

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

JACILENE ALVES DE SÁ

AS PRODUÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA E QUALIDADE DOS CENTROS  
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIs) EM GOIÂNIA-GO

GOIÂNIA, 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Jacilene Alves de Sá

Título do trabalho: As produções sobre a trajetória e qualidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Goiânia - GO

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ x ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jacilene Alves De Sá, Discente**, em 01/12/2025, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5824064** e o código CRC **B9684FA2**.

---

JACILENE ALVES DE SÁ

AS PRODUÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA E QUALIDADE DOS CENTROS  
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIs) EM GOIÂNIA-GO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

**Coorientadora:** Mony Iaslyn Sampaio Luz

GOIÂNIA, 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Sá, Jacilene Alves de  
AS PRODUÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA E QUALIDADE DOS  
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIs) EM  
GOIÂNIA-GO [manuscrito] / Jacilene Alves de Sá, Daniela da Costa  
Britto Pereira Lima, Mony laslyn Sampaio Luz. - 2025.  
61 f.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima; co  
orientadora Mony laslyn Sampaio Luz.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2025.

Bibliografia.

Inclui abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de  
tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Políticas Públicas. 3. Qualidade. 4. Sujeito  
de Direito. I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira. II. Luz, Mony laslyn  
Sampaio. III. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. IV. Luz,  
Mony laslyn Sampaio, co-orient. V. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao primeiro dia do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “As produções sobre a trajetória e qualidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Goiânia - GO ”, de autoria de Jacilene Alves de Sá, do curso de Pedagogia, do(a) Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima - orientadora (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Dra. Sheila Santos de Oliveira (FE/UFG) e Mestranda/Coorientadora Mony Iaslyn Sampaio Luz (PPGE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0 (nove), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, Professora do **Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sheila Santos De Oliveira**, Professora do **Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mony Iaslyn Sampaio Luz**, **Discente**, em 01/12/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5824026** e o código CRC **7452ADE9**.

*Dedico este trabalho à minha amada e querida mãe,  
Raimunda Pereira de Sá, que partiu durante a  
realização deste curso. Sua força, amor e exemplo  
continuam iluminando meu caminho e me  
inspirando todos os dias. Mesmo com sua ausência  
física, sinto sua presença em cada conquista e  
carrego comigo tudo o que me ensinou. Esta vitória  
também é sua..*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por fortalecer minha caminhada e renovar minhas forças em cada etapa deste percurso.

À minha querida Profa. Dra. Sheila Santos de Oliveira, expresso minha profunda gratidão pelo carinho, apoio e atenção. Sempre esteve presente, acompanhando meu processo, ligando, oferecendo ajuda, orientando e contribuindo de forma decisiva ao indicar a excelente e competente Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, cuja orientação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha coorientadora, Mony Iaslyn Sampaio Luz, agradeço imensamente pelo apoio incondicional, pela disponibilidade e por cada orientação cuidadosa. Sem sua ajuda, este caminho não teria sido possível.

Agradeço ainda ao meu sobrinho Felipe Sousa Sá, que esteve ao meu lado desde o início, oferecendo apoio quando tudo começou.

Às minhas sobrinhas Brena Carvalho de Sá e Kennya Nádia Moreira de Sá, sou profundamente grato pela presença constante e pela ajuda em tantos momentos desafiadores do curso.

Registro também minha gratidão às amigas Rosineide Duarte Mendes e Ellen Basilio da Silva, pela parceria, incentivo e amizade ao longo dessa jornada.

À minha amiga Santana Pereira, que mesmo estando em outro estado nunca deixou de me apoiar e incentivar, deixo um agradecimento especial.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto, palavra e apoio fizeram a diferença nesta caminhada.

*Por isso não tema, pois estou com você;  
não tenha medo, pois sou o seu Deus.  
Eu o fortalecerei e o ajudarei;  
eu o segurarei  
com a minha mão direita vitoriosa.*

*Isaías 41:10*

## RESUMO

O estudo analisa a trajetória e a qualidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia, investigando de que forma as políticas públicas para a infância se materializam nesses espaços. Com base em pesquisa bibliográfica, discute-se a evolução histórica da concepção de infância — da visão de “mini adultos” ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos — à luz de marcos legais nacionais e internacionais. O levantamento realizado nos Periódicos da CAPES e na BDTD evidenciou a escassez de pesquisas específicas sobre os CMEIs de Goiânia e apontou desafios recorrentes, como processos de precarização, fechamento de unidades e influências de políticas neoliberais. As produções analisadas organizaram-se em quatro eixos: qualidade e trabalho pedagógico; políticas públicas e legislação; direito à Educação Infantil e gestão institucional. Os resultados indicam avanços normativos, mas também revelam lacunas relacionadas à infraestrutura, equidade, financiamento, escuta das crianças e formação docente. Além disso, apresenta ainda dados atualizados da rede municipal, composta por 146 CMEIs que atendem cerca de 30 mil crianças, e evidencia a ausência de estudos sobre a trajetória histórica dessas instituições. Conclui-se que, embora essenciais ao desenvolvimento infantil, os CMEIs de Goiânia permanecem pouco investigados, o que reforça a urgência de pesquisas que contribuam para políticas públicas efetivas e comprometidas com o direito à Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas Públicas. Qualidade. Sujeito de Direito.

## ABSTRACT

The study analyzes the trajectory and quality of the Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) in Goiânia, examining how public policies for early childhood are materialized within these institutions. Based on a bibliographic review, it discusses the historical evolution of the concept of childhood—from the perception of children as “mini adults” to their current recognition as subjects of rights—according to national and international legal frameworks. The survey conducted in the CAPES Journals Portal and the BDTD revealed a scarcity of research specifically focused on the CMEIs of Goiânia and highlighted recurring challenges such as precarization, the closure of units, and the influence of neoliberal policies. The selected studies were organized into four main axes: quality and pedagogical work; public policies and legislation; the right to Early Childhood Education; and institutional management. The findings indicate legal progress but also reveal gaps related to infrastructure, equity, funding, children’s voices, and teacher training. Additionally, it presents updated data from the municipal network, which comprises 146 CMEIs serving approximately 30,000 children, and reinforces the lack of studies on the historical trajectory of these institutions. It concludes that, although essential to child development, the CMEIs of Goiânia remain under-investigated, underscoring the need for research that can support effective public policies committed to the right to Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Public Policies. Quality. Subject of Rights.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Nuvem de palavras-chaves	46
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Estratégias para o cumprimento da Meta 1 do PNE 2014-2024	19
<b>Quadro 2</b> - Elementos Fundamentais para a Excelência na Educação Infantil	24
<b>Quadro 3</b> - Principais normas e documentos legais no Brasil	31
<b>Quadro 4</b> - Foco dos estudos selecionados	46

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Quantidade de trabalhos encontrados a partir da utilização ou não utilização de filtros no repositório da CAPES e da BDTD	39
<b>Tabela 2</b> - Relação dos trabalhos selecionados com as regiões do Brasil e fora do país	42
<b>Tabela 3</b> - Relação dos trabalhos selecionados com o ano de publicação	42
<b>Tabela 4</b> - Relação das palavras-chave dos trabalhos selecionados com suas recorrências	44

## **LISTA DE GRÁFICO**

<b>Gráfico 1</b> - Relação dos trabalhos selecionados com o ano de publicação	44
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALEGO	Assembléia Legislativa do Estado de Goiás
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CGEI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional da Educação
Coedi	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DPDI	Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBIIIEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNGTAQ	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	Diretoria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: A TRAJETÓRIA E A QUALIDADE</b>	<b>17</b>
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTOS	17
2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
<b>3 PANORAMA BIBLIOGRÁFICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM GOIÂNIA</b>	<b>36</b>
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	36
3.2 DADOS DO LEVANTAMENTO: O QUE OS DOCUMENTOS DA CIDADE DE GOIÂNIA FALAM SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.3 ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E QUALIDADE DO CMEIS EM GOIÂNIA	49
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar a trajetória e qualidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Goiânia se configura como uma oportunidade de conhecer e compreender como as políticas públicas voltadas para a infância efetivamente se concretizam, bem como reconhecer os avanços, desafios e perspectivas para o alicerçamento de uma Educação Infantil que respeite e oportunize os direitos da criança.

Esses espaços representam um ambiente de aprendizado, cuidado e socialização das crianças, atuando como essencial no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 05 anos de idade. Nesse contexto, os CMEIs apresentam parâmetros fundamentais na consolidação da educação infantil como a primeira etapa da educação básica conforme estabelecido na Constituição Federal (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, reconhecendo e garantindo a criança como sujeito de direitos.

