de dar continuidade às ações dos programas federais, o Proinfância sofreu um retraimento e, com o impeachment da presidenta, em 2016, o Proinfância foi, praticamente, paralisado e suas metas canceladas.

O presente artigo discute alguns estudos realizados sobre o Proinfância, dados oficiais e alguns dados da implantação desse programa, no sentido de registrar essa experiência brasileira de inclusão de crianças pequenas no sistema educacional e diminuição das desigualdades históricas que marcaram a trajetória das políticas educacionais no Brasil.

Para essa discussão, o texto se divide em três partes. Inicialmente serão discutidos alguns resultados de estudos sobre a implantação do Proinfância, em seguida, serão apresentados indicadores da Educação Infantil no país na última década e, por fim, serão

analisados dados oficiais do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esse programa foi escolhido por ser o primeiro e maior programa de âmbito nacional dirigido especificamente à construção de creches e pré-escolas públicas no Brasil que tinha como objetivos tanto o acesso quanto a qualidade para essa etapa do ensino.

### **A implantação do Proinfância: análise dos estudos na área**

A Educação Infantil vem ocupando um lugar privilegiado no debate educacional no Brasil e no mundo pela perspectiva que a sociedade, cada vez mais, vem adotando de compreender educação como direito humano e, dessa forma, direito da criança desde a sua primeira infância (CAMPOS, 2013; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 2010). Aliado a esse argumento, os estudos apontam a importância dessa etapa da educação como promotora do desenvolvimento global da criança e, conseqüentemente, do seu melhor desempenho escolar futuro (TAGGART; SYLVA; MELHUIH; SAMMONS; SIRAJ-BLATCHFORD, 2011). Diante desse quadro, é urgente avaliar as políticas focalizadas na ampliação do atendimento a essa faixa etária, bem como construir parâmetros para a avaliação desse atendimento.

Muitos autores vêm se preocupando com a avaliação de políticas e programas de Educação Infantil no Brasil (CAMPOS, 2013; CAMPOS; BHERING; ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; VALLE; UNBEHAUM, 2011; ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002). Com relação ao Proinfância, apesar de sua história recente, já contamos com alguns estudos que oferecem uma análise dos avanços e das dificuldades na implantação do programa. De forma geral, os resultados das pesquisas vêm apontando o êxito do programa no que se refere à ampliação da oferta de novas vagas e a afirmação da identidade da Educação Infantil (COSTA, 2015; ENDLICH, 2017; FLORES, 2015; GARCIA, 2013; NUNES, 2015).

No entanto, há um conjunto de dificuldades encontradas pelos municípios no que se referem a apresentação da demanda, problemas na execução da obra com os processos de licitação e construção, falta de apoio técnico aos municípios, apontando a necessidade de estabelecer uma relação intergovernamental que auxilie a capacidade local, agente fundamental na implementação de políticas descentralizadas (MATTOS, 2014; RAMOS, 2011; FLORES; ALBUQUERQUE, 2015; FLORES; MELLO, 2012; NUNES, 2015; REZENDE, 2013; SANTOS; RIBEIRO, 2014).

Segundo Rezende (2013), o Proinfância se consolidou como uma expressão da política para a Educação Infantil nacional, resultante da colaboração entre os governos municipais e federal que favoreceu o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. O estudo constou de um mapeamento da implementação das etapas do programa apontando os pontos críticos a partir da análise dos relatórios da Controladoria Geral da União (CGU)<sup>7</sup> e entrevistas com gestores federais e prefeituras municipais, além de uma análise documental da legislação e de documentos oficiais.

Segundo o autor, a entrada do Proinfância no PAC 2 resultou num grande aumento no número de novos convênios pelos municípios: entre 2007 e 2011, havia 2.543 unidades conveniadas e, em 2011 e 2012, passaram a ser 3.135 convênios aprovados. O estudo aponta a importância do Proinfância para a consecução de metas e objetivos estabelecidos pelas políticas de Educação Infantil. No entanto, também analisa dificuldades da etapa de implementação do programa, especialmente, na licitação e construção da obra, compreendendo essas subetapas como pontos críticos do programa. O autor ainda ressalta a necessidade de uma metodologia própria para a construção de indicadores de monitoramento como ferramenta para a gestão e de pesquisas que avaliem a efetividade do programa em contribuir para a ampliação e a qualidade do atendimento educacional infantil.

Na mesma direção, Ramos (2011) realizou uma pesquisa que avaliou o Proinfância para entender como a descentralização de políticas públicas afeta a implementação de programas governamentais formulados pela União, tomando como foco do estudo a implantação do Proinfância. O estudo buscou apreender as características do processo de implementação através de uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando a estratégia de estudo de casos múltiplos.

Em suas conclusões, o autor aponta para as burocracias locais como tendo um papel central para a implementação de programas federais, em especial sua relevância para a adesão dos governos locais aos programas federais. Também evidencia que a disponibilidade de recursos humanos, físicos, informacionais e financeiros por parte das administrações locais condiciona o sucesso da implementação de programas federais em áreas de políticas descentralizadas. Por fim, destaca fatores relacionados à

---

7 CGU é um órgão do Governo Federal responsável por assistir o presidente da república quanto aos assuntos relativos à defesa do patrimônio público e ao incremento da transparência da gestão, por meio das atividades de controle interno, auditoria pública, correição, prevenção e combate à corrupção e ouvidoria.

institucionalização das capacidades locais para o desenvolvimento do programa: de um lado, a importância da existência de um conjunto estável de servidores públicos e, de outro, a necessidade de formas de transição organizadas dos governos locais, uma vez que a alternância do poder municipal pode levar a descontinuidades administrativa que prejudicam a implantação do programa.

Simões e Lins (2015) realizaram um levantamento dos municípios que aderiram ao Proinfância no estado de Pernambuco, diferenciando os dois momentos da adesão: até 2011, antes do PAC2, e no período 2011 e 2012. Foi feita uma caracterização desses municípios quanto ao porte, à mesorregião na qual se localiza a taxa de frequência na população de 0 a 3 anos, a organização da secretaria municipal de educação e a existência do Sistema Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação. Os resultados apontaram para o crescimento e ampliação do Proinfância no estado, especialmente entre os municípios de maior porte e aqueles com menores taxas de escolarização na faixa etária de 0 a 3 anos que historicamente tem uma desigualdade em relação ao atendimento às crianças maiores de 4 e 5 anos, em pré-escolas.

A análise indicou também que os municípios que aderiram ao Proinfância têm menor estrutura organizacional na área da educação que a maioria dos municípios do estado, considerando a existência (ou não) de Sistema Municipal de Ensino, Plano Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação. A análise desses dados supõe que a falta de mecanismos de gestão tenha levado gestores municipais a aderir ao programa como estratégia de realização de ações das políticas educacionais. Como conclusão, o estudo alerta para possíveis dificuldades desses municípios de implementar as etapas do Proinfância por contarem com essa como única estratégia de gestão.

Um outro estudo sobre a implantação do Proinfância foi realizado no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, Flores e Mello (2012) analisaram as perspectivas de impacto do programa para o atendimento à demanda por vagas para a Educação Infantil, e algumas dificuldades enfrentadas pelos gestores municipais durante o processo de implementação do funcionamento das novas unidades. Seus resultados indicaram as repercussões positivas do programa na oferta de novas vagas no estado e apontaram as dificuldades encontradas pelos municípios no que se refere à apresentação da demanda e a necessidade de maior apoio técnico.