No entanto, para que haja efetiva qualidade nos serviços oferecidos por esses espaços educacionais, é fundamental considerar uma série de aspectos que vão além do simples acesso. Entre eles, destacam-se a adequação e segurança da estrutura física do ambiente, a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho da equipe escolar, bem como seguir as orientações para práticas pedagógicas descritas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a relação entre escola, família e comunidade constitui um elemento central na construção de uma educação significativa e inclusiva.

Desse modo, torna-se possível refletir sobre a real importância dessas instituições no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também os aspectos sociais, emocionais, culturais e motores, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

A concepção de infância, tal como compreendemos hoje, é fruto de uma construção social, histórica e cultural relativamente recente, sobretudo no que diz respeito aos direitos atribuídos às crianças. Durante a Idade Média, por exemplo, as crianças eram vistas como “mini adultos” e, por muito tempo, foram negligenciadas em suas necessidades, sem que seus direitos fossem respeitados. Era comum que tudo fosse permitido na presença delas, sem qualquer tipo de restrição, o abandono e a desatenção permeavam a história da infância, sendo tais comportamentos aceitos socialmente naquele período (Ariès, 1981).

Esse entendimento passou por profundas transformações ao longo da história. Segundo Ariès (1981), até o século XII, a infância era praticamente inexistente como categoria social, sendo as crianças tratadas como adultos em miniatura, sem identidade ou espaço próprios. Apenas a partir do século XIII iniciou-se uma mudança gradual nesse entendimento, levando à construção de um conceito mais humanizado e valorizado da infância. Na contemporaneidade, esse reconhecimento se consolidou por meio de legislações nacionais e internacionais que garantem à criança a condição de sujeito de direitos, com acesso à proteção, educação e desenvolvimento.

Com o passar dos séculos, entretanto, fatores como religião, classe social, políticas públicas e, principalmente, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos passaram a transformar a maneira como a infância era percebida, promovendo mudanças significativas em relação à educação infantil. Essas transformações históricas contribuíram para o surgimento das concepções atuais de infância, refletidas nas legislações e políticas educacionais contemporâneas.

No Brasil, como já pontuado, a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica e foi garantida inicialmente pela CF/1988, que a estabelece como um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família conforme artigo n. 205. Posteriormente, a LDB/1996 reforçou essa perspectiva, ao assegurar que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, em colaboração com a família e a comunidade no que tange ao artigo n. 29.

Nesse contexto de transformações históricas e legais no campo da infância, torna-se relevante analisar como esses direitos e concepções se materializam em espaços educativos concretos, como os CMEIs. Em Goiânia, esses centros representam ambientes fundamentais para a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade e contribuindo de forma decisiva para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Goiânia, 2025). Assim, compreender a trajetória e a qualidade dos CMEIs na capital goiana implica observar as mudanças ocorridas desde sua implementação até os dias atuais, bem como identificar os desafios e avanços que se apresentam nesse percurso.

No Brasil, documentos legais como a CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), a lei LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) consolidam a infância como fase que demanda atenção especial do Estado, da família e da sociedade. Em nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reforçam esse compromisso. Contudo, o reconhecimento legal impõe a necessidade de

políticas públicas eficazes, infraestrutura adequada e formação continuada de educadores, a fim de assegurar uma educação pública de qualidade.

Nesse contexto, Paro (1993) argumenta que as lutas dos professores por melhores condições de trabalho e valorização profissional devem estar alicerçadas em fundamentos teóricos consistentes, voltadas não apenas à defesa da profissão, mas também à afirmação da educação como objeto legítimo e necessário. A qualificação docente, portanto, é essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea, pois, como destaca Freire (1996), “[...] não é possível ensinar aquilo que não se conhece”. Um professor que não valoriza sua formação e não se prepara adequadamente perde legitimidade para exercer a prática pedagógica de forma crítica e transformadora.

Com o intuito de situar esta investigação no panorama das produções científicas existentes, torna-se necessário destacar o movimento inicial de busca e análise das pesquisas já consolidadas sobre o tema. Desse modo, a partir da realização de um levantamento bibliográfico nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constatou-se a escassez de estudos que tratam da trajetória e da qualidade dos CMEIs em Goiânia. Dos 139 trabalhos inicialmente identificados, apenas 16 abordaram a temática de forma parcial, sem atender plenamente ao escopo proposto por esta pesquisa. Tal lacuna evidencia a relevância e a pertinência deste estudo.

Além disso, observa-se que os poucos estudos existentes sobre os CMEIs de Goiânia estão, em sua maioria, vinculados a outras áreas do conhecimento, como saúde, psicologia, educação física e artes, o que distancia o debate central da educação infantil enquanto política pública educacional. Este cenário se agrava diante do atual contexto local, em que o governo municipal tem promovido o fechamento de unidades de educação infantil, desconsiderando a crescente demanda da população e o direito constitucional das crianças à educação (ALEGO, 2025).

Esse quadro despertou interesse em compreender a qualidade das instituições públicas de educação infantil em Goiânia, especialmente frente ao crescente descrédito social em relação aos serviços públicos. Conforme Laval (2004), a educação tem sido progressivamente tratada como mercadoria, promovendo a lógica da privatização e da terceirização dos serviços educacionais, sob o pretexto da eficiência e da livre escolha por parte das famílias. Freitas (2018) reforça essa crítica ao evidenciar que, sob a influência de políticas neoliberais, a educação pública passou a ser vista como inferior, enquanto o setor privado foi promovido como sinônimo de qualidade. Essa lógica mercantil transforma a

educação de um direito social em um serviço adquirido, contribuindo para o sucateamento do sistema público.

Diante disso, esta pesquisa teve como-objetivo geral levantar, categorizar e descrever o que as produções acadêmicas e institucionais discutem acerca da trajetória e da qualidade dos CMEIs em Goiânia. Como objetivos específicos, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema, discorrer sobre a prática nacional e municipal no que se refere à educação infantil e, por fim, analisar a trajetória e a qualidade dos CMEIs goianienses utilizando produções acadêmicas de periódicos CAPES e BDTD e documentos legais nacionais e locais. Ao investigar essa realidade, pretende-se contribuir com uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pela educação infantil no município, sobretudo em um contexto de precarização, negligência e retirada de direitos.

A metodologia apresentada na pesquisa tem caráter qualitativo e fundamenta-se em duas abordagens principais: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa de cunho qualitativo, na qual, segundo Teixeira (2005, apud Bogdan e Biklen 1994, p.12) e Minayo (2001), valoriza a interpretação, o processo investigativo e a análise detalhada dos dados, priorizando descrições e experiências em vez de mensurações quantitativas. Nesse contexto, a metodologia é compreendida como um caminho estruturado de pensamento e prática, exigindo rigor científico e clareza nos procedimentos, conforme defendem Lima e Miotto (2007) e André (2006). Desse modo, consideramos que a pesquisa bibliográfica é diferenciada de uma simples revisão de literatura, pois exige planejamento, etapas bem definidas e foco no objeto de estudo.

Já a pesquisa documental, conforme Marconi e Lakatos (2003) e Fontana e Pereira (2023), consiste na análise de fontes primárias, secundárias e terciárias, como documentos oficiais, jurídicos, administrativos e históricos, que devem ser selecionados com base em critérios de autenticidade, credibilidade, representatividade e significado. Entre os procedimentos da pesquisa documental, Bardin (1979) destaca três etapas: pré-análise, organização do material e análise dos dados, todas conduzidas de forma crítica e criteriosa.

Em síntese, a metodologia propõe um percurso investigativo sistemático, rigoroso e fundamentado, que combina bibliografia e documentação oficial para oferecer uma contribuição consistente ao campo da educação infantil e à análise da realidade dos CMEIs em Goiânia.

Diante a esta exposição, esse trabalho acadêmico analisa a trajetória e qualidade dos CMEIs em Goiânia, no que tange a compreensão de como ocorre a implementação das políticas públicas voltadas para a educação infantil. A pesquisa retoma a evolução histórica da

concepção de infância que altera seu entendimento que tratava crianças como “mini adultos” para o reconhecimento de seus direitos, resultando em legislações que garantem os direitos das crianças.

Por conseguinte, é válido informar que o uso do ChatGPT ocorreu exclusivamente para revisão do texto, incluindo ajustes de reorganização, coesão, coerência e aprimoramento da exposição das ideias. Após essa etapa, todo o conteúdo foi integralmente verificado e validado pela autora, que também utilizou ferramentas de identificação de trechos gerados por IA. Ressalta-se, ainda, que essa tecnologia não foi empregada como “uma fonte autônoma autoral” (Costa, 2025).

Desse modo, este trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira seção, são apresentados os conceitos da criança como sujeito de direitos, além das leis, diretrizes e regulamentações relacionadas à infância, bem como as discussões sobre o conceito de qualidade e essa na Educação Infantil. A segunda seção descreve a metodologia da pesquisa, detalhando a abordagem adotada, os descritores utilizados e o processo de elaboração do levantamento bibliográfico. Na terceira seção, realiza-se uma análise da trajetória e da qualidade dos CMEIs em Goiânia, a partir do material bibliográfico selecionado. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que fundamentaram o estudo.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: A TRAJETÓRIA E A QUALIDADE**

Nesta seção busca-se analisar a trajetória da educação infantil no Brasil, bem como os desafios que se colocam em torno de sua qualidade. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, com destaque aos conceitos de política pública e de criança enquanto sujeito de direito. Em seguida, discute-se a relação entre esses conceitos, ou seja, como as políticas públicas se articulam especificamente para garantir os direitos da criança, para então informar os principais marcos legais nacionais, como a CF/1988, a LDB/1996 e demais normativas legais que regulam essa primeira etapa da educação básica e finalizando com reflexão crítica sobre a BNCC e as diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) no que diz respeito à qualidade do atendimento na Educação Infantil.

### **2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTOS**

O Brasil passou por importantes transformações sociais e políticas com o fim do governo militar em 1985. Esse processo marcou o início de uma nova política voltada às creches, formalizada pelo I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND/1986), o qual afirma que os direitos sociais, inerentes à cidadania, são universais e, portanto, devem ser garantidos pelo Estado. Assim, no que se refere à educação das crianças, o governo da Nova República assegurou à população brasileira o direito à educação básica, garantindo a escolaridade fundamental completa (oito anos) a todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade (I PND, Brasil, 1986, p.51), essas mudanças abriram caminho para o reconhecimento constitucional dos direitos da criança.

Tal política inaugurou uma nova concepção, segundo a qual, a responsabilidade pelas creches passou a ser compartilhada entre o Estado e as empresas, devido ao crescente acesso de pessoas do gênero feminino ao mundo do trabalho formalizado, essa responsabilidade deixou de ser atribuída apenas à mulher e à família. Conforme Pereira (2021), influenciados por movimentos de várias entidades da sociedade, o atendimento em creches e pré-escolas ganhou reconhecimento social, rompendo com a visão de que se tratava de um serviço destinado especificamente a famílias de baixa renda.

Nesse contexto, educadores se destacaram ao promover discussões sobre a função das creches e pré-escolas, buscando fortalecer práticas pedagógicas voltadas à superação das desigualdades sociais existentes no país (Oliveira, 2002). Oliveira (2002) afirma que novos

planejamentos foram elaborados com o objetivo de romper com concepções meramente assistencialistas e compensatórias que historicamente predominaram nas instituições, entendidas apenas como espaços de cuidado destinados a crianças em situação de vulnerabilidade social.

Desse modo, influenciados por movimentos sociais e feministas, esses debates impulsionaram uma mudança histórica em defesa da igualdade de acesso à educação, culminando no reconhecimento da criança como sujeito de direitos pela CF/1988, a qual estabeleceu a proteção integral e a prioridade absoluta como pilares do ordenamento jurídico nacional (Oliveira, 2002).

A CF/1988 em seu artigo n. 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já conforme disposto no artigo n. 208 complementa ao afirmar que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, reafirmando essa proteção no:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Outro marco relevante na defesa da criança como sujeito de direitos, segundo Oliveira (2002), foi a promulgação do ECA em 1990, que reconheceu que as crianças “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, reafirmando sua condição de indivíduos plenos e não meros receptores das decisões adultas. Nesse contexto histórico, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi), passou a desenvolver ações voltadas à garantia do direito das crianças de até seis anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas (Brasil, 1990). Em outras palavras, no que tange ao conceito contemporâneo de criança, este está associado à ideia de sujeito de direito, ou seja, alguém que possui garantias jurídicas próprias.

Inserida nesse movimento, a aprovação da LDB/1996 constituiu um marco fundamental ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos (Brasil, 1996). O

compromisso com a expansão do atendimento foi reforçado pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que tornou obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 2009).

Para Oliveira (2002), a criança é um sujeito social que constrói sua identidade e se desenvolve por meio das interações com o outro e com o meio, transformando-o e sendo transformado por ele. Nesse processo, a criança elabora significados e modifica suas formas de expressar, agir, reagir e sentir. Outro ponto importante a ser ressaltado, se refere ao conceito de criança presente nas DCNEI (Resolução do CNE/CEB nº 5 de 2009), que define 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, 2010).

Nessa perspectiva, a DCNEI/2010 estabelece que, crianças de 4 ou 5 anos, que completem essa idade até o dia 31 de março do ano da matrícula, devem ser obrigatoriamente matriculadas na educação infantil. Além disso, determina que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças, de modo a assegurar princípios políticos essenciais, como o direito à cidadania, facilitando o acesso e permanência na instituição de ensino. Essas diretrizes orientam concepções, princípios e práticas definidos pela Câmara de Educação Básica e devem nortear as políticas públicas, bem como a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares voltadas à educação infantil (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, o artigo n. 6 das DCNEI/2010 estabelece três princípios fundamentais que orientam o trabalho pedagógico na educação infantil: princípios éticos, políticos e estéticos. Já o artigo n. 9º define que as práticas pedagógicas devem se estruturar a partir de dois eixos centrais: as interações e as brincadeiras.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como metas a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos até 2016 e a ampliação da oferta de vagas em creches, buscando atender, metade das crianças de até três anos até o final de sua vigência. Para garantir o cumprimento dessas metas, o PNE definiu um conjunto de estratégias específicas, distribuídas em 17 ações que orientam o planejamento e a implementação das políticas voltadas à educação infantil, a serem mostradas a seguir:

### Quadro 1 - Estratégias para o cumprimento da Meta 1 do PNE 2014-2024

<b>Estratégias do PNE/2014-2024 - META 1</b>
1. Definir, em colaboração entre os entes federados, metas de expansão das redes públicas da educação infantil com padrão nacional de qualidade.
2. Reduzir desigualdade de acesso à educação infantil entre crianças de diferentes rendas,
3. Realizar levantamentos periódicos da demanda por creches,.
4. criar mecanismos e procedimentos para consulta pública sobre a demanda por creches.
5. Ampliar e melhorar a infraestrutura das instituições de ensino de educação infantil públicas.
6. Implantar avaliações bienais de qualidade da educação infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade.
7. Articular vagas gratuitas em creches beneficentes com a expansão da rede pública.
8. Promover formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, ampliando a formação superior.
9. Integrar pós-graduação e pesquisas educacionais à elaboração de currículos e práticas pedagógicas.
10. Garantir atendimento específico para populações do campo, indígenas e quilombolas, respeitando suas especificidades.
11. Priorizar o acesso e ofertar atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.
12. Desenvolver programas complementares de orientação e apoio às famílias, articulando educação, saúde e assistência social.
13. Preservar as especificidades da educação infantil e garantir a articulação com o ensino fundamental.
14. Fortalecer o monitoramento do acesso e permanência das crianças, especialmente beneficiárias de programas sociais.
15. Realizar busca ativa de crianças em idade de educação infantil, respeitando a opção das famílias de crianças de até 3 anos.
16. Publicar anualmente o levantamento da demanda por creches e pré-escolas para planejamento da oferta.
17. Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para crianças de 0 a 5 anos, conforme as DCNEI.

Fonte: PNE/2014-2024

Com base no quadro acima sistematizado, percebe-se que, para o desenvolvimento das estratégias da Meta 1 do PNE 2014-2024, é evidente a necessidade da participação das unidades da federação para a criar mais oportunidade sem perder a qualidade da educação,

com o intuito de reduzir significativamente as desigualdades de acesso independente da condição financeira das crianças. Assim, as estratégias apresentam propostas voltadas à melhoria da educação infantil no Brasil, com o propósito de definir metas que garantam a qualidade e a expansão das redes públicas, bem como equidade, demanda e estrutura das instituições de ensino, avaliação e formação dos profissionais, inclusão, suporte às famílias, monitoramento e acesso, busca ativa. A observância desses elementos são essenciais para a criação de um sistema educacional mais justo e acessível, promovendo o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Para a autora, a qualidade não se resume ao cumprimento formal das diretrizes, mas se concretiza nas experiências diárias das crianças, no brincar, nas interações e nas condições reais de atuação dos profissionais. Ademais, Kishimoto (2010) destaca que a brincadeira é elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e que uma prática educativa de qualidade precisa garantir a ludicidade como eixo estruturante, evitando abordagens excessivamente escolarizantes que antecipem conteúdos do ensino fundamental. Os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, articulam-se às competências indicadas BNCC (2017), que assegura seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

De acordo com o documento, a criança é um sujeito que observa o mundo, formula perguntas, elabora hipóteses, tira conclusões, faz julgamentos, atribui valores e constrói conhecimentos ao se apropriar das produções históricas, sociais e culturais. Nesse processo, transforma o meio e também é transformada por ele. Por isso, a ação pedagógica deve ser planejada com intencionalidade educativa (Brasil, 2017).