Em sua investigação, Costa (2015) analisou os efeitos causados pelo Proinfância para a rede pública de educação de três municípios da região metropolitana de Belo

Horizonte, através de entrevistas junto ao Ministério da Educação, às Secretarias Municipais de Educação e a gestores das instituições de Educação Infantil em funcionamento, resultantes do Programa, além da análise de documentos e normativas dos âmbitos federal, estadual e municipal. O estudo identificou os desafios dos gestores municipais na adesão e desenvolvimento do programa, retratando a necessidade de aportes técnicos complementares no âmbito dos municípios para que as políticas de Educação Infantil pudessem responder satisfatoriamente à demanda e o estatuto da obrigatoriedade, quantitativa e qualitativamente. Como conclusão, seus resultados destacam o *ineditismo das ações na área* e o grande aporte de recursos financeiros direcionados às ações do programa. Por fim, afirma o papel do Proinfância na difusão de pressupostos para a organização da política nacional de Educação Infantil.

No estado de Minas Gerais, Mattos (2014) focalizou as dificuldades na implementação do Proinfância na cidade de Juiz de Fora. A metodologia adotada foi a análise documental e bibliográfica sobre o tema, assim como a utilização de entrevistas semiestruturadas com os principais sujeitos responsáveis pelo programa durante a realização do estudo. A autora identificou dificuldades a serem superadas com a rigidez dos projetos-padrão do MEC, como o requisito em relação às dimensões dos terrenos, problemas com a desapropriação, entre outras que impactam a implementação do programa, sendo necessário condutas singulares a cada local. Como conclusão, a autora sugere a inclusão dos sujeitos que conhecem suas singularidades nesse processo.

Klosinski (2016) realizou um estudo na cidade de Erechim no estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de avaliação do Proinfância, focando nos aspectos da estruturação do seu espaço escolar. Apesar do foco do estudo ser diferente do de Mattos (2015), as autoras apresentam reflexões semelhantes relativa à padronização do projeto no país, já descritas anteriormente, evidencia que no município de Erechim devido as alterações climáticas ao longo do ano seriam necessárias algumas alterações na planta original, mas nem todas estão sendo realizadas pela falta de orçamento financeiro e falta de elementos arquitetônicos. Apesar disso, o estudo ressalta a existência de facilidades econômicas através da padronização das obras.

Os estudos apresentados têm em comum a avaliação da implantação do Proinfância tendo como eixo da discussão o processo de descentralização e municipalização da Educação Infantil. Os resultados evidenciam a dependência intergovernamental para o alcance das metas do programa.

## Os dados oficiais da Educação Infantil no Brasil: acesso e qualidade em questão

Apesar das metas dos recentes planos nacionais de educação (BRASIL, 2001; 2014) ainda estarem distantes de serem cumpridas, as estatísticas oficiais mostram a evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento do acesso e da qualidade na Educação Infantil no país.

Os dados apresentados nas tabelas abaixo mostram a evolução da taxa de cobertura entre os anos de 2010 e 2019.

**Tabela 1: Taxa de cobertura em creches e pré-escolas (%)**

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
creche	25,4	25,7	27,9	29,6	30,4	31,9	34,1	35,6	37,1
pré-escola	85,6	85,8	87,9	89,1	90,5	91,6	93	93,8	95,5

Fonte: MEC/Inep/Deed

**Tabela 2: Taxa de variação da cobertura em creches e pré-escolas (%)**

Anos	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2011/ 2019
creche	1,2	8,6	6,1	2,7	4,9	6,9	4,4	4,2	46,1%
pré-escola	0,2	2,4	1,4	1,6	1,2	1,5	0,9	1,8	11,6%

Fonte: Elaboração própria

No intervalo apresentado, de 2011 a 2019, observa-se o crescimento desse indicador tanto no que se refere ao atendimento em creches (crescimento de 46,1% na taxa de cobertura), como em pré-escolas (com crescimento de 11,6%). Destaca-se o maior crescimento percentual da taxa de cobertura em creches o que revela os efeitos das políticas de inclusão das crianças pequenas nos sistemas de ensino do país e de diminuição das desigualdades históricas já mencionadas nesse texto anteriormente.

No mesmo sentido, a Tabela 3 apresenta a série histórica do número de estabelecimentos de creches e pré-escolas e a Tabela 4 apresenta a taxa de crescimento no número de estabelecimentos no período de 2011 a 2019.