Além dos princípios e eixos que orientam a educação infantil, a BNCC organiza o trabalho pedagógico em cinco campos de experiência, que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: 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, 2017).

A BNCC, teoricamente, seria capaz de unificar os fins e princípios da educação básica, com o objetivo de garantir acesso e permanência de todas as crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, ao ensino de qualidade. No entanto o processo de construção da BNCC foi marcado por disputas políticas e pela predominância de uma visão neoliberal, centrada na lógica das competências e no controle dos resultados (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Barbosa, Silveira e Soares (2019), argumentam que a essa lógica apresentada pela BNCC gerou padronização, reduziu a autonomia docente e deslocou o foco da educação infantil de uma perspectiva humanizadora para uma abordagem mais instrumental e avaliativa. Desse modo, o processo de construção da BNCC desenvolveu com baixa participação democrática na formulação da versão final, ignorando contribuições de pesquisadores, professores, movimentos sociais e especialistas em educação infantil e privilegiando grupos ligados ao mercado empresarial.

As autoras apontam que a BNCC tende a reforçar mecanismos de controle estatal, por meio de avaliações de crianças e professores, aproximando a educação infantil da lógica do ensino fundamental. e que a organização curricular por etapas e objetivos sequenciados pode levar a uma prática pedagógica engessada e tecnicista (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

De acordo com elas, a BNCC para a EI enfraquece conquistas históricas da educação infantil, como a visão integral da infância, a defesa de espaços educativos democráticos e o papel central da experiência, da cultura e da interação social no desenvolvimento infantil. Desse modo, ao se alinhar a concepção de neoliberal, empresarialista, a BNCC contribui para práticas educacionais descontextualizada, aumento das desigualdades sociais, interferido no trabalho docente, isto é, atua como mecanismo de controle social e coloca em riscos uma educação educação infantil pública, integrada, crítica e comprometida com os direitos das crianças (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Assim, todas as ações normativas de implementação de leis e documentos prescritivos partem do conceito de política pública que refere-se ao conjunto de ações, programas, decisões e regulamentações produzidas pelo Estado, com participação de diferentes atores sociais, para responder a demandas coletivas referentes aos dilemas sociais. Políticas públicas não se limitam à criação de leis, mas envolvem, formulação, estruturação, implementação, monitoramento e avaliação, das decisões políticas. Ademais, constituem-se um processo contínuo de implementação e acompanhamento de ações governamentais voltadas ao enfrentamento de problemas sociais, incluindo a educação infantil. Esse entendimento amplia a noção de política pública para além da legislação, destacando a dimensão estratégica, organizacional, social e institucional que a perpassa (Souza, 2024).

Por fim, podemos destacar que a relação entre políticas públicas e a concepção de criança como sujeito de direitos evidencia que a organização das ações estatais deve garantir o bem-estar, o desenvolvimento integral e a dignidade da infância. No Brasil, essa relação fica clara na CF/1988, cujo artigo 205 atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de assegurar, com absoluta prioridade, direitos como educação, cultura, dignidade e

convivência familiar e comunitária. Assim, políticas públicas deixam de ser meros instrumentos administrativos e se tornam meios de efetivação de direitos fundamentais do ser humano na sociedade (Brasil, 1988).

## 2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desafio mais significativo da Educação Infantil, conforme Zabalza (1998), é o da qualidade. Para ele, os aspectos qualitativos são fundamentais neste contexto, especialmente na educação das crianças pequenas. Zabalza (1998) destaca quatro desafios específicos que as instituições de educação infantil devem enfrentar: 1. Desenvolvimento institucional da escola infantil; 2. A fundamentação de um novo conceito de criança pequena como sujeito de direitos educacionais; 3. Elaboração do currículo da Educação Infantil baseado nos dois pontos anteriores; 4. Revitalização da formação profissional dos educadores de EI.

Em resumo para promoção da qualidade na EI consideramos que a instituição de ensino deve garantir uma estrutura física, material e de pessoal adequada, com condições de atender às diversas especificidades dos sujeitos que frequentam esses espaços. É fundamental assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, por meio de uma proposta pedagógica que valorize e priorize tanto o educar quanto o brincar. Da mesma forma, torna-se essencial a valorização do educador, assegurando às instituições um ambiente de trabalho de qualidade e a oferta de formação continuada aos profissionais da educação (Zabalza, 1998).

Ainda para Zabalza (1988), a EI é uma etapa crucial em que a criança não apenas enriquece suas experiências, mas também reconstrói seus ambientes de vida. Quando ingressa na escola, a criança traz experiências e conhecimentos acumulados, e ao sair, espera-se que suas habilidades e vivências tenham sido ampliadas, refletindo o trabalho pedagógico realizado nesse período (Zabalza, 1998).

No entanto, a qualidade é uma característica essencial para o sucesso de uma educação que busque a constante melhoria do processo de desenvolvimento humano, o que implica investir no aperfeiçoamento das competências tanto dos educandos quanto dos educadores. Isso é crucial para o exercício da cidadania e para a transformação pessoal e sociocultural, portanto, deve estar presente na educação. Para que a educação infantil atinja padrões de qualidade, Zabalza (1998) elenca dez aspectos-chave, conforme podemos ver no quadro 2 a seguir.

### **Quadro 2** - Elementos Fundamentais para a Excelência na Educação Infantil

Número	Aspectos-chave para qualidade
1	Organização dos espaços: é necessário criar ambientes amplos, acessíveis e identificáveis pelas crianças, favoráveis à realização de atividades coletivas que promovam a autonomia.
2	Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho direcionado: o planejamento das atividades deve incluir momentos de liberdade e iniciativa da criança, juntamente com atividades orientadas pelo professor, de modo a desenvolver as competências propostas pelo currículo escolar. Montessori (1965) destaca a importância de um método educacional que favoreça a conquista da liberdade, reduzindo as limitações impostas pelos laços sociais.
3	Atenção aos aspectos emocionais: segundo Zabalza (1998), os aspectos emocionais afetam todos os aspectos da educação infantil, incluindo o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e emocional. Sentir-se seguro está intimamente ligado ao prazer e à capacidade de assumir riscos, enquanto o medo e a dificuldade de se arriscar estão conectados à insegurança.
4	Utilização de uma linguagem enriquecida: a linguagem, especialmente a verbal, é elemento central na educação infantil, influenciando o aprendizado e a elaboração do pensamento. Ela permite à criança reconhecer e entender o mundo através de suas experiências. Vygotsky (2020) enfatiza que a linguagem é uma ferramenta essencial que não só medeia as relações, mas também transmite valores culturais que auxiliam na construção do conhecimento. A interação com elementos culturais em sala de aula, como histórias e práticas sociais, possibilita aos alunos construir novos significados e ampliar seu desenvolvimento.
5	Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e de todas as capacidades: Zabalza destaca a relevância de trabalhar as diferentes áreas do desenvolvimento infantil de maneira integrada e diversificada. Para o autor, é essencial favorecer as relações entre as várias dimensões do desenvolvimento, respeitando e valorizando tanto as especificidades do processo educacional quanto a diversidade dos sujeitos envolvidos.
6	Rotinas estáveis: de acordo com Zabalza (1998) e Barbosa (2000), a rotina na educação infantil é um elemento estruturante, fundamental para a organização institucional e para a construção de um paradigma que una educação e cuidado. Os autores ressaltam que a rotina pedagógica não apenas orienta o trabalho diário das instituições, mas também contribui para consolidar os projetos pedagógicos e a proposta educativa dos profissionais envolvidos. Na prática, a rotina escolar oferece às crianças segurança e previsibilidade, aspectos indispensáveis para seu bem-estar emocional. Quando sabem o que esperar ao longo do dia, elas experimentam menos ansiedade e estresse, criando condições favoráveis para se envolverem nas atividades e nas interações sociais. Além disso, a rotina promove a autonomia ao participar de momentos organizados, como alimentação, brincadeiras e descanso, as crianças aprendem a gerir seu tempo, tomar decisões e desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida. Portanto, a rotina na educação infantil não se limita a organizar o dia a dia, ela contribui para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que explorem, aprendam e cresçam em um ambiente seguro, estruturado e acolhedor.
7	Materiais diversificados e polivalentes: outro aspecto essencial para a qualidade da educação infantil é a oferta de materiais variados e polivalentes. A presença de elementos que estimulem a curiosidade e a ação da criança amplia suas possibilidades de exploração e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo, criando condições para que todas as suas capacidades sejam estimuladas e valorizadas.
8	Atenção individualizada: Zabalza também chama atenção para a necessidade de considerar a proporção de crianças por professor, destacando a importância da atenção individualizada. Embora nem sempre seja possível oferecer acompanhamento exclusivo a cada criança, é fundamental reservar momentos específicos para essa prática. Isso porque cada criança tem seu próprio tempo e forma de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, a atenção individualizada constitui um dos pilares da valorização da diversidade, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades de se desenvolver de acordo com suas singularidades.