**Tabela 3: Número de estabelecimentos de Educação Infantil**

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>creche</b>	49.582	53.549	56.870	59.408	63.221	65.249	67.902	69.745	71.403
<b>pré-escola</b>	107.613	109.004	108.470	107.533	105.985	106.204	105.200	103.260	102.335

Fonte: MEC/Inep/Deed

**Tabela 4: Taxa de variação dos estabelecimentos de Educação Infantil (%)**

Ano	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2011/ 2019
<b>creche</b>	8,0	6,2	4,5	6,4	3,2	4,1	2,7	2,4	<b>44,0%</b>
<b>pré-escola</b>	1,3	-0,5	-0,9	-1,4	0,2	-0,9	-1,8	-0,9	<b>-4,9%</b>

Fonte: Elaboração própria

Os dados revelam o crescimento de 44,0% no número de creches e uma diminuição da ordem de 4,9% no número de pré-escolas. O fato de haver um decréscimo no número de estabelecimentos de pré-escola, pode estar relacionado à meta de atendimento a faixa etária de zero a três anos, que antes era preterida. Salienta-se que, mesmo não tendo o crescimento no número de estabelecimentos, a taxa de cobertura em pré-escolas aumentou no período investigado.

As Tabelas 5 e 6, a seguir, apresentam indicadores de qualidade no atendimento educacional ligados a formação dos docentes que atuam em creches e pré-escolas no país: a proporção de docentes com curso superior completo que atuam em creches e pré-escolas e as taxas de variação desta proporção.

**Tabela 5: Proporção de docentes em creches e pré-escolas com curso superior completo (%)**

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>creche</b>	51,6	56,2	59,6	61,7	61,9	64,6	66,6	68,3	75,1
<b>pré-escola</b>	55,4	59,3	62,3	64,9	65,8	67,6	69,3	71,9	79

Fonte: MEC/Inep/Deed

**Tabela 6: Taxa de variação da proporção de docentes da Educação Infantil com curso superior completo (%)**

Anos	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2011/ 2019
<b>creche</b>	8,9	6,0	3,5	0,3	4,4	3,1	2,6	10,0	<b>45,5%</b>
<b>pré-escola</b>	7,0	5,1	4,2	1,4	2,7	2,5	3,8	9,9	<b>42,6%</b>

Fonte: Elaboração própria

Observa-se um crescimento de 45,5% na proporção de docentes com curso superior em creches e de 42,6% nas pré-escolas quando comparados os dados de 2011 e 2019. Esse dado é relevante na discussão sobre a qualidade da Educação Infantil e revela a direção das políticas, além do acesso e da oferta.

A seguir, são apresentados alguns dados relativos à infraestrutura e recursos de creches e pré-escolas que também nos informam sobre a qualidade.

**Tabela 7: Infraestrutura e recursos disponíveis em instituições de Educação Infantil, da rede pública**

<b>Infraestrutura</b>	<b>Creche (%)</b>	<b>Pré-escola (%)</b>
Parque infantil	40,0	28,6
Sala para leitura	15,4	15,7
Banheiro dentro do prédio	89,6	85,0
Banheiro adequado à Educação Infantil	51,4	34,3
Água filtrada	87,7	82,6
<b>Abastecimento de água</b>	<b>Creche (%)</b>	<b>Pré-escola (%)</b>
Água via rede pública	70,4	57,7
Água via poço artesiano	14,8	19,8
Água cacimba/cisterna/poço	11,9	15,2
Outros	3,2	7,1
Inexistente	4,1	4,9
<b>Esgoto sanitário</b>	<b>Creche (%)</b>	<b>Pré-escola (%)</b>
Esgoto via rede pública	40,9	31,1
Fossa	56,7	63,5
Inexistente	4,0	6,8

<b>Energia elétrica</b>	<b>Creche (%)</b>	<b>Pré-escola (%)</b>
Energia via rede pública	98,7	96,6

Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2018

Os itens relacionados às dependências nas escolas de Educação Infantil e aos serviços públicos oferecidos continuam a refletir a precariedade em muitas dependências de ensino quando constata-se que em 4,1% das creches e 4,9% das pré-escolas inexistente abastecimento de água. Da mesma forma, em 4,0% das creches e em 6,8% das pré-escolas não contam com esgotamento sanitário.