9	<p>Sistema de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças: ao avaliar, o educador precisa ter clareza sobre o que e com qual intenção está avaliando. Com objetivos bem definidos e conhecendo o ponto de partida de cada criança, torna-se possível compreender os caminhos a serem percorridos e o que se pretende alcançar com a avaliação. Segundo Zabalza, no processo educativo da Educação Infantil podem ser destacados dois tipos de análise: análise do funcionamento do grupo como um todo – nessa análise considera-se a atuação do educador, os meios de avaliação utilizados e o desenvolvimento do projeto pedagógico; análise do progresso individual de cada criança – embora reconheça as dificuldades da sala de aula, especialmente quanto ao número de crianças por educador, o autor enfatiza a necessidade de avaliações individualizadas. Dessa maneira, o professor pode perceber avanços ou estagnações no desenvolvimento infantil, adequando e diversificando suas estratégias avaliativas.</p> <p>Na Educação Infantil, a avaliação não deve ter caráter de promoção, mas sim de acompanhamento processual e contínuo, trata-se de um processo dinâmico e permanente. Conforme estabelece o Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “(...) a avaliação na Educação Infantil far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção” (Brasil, 2017, p. 22). Assim, o processo avaliativo deve possibilitar investigação, utilizando diferentes recursos e instrumentos que instiguem a criança em sua aprendizagem.</p>
10	<p>Trabalho com pais e mães e o meio ambiente (escola aberta): além disso, Zabalza ressalta a importância do envolvimento da família no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que reconhece os desafios para efetivar essa participação. Para o autor, a colaboração das famílias enriquece o processo educativo, favorecendo a construção de vínculos entre todos os envolvidos e contribuindo para que as crianças conheçam melhor seu meio de vida, desenvolvendo gradativamente sua autonomia.</p>

Fonte: Zabalza (1998).

Os aspectos expostos no quadro 2 disposto anteriormente evidenciam a importância de oferecer um ambiente organizado na educação infantil. É fundamental garantir a consonância entre as ações educativas e o trabalho direcionado, além de cuidar das questões emocionais das crianças. A adoção de uma abordagem diversificada e individualizada, aliada a rotinas efetivas, é essencial para o desenvolvimento infantil, juntamente com um vocabulário enriquecido e a disponibilização de materiais diversificados e polivalentes também são fundamentais para estimular o aprendizado e alcançar uma educação de qualidade. Um sistema de avaliação que seja globalizado e que considere diversos aspectos do desenvolvimento das crianças é imprescindível. Além disso, a interação com as famílias desempenha um papel crucial na qualidade da educação infantil.

No Brasil, metas e estratégias foram traçadas para orientar a ação pedagógica na busca por uma educação de qualidade, refletindo a necessidade de um comprometimento com a melhoria contínua nesse setor. No entanto, Santos e Velásquez (2023) afirmam que o país não conseguiu atingir a meta de oferecer uma EI de qualidade para todas as crianças. Isso inclui garantir uma EI inclusiva e equitativa, que possibilite o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa da educação básica. As autoras ressaltam que a questão da EI levanta questionamentos complexos, cujas respostas podem ser encontradas em diversos estudos e

experiências apresentando perspectivas antagônicas sobre o que constitui uma EI de qualidade. Essa multiplicidade de dimensões implica a necessidade de considerar aspectos éticos, políticos, pedagógicos, sociais e econômicos na análise da EI.

Segundo Bezerra (2020), a qualidade é, ao mesmo tempo, um objeto e um objetivo socialmente construído, permeado por questões éticas e políticas, nem sempre explícitas ou neutras. Por isso, é fundamental uma análise criteriosa que permita compreender os mecanismos e critérios utilizados na avaliação da qualidade, considerando que esta não é algo que possa ser mensurada de forma objetiva.

De acordo com a autora, o conceito de garantia da qualidade teve início na década de 1920 no mundo dos negócios, ressurgindo no Japão devido ao processo de reconstrução da economia japonesa no pós guerra, despertando o interesse das sociedades empresariais nos continentes americano e europeu, especialmente com a popularização da Administração da Qualidade Total. O termo qualidade ganhou destaque na década de 1940, tanto na esfera pública quanto na privada. Posteriormente, na década de 1980, a discussão se expandiu para outras áreas, incluindo o campo educacional, entre elas, a EI. Assim sendo, a avaliação da qualidade da educação deve ser realizada por meio de pesquisa, propostas de ações, critérios de avaliação e diretrizes que envolvem metodologias, projetos e políticas voltadas para a efetiva promoção da qualidade na EI (Bezerra, 2020, p. 43).

Ademais, Zabalza (1998) destaca que o conceito de qualidade na educação infantil é uma construção social que está sujeito a constantes negociações, modificações e depende do contexto em que se insere a EI. Esse conceito baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. A definição de critérios de qualidade é constantemente tensionada por essas diversas perspectivas, de modo que esta qualidade em relação às escolas vai além de um mero conjunto de características, é algo que se conquista de maneira duradoura e dinâmica, sendo construída a partir das interações do cotidiano.

O autor analisa a questão semântica da qualidade, destacando que suas variáveis estão interligadas a diversos contextos sociais, incluindo o educacional. Ele enfatiza três concepções diretamente ligadas à qualidade da educação: a identificação com os valores da instituição formadora, a busca por altos padrões de excelência e a satisfação dos envolvidos. Esses elementos são decisivos para a eficácia das instituições, programas, ações, instrumentos e profissionais que atuam na educação (Zabalza, 1998). Entretanto, Zabalza (1998, p. 32) salienta outro aspecto importante:

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de

**traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado.** A qualidade é algo dinâmico (por isso se faz mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.

Outro ponto relevante abordado por Zabalza (1998) refere-se às condições de funcionamento dos espaços educacionais, que impactam diretamente o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A participação da coletividade e a atuação dos indivíduos envolvidos são igualmente importantes. Como enfatiza Zabalza (1998, p. 46) "[...] a satisfação não é mérito suficiente, mas é algo fundamental, principalmente porque cria um contexto de trabalho (um clima institucional) que torna as condições nas quais ocorre a Educação Infantil muito mais interessantes e produtivas".

A partir das discussões estabelecidas sobre qualidade na Educação Infantil, no Brasil foi selecionada uma ferramenta que analisa esse parâmetro educacional da qualidade. A avaliação ocorre por meio da coleta de dados relacionados ao atendimento, reclamações, organização, excelência pedagógica e ao ambiente de aprendizagem saudável em creches e pré-escolas. Nessa abordagem, as crianças são avaliadas em seu cotidiano escolar, o que possibilita a correção de fluxos, ou seja, a adequação da idade da criança à série em que está matriculada (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2024).

Independentemente das modalidades e instrumentos de avaliação utilizados, é fundamental que haja ações que garantam a clareza dos métodos, bem como um planejamento eficaz na elaboração dos processos de monitoramento e avaliação. Esse processo deve contar com a participação da comunidade educativa e das instâncias que detêm o poder sobre as políticas de educação infantil (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2024).

O MEC regula os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNQEI) como um conjunto de referências que orientam o trabalho na educação infantil. Esses parâmetros são organizados em cinco grandes áreas: gestão democrática, identidade e formação dos profissionais, proposta pedagógica, avaliação da educação infantil e infraestrutura, edificações e materiais (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2024). Com base nessas dimensões, os parâmetros têm a função de:

Apontar as características essenciais que todos os sistemas de ensino e instituições que atendem crianças pequenas devem garantir;  
Servir de base para criar, acompanhar e avaliar indicadores de qualidade da oferta e do atendimento na educação infantil;  
Ajudar na construção de políticas educacionais que promovam a equidade, buscando reduzir desigualdades e assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os bebês e crianças, respeitando as diferenças étnicas, de gênero, culturais,

territoriais, econômicas e etárias (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2024<sup>1</sup>, s/p).

Além disso, é importante que os PNQEI acompanhem as mudanças da sociedade atual, marcadas pelas tecnologias e culturas digitais, sem perder de vista valores como a democracia, os direitos dos cidadãos, a liberdade de expressão, o respeito às diferenças, a laicidade, a participação igualitária e o direito de todas as crianças à educação de qualidade (Santos; Velásquez, 2023).

Por conseguinte ainda sobre o assunto da qualidade na EI, Santos e Velásquez (2023), reafirmam que essa primeira etapa da educação básica não é uniforme para todos, pois envolve diversas perspectivas, interesses, critérios e objetivos a serem alcançados e salientam que é essencial estabelecer um ponto de partida, do qual não se pode abrir mão, tal como, a criança é um sujeito histórico e portador de direitos, conforme definido CF/1988 reafirmado pelo ECA/1990.

Os PNQEI definem critérios que orientam as instituições e políticas públicas para assegurar qualidade, equidade e respeito às diversidades sociais, culturais e econômicas de modo que com suas orientações, o documento passa a servir de base para a EI em todo o Brasil (Brasil, 2024).

O documento tem como objetivo atender crianças e bebês de 0 a 5 anos, garantindo o acesso e a permanência na EI, sem distinção de cor, raça ou classe social. Buscando assegurar uma educação de qualidade e com equidade, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, em instituições públicas ou privadas, respeitando as diferentes realidades, culturas e singularidades do país (Brasil, 2024).

Desse modo, o processo educativo deve assegurar a participação efetiva das crianças, respeitando suas vivências e saberes adquiridos, bem como os dos atores da educação e da comunidade. As ações pedagógicas devem ser estruturadas e planejadas no contexto das pluralidades e diversidades existentes na sociedade contemporânea. Assim, é fundamental que exista um espaço físico adequado para cada faixa etária, possibilitando às crianças um aprendizado e desenvolvimento integral. Os saberes produzidos historicamente e o papel do educador como responsável pela ação de ensino-aprendizagem devem ser considerados (Brasil, 2024).

---

<sup>1</sup> Disponível em:

<https://www.google.com/url?q=https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/mec-atualiza-parametros-oficiais-de-qualidade-e-equidade-na-educacao-infantil/&sa=D&source=docs&ust=1763952625483103&usg=AOvVaw0hQBxHBE3V204VPmH3aShQ>. Acesso em: 23 nov. 2025.

No Brasil, o PNQEI/2006 definiu a qualidade educacional como um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações e dependente do contexto em que está inserido. Esse conceito fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades, sendo, portanto, permeado por diferentes perspectivas que tensionam continuamente a definição de critérios de qualidade (Brasil, 2024).

Logo posterior a publicação, houve a sua reformulação com o PNQEI/2018 que retrata a qualidade almejada para a EI no Brasil no qual baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, instituições de EI e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças. Desse modo, a qualidade em EI é um aspecto fundamental, pois reúne diversos elementos importantes dessa etapa, como seus princípios, referências, materiais, espaços, tempos e relações que orientam o trabalho pedagógico. Para que essa qualidade aconteça de verdade, é preciso compromisso e atenção a diferentes áreas que fazem parte do processo educativo das crianças. Nesse parâmetro de 2018 destacam alguns desses aspectos, como:

- a gestão dos sistemas e redes de ensino;
- a formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil;
- a gestão das instituições;
- os currículos, interações e práticas pedagógicas;
- o relacionamento com as famílias e a comunidade;
- o trabalho conjunto entre diferentes setores;
- os espaços, materiais, mobiliários e a infraestrutura (Brasil, 2024, p.18).

Esses princípios se baseiam em valores humanos e emancipadores, seguindo os preceitos legais dispostos em lei. Já as práticas educativas se apoiam nos direitos das crianças, reconhecendo que cuidar, educar, aprender e se desenvolver são processos que acontecem juntos, nas relações que se constroem com elas (Brasil, 2024).

Considerando a necessidade de atualização e aprimoramento dos referenciais de qualidade, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (CGEI/DPDI/SEB), promoveu, no ano de 2023, uma ampla mobilização com especialistas vinculados à administração pública e a entidades privadas, cujo objetivo principal foi revisar e atualizar o PNQEI tanto o de 2006 e quanto o de 2018, em um processo de caráter participativo e democrático, envolvendo instituições e atores sociais que contribuem direta ou indiretamente para a Educação Básica no país (Brasil, 2024).

A mobilização foi pautada por diferentes abordagens e pela busca de recursos e conceitos essenciais ao aperfeiçoamento, regulamentação e o desenvolvimento efetivo do

documento, enquanto que as discussões centraram-se na regulamentação e no desenvolvimento do PNQEI/2024, orientadas por princípios de gestão democrática, transparência e efetividade das políticas públicas (Brasil, 2024). As decisões foram fundamentadas, prioritariamente, nos seguintes aspectos:

[...] foco na gestão da Educação Infantil, no que diz respeito às redes de ensino e unidades educacionais; a busca de objetividade deveria ser uma constante, de modo a privilegiar informações sobre fatores capazes de impulsionar a efetiva execução das propostas; visando garantir maior concretude aos parâmetros de qualidade, seria feito uso, quando necessário, de indicadores já existentes em documentos normatizadores do MEC (Brasil, 2024, p. 17).

Segundo Brasil (2024), para subsidiar a produção do preâmbulo da minuta, especialistas colaboraram de forma remota durante os meses de outubro e novembro de 2023, consolidando investigações, contribuições e recomendações. A produção do documento preliminar foi embasada em um conjunto diversificado de materiais de referência, incluindo o próprio texto do PNQEI/2006 quanto do de PNQEI/2018 e outros instrumentos normativos e técnicos que orientam as políticas públicas de EI, estes que fizeram parte dessa fundamentação documental os seguintes materiais:

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIIEI, 2006);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2018);
- Parâmetros para a Promoção da Equidade e Qualidade da Educação Infantil Cearense (2021);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil – apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotoras das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos (2022);
- Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Educação Infantil (2023), (Brasil, 2024, p. 17).

As discussões e estudos realizados para o PNQEI/2024 estiveram voltados especificamente para as políticas de Educação Infantil, contemplando os seguintes eixos estruturantes: 1. Gestão dos sistemas e das redes de ensino; 2. Gestão das instituições educacionais; 3. Proposta pedagógica; 4. Formação, carreira e remuneração do corpo docente; 5. Ferramentas de avaliação e monitoramento; 6. Infraestrutura e materiais pedagógicos. Esses eixos constituem o alicerce para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas voltadas à primeira infância no Brasil (Brasil, 2024).

Além dos documentos mencionados, o processo de revisão do PNQEI/2024 foi sustentado por um amplo conjunto de marcos legais e normativos, que orientam a atuação dos sistemas de ensino e fortalecem a efetivação do direito à educação da criança no país, como

demonstrado a seguir, cronologicamente os principais instrumentos legais e normativos relacionados à temática, conforme disposto no quadro abaixo.

**Quadro 3 - Principais normas e documentos legais no Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Norma / Documento</b>	<b>Descrição / Conteúdo</b>
<b>1989</b>	Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Dispõe sobre os direitos dos povos indígenas e tribais.
<b>1990</b>	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. — Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Estabelece direitos e deveres da criança e do adolescente.
<b>1996</b>	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Define as diretrizes e bases da educação nacional.
<b>1998</b>	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Orienta o funcionamento e a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.
<b>2002</b>	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<b>2003</b>	Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	Torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial.
<b>2007</b>	Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
<b>2008</b>	Lei nº 11.645; Resolução CNE/CEB nº 2	Inclui a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; define diretrizes para a Educação Básica do Campo.
<b>2009</b>	Crerios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; Emenda Constitucional nº 59; Resolução CNE/CEB nº 5; Decreto nº 6.861	Amplia a obrigatoriedade escolar (4 a 17 anos); define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; trata da Educação Escolar Indígena.
<b>2010</b>	Lei nº 12.288 — Estatuto da Igualdade Racial	Dispõe sobre a promoção da igualdade racial.
<b>2011</b>	Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 revogado com o Decreto nº 12.686, de 2025.	Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.
<b>2012</b>	Resolução CNE/CP nº 1; Resolução CNE/CEB nº 3; Resolução CNE/CEB nº 5; Resolução CNE/CEB nº 8	Diretrizes para Educação em Direitos Humanos, Educação Itinerante, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

<b>2014</b>	Lei nº 13.005 — Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024	Estabelece metas e estratégias para a educação brasileira.
<b>2015</b>	Lei nº 13.146 — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Garante direitos às pessoas com deficiência.
<b>2016</b>	Lei nº 13.257 — Marco Legal da Primeira Infância	Define políticas públicas voltadas à primeira infância.
<b>2017</b>	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 — BNCC – Etapa da Educação Infantil	Define a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.
<b>2023</b>	Decreto nº 11.786, de 20 de novembro de 2023	Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ).
<b>2024</b>	Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024	Estabelece medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência em escolas; institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.
<b>2024</b>	Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024	Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares

**Fonte:** Produzido pela autora (2025) a partir de Brasil (2024).

Com o intuito de aprimorar as propostas elaboradas com base no documento provisório do PNQEI/2024, buscou-se a colaboração entre o campo técnico e o campo científico da Educação Infantil. Essa articulação de saberes, fundamentada em teorias, estudos e pesquisas, ocorreu em dois momentos distintos, ambos no mês de dezembro de 2023, nas modalidades presencial e virtual, sendo elas: 1. Primeiro encontro: realizado na cidade de São Paulo, com a participação de instituições governamentais e representantes da sociedade civil; 2. Segundo encontro: conduzido de forma virtual, com a participação de grupos de pesquisa especializados em EI, vinculados a universidades públicas federais e estaduais (Brasil, 2024).