No entanto, observa-se que as desigualdades históricas que separam as trajetórias da educação das crianças em creches e pré-escolas não ficam tão evidentes e, em alguns itens, as creches apresentam melhores condições, o que também parece ser resultado das políticas que tendem a dar uma maior visibilidade aos bebês e crianças pequenas, apesar das precariedades ainda existentes.

A qualidade da Educação Infantil e, especialmente, das creches foi objeto de debates que resultaram em publicações do MEC sobre essa temática durante as últimas décadas (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c; 2009b) e fundamentaram a formulação do Proinfância que será discutido a seguir.

### **Análise da implantação do Proinfância no Brasil**

A seguir, analisaremos alguns dados da implantação do Proinfância, com o intuito de que essa análise ofereça elementos que auxiliem na compreensão e avaliação das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil.

Para essa apresentação, foram realizadas buscas de dados sobre o Proinfância no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão/SIMEC<sup>8</sup> do FNDE que contém as informações relativas ao processo de execução das obras dos programas do MEC inseridas pelos fiscais das obras nos municípios.

Os dados desse sistema contêm muitas imprecisões e erros de preenchimento identificados nas nossas análises que atribuímos ao fato de a plataforma depender das informações inseridas por um número grande de pessoas (gestores municipais e estaduais, secretários municipais e estaduais, assessores de prefeituras e estados, fiscais

8 Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/lista.php>, acesso em 08 de janeiro de 2020.

do MEC, etc.) com diferentes níveis de conhecimento sobre a plataforma. Considerando esses erros e imprecisões, filtramos algumas informações para a análise que apresentaremos.

A análise das informações do FNDE revelou 6.675 convênios firmados com mais de 0% de percentual de execução da obra, ou seja, com obras iniciadas. Entre esses convênios, 6.541 eram para construção de novas unidades de Educação Infantil e 134 para ampliação de unidades já existentes, conforme tabela abaixo.

**Tabela 8: Número de convênios por tipo de obra e ano de assinatura**

Tipo de obra	Número de convênios
Construção de nova unidade Tipo A	268
Construção de nova unidade Tipo B	3575
Construção de nova unidade Tipo C	1414
Construção de nova unidade Tipo 1	712
Construção de nova unidade Tipo 2	568
Ampliação de unidade existente	134
Não identificado	4
<b>TOTAL</b>	<b>6.675</b>

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020)

O projeto Tipo B foi o mais utilizado, provavelmente pela sua maior capacidade de atendimento. Observa-se que, apesar dos estudos apontarem problemas em relação à rigidez dos projetos, o projeto Tipo A, que designa um projeto proposto pelo município, é pouco adotado. Esse dado pode indicar problemas técnicos, ou de recursos humanos ou de gestão nos municípios que dificultaram a apresentação de propostas que seriam mais adequadas as suas realidades locais.

De toda forma, foram identificados convênios firmados em 3.708 municípios de todos os estados brasileiros, como apresentado na tabela 3, a seguir.

**Tabela 9: Estados e Municípios com convênio do Proinfância**

Região	Estados (nº de municípios do estado) <sup>9</sup>	Nº. de convênios no estado	Nº. de municípios contemplados
	Acre (22)	34	16
	Amapá (16)	13	3

9 Informações retiradas de: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/estados-brasil.htm>. Acesso em 10 de março de 2020.