Simultaneamente, a CEB/CNE, a Diretoria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Federação das Escolas Particulares de Educação Infantil e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) reuniram-se com o objetivo de colaborar no aprimoramento do material de base. Assim, de modo a buscar fortalecer um processo participativo e democrático, foi lançada uma consulta pública nacional com o objetivo de aperfeiçoar, qualificar e validar o documento revisado do PNQEI. Essa etapa visou garantir ampla representatividade social, abrangendo as cinco regiões brasileiras e promovendo o engajamento de diversos segmentos da sociedade (Brasil, 2024).

A Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição parceira do MEC, foi responsável pela operacionalização da consulta, realizada por meio de um questionário digital entre os meses de janeiro e fevereiro de 2024. O instrumento digital permitiu o registro de

sugestões, ajustes e novos critérios referentes ao documento, estruturado em cinco aspectos essenciais de qualidade na Educação Infantil: 1. Gestão democrática; 2. Identidade e formação profissional; 3. Projeto político-pedagógico; 4. Avaliação; 5. Infraestrutura, edificações e materiais (Brasil, 2024).

O processo de revisão, articulação e consulta pública representou uma etapa fundamental para o fortalecimento das políticas nacionais de EI. A ampla participação de instituições, especialistas e sociedade civil reafirma o compromisso com a gestão democrática, a transparência e a qualidade social da educação, contribuindo para a consolidação de parâmetros nacionais atualizados que orientam a garantia do direito à educação da criança no Brasil (Brasil, 2024).

Tanto no PNQEI/2024 quanto para Santos e Velásquez (2023), estes afirmam que a educação infantil ainda não possui sua qualidade efetivamente garantida, mesmo com os princípios que a amparam, devido à desigualdade estrutural existente no Brasil.

Desse modo, para que ocorra esse processo educativo proporcione uma educação de qualidade na educação infantil é necessário assegurar um espaço que permita o desenvolvimento dessa educação conforme proposto pela LDB/1996 em seu artigo n.º 29 que afirma que a educação infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nessa perspectiva, Oliveira (2002) argumenta que a articulação entre conteúdos, ação propositora, horários e espaços favorece o desenvolvimento de um processo educacional de qualidade. Os espaços físicos e a organização espacial são elementos indispensáveis, que exigem um olhar atento e um planejamento cuidadoso. Assim, o ambiente educacional pode se constituir como um espaço tranquilo, acolhedor, lúdico e estimulante da curiosidade; ou, ao contrário, pode gerar medo, apatia e irritabilidade. Esse espaço, como ambiente institucional, em que a educação é oferecida, pode ser em creches, entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas para aquelas de quatro a cinco anos, conforme o Art. 30 da LDB/1996.

Nesse sentido, sobre o espaço de escolarização, Oliveira (2002) reitera que é:

O ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Esse ambiente funciona como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe (Oliveira, 2002, p. 193).

Ainda de acordo com a autora, para alguns professores, a qualidade do ambiente está associada apenas aos estímulos sensoriais, às percepções e às condições de higiene, como a proporção entre o número de crianças por metro quadrado, o bem-estar que o espaço proporciona e a adequação entre mobiliário e equipamentos. Todavia, todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado conforme determinada perspectiva educacional, que espera determinados resultados (Oliveira, 2002, p. 192).

No que se refere o artigo n. 31 da LDB/1996, em prol de uma educação de qualidade, estabelece a organização EI de acordo com as seguintes normas: a avaliação do desenvolvimento será realizada por meio de registros, sem ênfase na próxima etapa da educação das crianças. Também são definidas a carga horária mínima anual, horas diárias estipuladas e a frequência mínima para as crianças pequenas, além da emissão de documentos que comprovem o processo de desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, em defesa de uma educação de qualidade.

A formação dos docentes para o pleno exercício da profissão é abordada na LDB/1996 especificamente no artigo n. 61, que exige formação como prerrogativa para o trabalho docente, reiterado no artigo n. 62 onde essa formação deve ser obtida em universidades e institutos superiores de educação, sendo a formação mínima necessária voltada para a atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, com exigência uma formação em nível médio na modalidade normal.

Em consonância com o PNQEI/2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) (Brasil, 2010) afirmam que a qualidade social da educação é uma construção coletiva, que envolve todos os sujeitos do processo educativo, sendo fundamental garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes.

Assim sendo, como apontam Santos e Velásquez (2023) é imprescindível considerar ações que têm consequências diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tais como: a inclusão escolar, o reconhecimento das diversidades culturais e sociais presentes no espaço educativo, a participação ativa das famílias, a valorização dos profissionais da educação e a parceria com órgãos de diferentes áreas, a fim de estabelecer uma EI de qualidade. Desse modo, a qualidade social da educação está diretamente relacionada tanto à aprendizagem quanto às condições que asseguram o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, entende-se a qualidade da EI envolve garantir acesso e permanência das crianças, boas condições físicas e pedagógicas, ambientes que promovam o

desenvolvimento integral, formação e valorização dos profissionais, gestão democrática e acompanhamento contínuo das aprendizagens conforme dispositivos normativos e legais da Educação Infantil.

### **3 PANORAMA BIBLIOGRÁFICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM GOIÂNIA**

Neste capítulo, buscou-se relatar a metodologia com abordagem qualitativa adotada na construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa, destacando o levantamento bibliográfico e documental, aliado a referenciais teóricos. Para tanto, é necessário apresentar um breve histórico dos momentos significativos na evolução da pesquisa científica e sua qualidade ao longo da história da educação.

#### **3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA<sup>2</sup>**

Utilizando uma metodologia qualitativa, a pesquisa combina pesquisa bibliográfica e documental, analisando produções acadêmicas e documentos legais. A proposta é levantar, categorizar e descrever discussões existentes sobre a qualidade dos CMEIs em Goiânia, contribuindo para uma reflexão sobre os desafios e avanços existentes na educação infantil.

André (2006) identifica três momentos significativos na evolução da pesquisa científica na área da educação ao longo da história. O primeiro momento refere-se à década de 1930, quando a pesquisa surgiu como uma iniciativa governamental, concebida de maneira estritamente instrumental. O segundo marco importante ocorreu em 1956 com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de outros centros regionais, que visavam impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Entre 1961 e 1970, houve uma mudança significativa na perspectiva da pesquisa em educação, marcada pelo surgimento do primeiro curso de pós-graduação no estado do Rio de Janeiro.

A autora resume sua análise histórica sobre a origem e trajetória da pesquisa na área da educação afirmando que esta foi impulsionada pelas necessidades econômicas e sociais do governo brasileiro. Ela também observa as mudanças e os avanços nas duas últimas décadas, resultantes da expansão da pós-graduação, que levou a um aumento significativo no número de pesquisas, na diversificação de temas e na complexidade dos problemas abordados. Esses avanços se refletem em diferentes aspectos, como temas e enfoques, abordagens metodológicas e contextos de produção. As variáveis envolvidas na produção da pesquisa científica geraram questionamentos que precisam ser cuidadosamente abordados, evidenciando a qualidade dos estudos. Entre as questões relevantes estão a pertinência dos temas, a natureza dos conhecimentos produzidos, os critérios de avaliação dos trabalhos

---

<sup>2</sup> O presente trabalho foi submetido ao software Plagium para verificação de similaridade e plágio, antes da apresentação pública.

científicos e os pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em abordagens quantitativas quanto qualitativas (André, 2006).

Quanto à qualidade de uma boa pesquisa científica, André (2006) enfatiza que os trabalhos devem atender a critérios de relevância científica e social, sendo facilmente reconhecidos e compreendidos em relação ao conhecimento já disponível na sociedade. O objeto de estudo deve ser claramente definido e focado, e a problematização deve ser tangível em relação à metodologia adotada, bem como aos objetivos propostos. É fundamental descrever e justificar corretamente os procedimentos metodológicos. Além disso, a análise dos dados coletados deve ser criteriosa, sustentada por uma sólida fundamentação teórica, demonstrando cientificamente as afirmações e conclusões. Cada estudo deve, portanto, contribuir significativamente para a sociedade associada ao conhecimento já produzido.

Borges e Silva (2011) afirmam que a pesquisa deve ter rigor científico e metodológico em sua abordagem, contribuindo para a formação de novos sujeitos sociais. Essa pesquisa deve despertar a consciência crítica dos indivíduos, proporcionando uma atitude reflexiva e transformadora no processo formativo de professores, elementos fundamentais para a prática docente.