<b>Norte</b>	Amazonas (62)	141	49
	Pará (144)	354	122
	Rondônia (52)	60	35
	Roraima (15)	30	11
	Tocantins (139)	143	107
<b>Nordeste</b>	Alagoas (102)	141	72
	Bahia (417)	556	297
	Ceará (184)	273	149
	Maranhão (217)	337	169
	Paraíba (223)	177	134
	Pernambuco (185)	255	139
	Piauí (224)	148	107
	Rio Grande do Norte (167)	153	106
	Sergipe (75)	65	37
<b>Centro-Oeste</b>	Distrito Federal (território autônomo)	60	1
	Goiás (246)	286	150
	Mato Grosso do Sul (79)	150	77
	Mato Grosso (141)	214	115
<b>Sudeste</b>	Espírito Santo (78)	88	44
	Minas Gerais (853)	823	531
	Rio de Janeiro (92)	120	50
	São Paulo (645)	667	345
<b>Sul</b>	Paraná (399)	528	293
	Rio Grande do Sul (497)	556	354
	Santa Catarina (295)	303	195
<b>TOTAIS</b>		<b>6.675</b>	<b>3.708</b>

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020)

Destaca-se aqui a presença do Proinfância em todas as regiões do Brasil, em todos os estados e em mais de dois terços dos municípios. A abrangência e o alcance do programa revelam sua importância na constituição das políticas de Educação Infantil nas duas últimas décadas, no país.

Os dados da plataforma registram 4.230 obras concluídas (100% do percentual de execução da obra) e 34 obras canceladas. Considerando o número de convênios firmados sem cancelamento e com obras iniciadas (percentual de execução maior que 0%), portanto, num total de 6.641 convênios, 63,69% dos registros indicam as obras como concluídas. A tabela a seguir mostra o percentual de execução das obras.

**Tabela 10: Número e percentual de obras em função do percentual de execução das obras**

Percentual de execução	No. de obras	Percentual de obras
Obras com mais de 50% de execução	5.524	83,18%
Obras com mais de 75% de execução	4.903	73,83%
Obras com mais de 90% de execução	4495	67,69%

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020)

Os percentuais de execução da obra em mais de 90% apontam a eficiência do programa em mais de dois terços dos convênios firmados com os municípios. A execução de mais de 50% da obra em mais de 80% dos convênios indica quanto o Proinfância já conseguiu propagar uma concepção dos espaços necessários de Educação Infantil, mesmo que a obra ainda não esteja concluída e em funcionamento.

Gestores, professores e famílias tomaram conhecimento de como deve ser uma instituição de Educação Infantil ao se aproximarem de uma obra do programa. O Proinfância possibilitou aos gestores e professores compreenderem o conceito de qualidade num projeto para a educação pública das crianças pequenas.

Diante de uma obra do Proinfância, a comunidade tem a possibilidade de reivindicação do direito à qualidade da infraestrutura da Educação Infantil. A compreensão e consciência dos direitos impulsiona a busca para que eles se concretizem.

### **Considerações Finais**

As análises apresentadas reafirmam resultados de estudos anteriores sobre a importância que a Educação Infantil vem assumindo no cenário das políticas educacionais no Brasil.

Além da crescente inclusão das crianças nessa etapa do ensino, as mudanças na legislação e nos documentos oficiais afirmam uma concepção de qualidade para a Educação Infantil que implica o respeito à criança como sujeito de direitos, portanto, direito a inclusão no sistema de ensino e a uma educação de qualidade.

O Proinfância inscreve-se nessa história de conquistas da visibilidade das crianças pequenas e dos seus direitos e anuncia que decisões políticas podem modificar concepções sobre a educação dessas crianças e oferecer um melhor começo a quem está

começando. Por outro lado, o fim desse programa aponta a mudança de prioridades do poder público.

Esperamos que essa análise do Proinfância possa desempenhar um papel na formulação das políticas, ao fazer o registro e a avaliação do maior programa dirigido à Educação Infantil no país, e subsidiar futuras decisões que podem trazer avanços para a educação pública das crianças pequenas.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Lei n.10.172, de 09 janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Volumes 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2006b
- BRASIL. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006c.
- BRASIL. *Resolução no. 6 de 24 de abril de 2007*. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009b.
- BRASIL. *Lei Federal 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. *Censo Escolar*. MEC/INEP, 2018.
- CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43 n.148 p.22-43, Jan./Abr. 2013.
- CAMPOS, M. M; BHERING, E. B.; ESPOSITO; Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 37, n.1, p. 15-37, Abr. 2011.
- COSTA, S. C. *Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas Políticas Municipais de Educação Infantil*, Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- CURY. R.J. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, p. 168-200, Set. 2002.
- DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 921-946, Out. 2007.

- ENDLICH, A. R. da F. G. *Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2017.
- FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- FLORES, M. L. R.; MELLO, D. T. de. Ampliação do acesso à educação infantil via Proinfância: análises de uma política pública em colaboração. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza, 2012.
- FNDE. Projeto executivo – *Manual de Projeto Proinfância*. Universidade de Brasília. Laboratório de Projetos, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Brasília, 2007.
- GARCIA, W. S. de O. A. *Políticas públicas para a educação infantil na cidade de Chapadão do Sul: estudo de caso do programa Proinfância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UEMS, Parnaíba, 2015.
- KLOSINSKI, D. V. *Uma Avaliação da Implementação do Programa Proinfância: a política dos espaços escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul. Chapecó, 2016.
- HADDAD, S. Os Bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-52.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais*, 2012.
- MATTOS, C. da S. *A Implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus Desdobramentos*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Política Pública) – UFJF, Juiz de Fora, 2014.
- NUNES, M. F. R. *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*. (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação-UNIRIO, 2015.
- PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, Dez. 2010.
- RAMOS, J.L.R.R. *Implementação de Programas Federais e Descentralização de Políticas Públicas: um estudo de caso no contexto do PROINFÂNCIA*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Administração, UNB, 2011.
- REZENDE, L.M. *Monitoramento e avaliação do programa nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar Pública de educação infantil – Proinfância: uma proposta Metodológica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNB, Brasília, 2013.
- ROSEMBERG, F. Estudos sociais sobre a Infância e Direitos da Criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.141, p. 689-691, Dez., 2010.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; SILVA, A.P.S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115: 65-100, Mar. 2002.
- SANTOS, M. O. dos; RIBEIRO, M.I.S. *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que*

*estamos fazendo?* Salvador: Soffset Gráfica e Editora, 2014.

SIMÕES, P. M. U.; LINS, D. M. R. Implementação do Proinfância nos municípios de Pernambuco. In: SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. (Org.). *Concepções e Práticas na Educação Infantil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2015.

TAGGART, B., SYLVA, K., MELHUIISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 68-99, Jan./Abr. 2011.

VOSS, D. M. da S. *Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: Um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas, 2012.

---

*Recebido em Maio de 2020*  
*Aprovado em Julho de 2021*  
*Publicado em Setembro de 2021*

---

# JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 15

Artigo

e80370

10 de setembro de 2021



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

## INDEXAÇÃO:

### BASE DE DADOS

*Sumário.Org*  
*Google Scholar*  
BASE  
*Dimensions*

### DIRETÓRIOS

*Erih Plus*  
*Latindex*  
*Diadorim*  
EZB  
ROAD  
*Journal 4-free*

### ÍNDICES

*Index Copernicus*  
*Cite Factor*

### PORTAIS

*LiVre*  
*Capes*  
*Science Open*  
*World Wide Science*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, e80370 – Setembro de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

## Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

## Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), [Fernanda Saforcada](#) (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), [Gustavo Enrique Fischman](#) (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Manuel Gorostiaga ([UNSAM – Argentina](#)), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Luiz Souza Júnior (UFPB - Brasil), Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), [Ney Cristina Monteiro de Oliveira](#) (UFPA - Brasil), [Nicolás Bentancur](#), (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares ([tiagotav@gmail.com](mailto:tiagotav@gmail.com))

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
[jpe@ufpr.br](mailto:jpe@ufpr.br)  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>