André (2006) e Borges e Silva (2011) ressaltam que a pesquisa científica deve ser embasada em uma fundamentação teórica sólida, sendo a qualidade de um bom levantamento bibliográfico um elemento essencial. Esse levantamento se caracteriza pelo acesso a fontes científicas, como os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros. Nesse contexto, o levantamento bibliográfico torna-se um procedimento crucial para a construção de uma base sólida de materiais científicos e a seleção dos materiais deve ser relevante para o projeto de pesquisa, com o objetivo de reunir fontes de conhecimento já produzidas sobre um determinado tema, a fim de fundamentar cientificamente o projeto.

Após a identificação dos trabalhos encontrados, é importante selecionar os mais relevantes para o tema proposto. Isso significa escolher aqueles que se alinham melhor com o objeto de pesquisa, evitando, assim, a repetição de estudos já realizados.

De acordo com Borges e Silva (2011 *apud* Santos, 2001) todo projeto de pesquisa científica deve responder a perguntas estruturadas que o orientem para alcançar seus objetivos. Essas perguntas incluem, o que é pesquisar? Por que pesquisar? Como pesquisar? Quando pesquisar? Com que recursos? Onde investigar? Esses elementos terão um impacto significativo na coleta, análise e resultados da pesquisa.

Nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico se fundamenta na abordagem qualitativa, com ênfase em procedimentos metodológicos rigorosos, como afirmam Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica envolve um conjunto ordenado de procedimentos, de busca por soluções que devem estar atentos ao objeto de estudo. Isso reafirma a importância de definir e expor com clareza os métodos e procedimentos adotados. O pesquisador deve detalhar, passo a passo, todo o percurso, incluindo as fontes utilizadas, para que as lentes que guiaram o processo do projeto de pesquisa fiquem claras.

Contribuindo para essa construção do levantamento bibliográfico, Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que deve existir um critério explícito na definição dos periódicos utilizados, sendo o impacto do periódico no campo de pesquisa um dos principais critérios de qualidade da pesquisa. Essa escolha visa melhorar a eficiência dos resultados obtidos. Assim, os fundamentos teóricos convergem para um bom levantamento bibliográfico, facilitando a identificação dos trabalhos mais relevantes para o projeto de pesquisa.

### 3.2 DADOS DO LEVANTAMENTO: O QUE OS DOCUMENTOS DA CIDADE DE GOIÂNIA FALAM SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

O levantamento bibliográfico foi realizado no mês de abril de 2025, por meio dos periódicos CAPES e BDTD. Esse levantamento é fundamental para compreender as produções relacionadas à trajetória e às qualidades dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que são espaços responsáveis, juntamente com as famílias, pela primeira etapa da educação básica no Brasil, conforme disposto em lei maior.

Nos periódicos CAPES, foram encontrados 48 trabalhos, enquanto no repositório da BDTD foram localizados 139 trabalhos entre teses e dissertações. No entanto, apenas 8 dos trabalhos encontrados nos periódicos CAPES e na BDTD estão diretamente relacionados ao objeto de pesquisa. Isso significa que as ideias apresentadas nesses trabalhos são relevantes para o contexto dessa investigação.

Essa importância se situa, por exemplo, no contexto da educação infantil, período significativo na vida das crianças, sendo a primeira etapa da educação básica (LDB, 1996). A primeira etapa da educação básica representa o momento em que as crianças passam a frequentar outros espaços e conviver com sujeitos que não fazem parte do seu ciclo social e familiar. Nos CMEIs, as crianças vivenciam experiências que influenciam seu desenvolvimento social, motor, cognitivo e emocional, ou seja, o meio social influencia diretamente o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1998). Desse modo, ao investigar sobre a

trajetória e qualidade dos Cmeis em Goiânia, é possível perceber o que essas instituições estão oferecendo às crianças e compreender como está sendo conduzida essa educação, além de quais práticas estão sendo adotadas pelos profissionais que atuam na educação infantil. Desse modo, é essencial entender as dinâmicas que envolvem a formação e o desenvolvimento das crianças nesses ambientes educacionais e o que as produções nos mostram a respeito desses espaços.

Nessa perspectiva investigativa, foi realizada busca nos repositórios periódicos CAPES e BDTD, utilizando os seguintes descritores: *atendimento, educação infantil, CMEI, Goiânia, nomenclatura, espaço de atendimento e qualidade*. Essas palavras-chave foram combinadas com o operador booleano AND para selecionar trabalhos que estivessem mais alinhados aos objetivos da pesquisa. O uso desses descritores em conjunto com o operador booleano foi fundamental para orientar a escolha dos trabalhos e a aplicabilidade dos conhecimentos apresentados nas produções selecionadas (Picalho; Lucas; Amorin, 2022).

Desse modo, apresentamos na tabela 1 a quantidade de trabalhos selecionados com base no uso dos descritores sem a aplicação de filtros.

**Tabela 1** - Quantidade de trabalhos encontrados a partir da utilização ou não utilização de filtros no repositório da CAPES e da BDTD

Descritores	CAPES	BDTD
“Atendimento” AND “Educação infantil” AND "CMEI"	7	85
“Atendimento” AND “Educação infantil” AND "Goiânia"	4	45
“Atendimento” AND “Educação infantil” AND “Nomenclatura”	2	5
“Espaço de atendimento” AND “Educação infantil” AND "Qualidade"	35	4
“Nomenclatura” AND “Espaço de atendimento infantil”	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Pesquisa realizada no repositório do Periódico CAPES no mês de abril de 2025, com o primeiro descritor: “Atendimento”, “Educação infantil”, "CMEI" utilizando o booleano AND. Na pesquisa não foram utilizados filtros. Assim, foram encontrados 07 trabalhos, sendo selecionado 01 que tratavam da temática. Dentre os trabalhos não selecionados, eles foram descartados pois se tratavam de temáticas que tangenciam o tema, como por exemplo: Inclusão/Síndrome de Down, educação do campo, brigada de incêndio/norma técnica,

currículo regional compartilhado, sendo-o identificado duas vezes no mesmo repositório e gestão escolar/regionalidade.

Pesquisa realizada no repositório do Periódico CAPES com o segundo descritor: "Atendimento", "Educação infantil", "Goiânia" utilizando o booleano AND. Na pesquisa foram encontrados 4 trabalhos, sem a utilização de filtros. Dentro dos 4 trabalhos encontrados, o selecionado estava condizente com o objetivo da pesquisa quando permeia o atendimento da educação infantil no município de Goiânia. Os trabalhos não selecionados, foram descartados pois se tratavam de temáticas que tangenciam nosso tema, como por exemplo: suspeita de vírus Zika (ZIKV), epilepsia, queimaduras, ou seja aspectos relacionados à saúde.

Pesquisa realizada no repositório do Periódico CAPES com o terceiro descritor: "Atendimento", "Educação infantil" e "Nomenclatura" utilizando o booleano AND. Na pesquisa não foram utilizados filtros. Assim, dentro dos 2 trabalhos encontrados, os selecionados estavam condizentes com o objetivo da pesquisa quando permeia a trajetória a partir da legislação sobre a Educação Infantil.

Na pesquisa no repositório do Periódico CAPES com o quarto descritor: "Espaço de atendimento", "Educação infantil" e "Qualidade" utilizando o booleano AND. Na pesquisa não foram utilizados filtros. Assim, encontramos 35 trabalhos. Selecionamos alguns que tratavam da temática. Dentre os trabalhos não selecionados, eles foram descartados pois se tratavam de temáticas que tangenciam nosso tema, como por exemplo, trabalho docente, Museus, o espaço físico da instituição escolar, estudos de caso, formação de professores, do campo da saúde, educação privada, inclusão, etapa da educação básica diferente de educação infantil.

Finalizando a pesquisa no repositório do Periódico CAPES, com o quinto descritor: "Nomenclatura", "Espaço de atendimento infantil", utilizando o booleano AND, não foi encontrado nenhum trabalho.

Na pesquisa realizada no repositório da BDTD, utilizando os descritores "Atendimento", "Educação Infantil" e "CMEI" com o operador booleano AND, foi encontrado um total de 85 trabalhos, sem a aplicação de filtros na busca. Dentre esses, foram selecionados 4 trabalhos, enquanto os demais foram descartados, pois as temáticas abordadas não apresentaram pertinência com o objeto de pesquisa. Os trabalhos não selecionados abordam temas como: estudo de caso, violência doméstica, formação acadêmica, inclusão, comunicação, necessidades complexas, saúde, avaliação, gestão, discurso literário, imigrantes, espaço físico, estágio, biblioteca, Educação de Jovens e Adultos (EJA), hermenêutica,

sustentabilidade, currículo, sesta. Essas temáticas se distanciam do tema proposto para a pesquisa.

Com os seguintes descritores “Atendimento”, “Educação infantil” foram encontrados 1.174 trabalhos. A partir da união de mais um descritor “Goiânia” e utilizando o booleano AND, resultou em 45 trabalhos encontrados. Desses trabalhos encontrados, foram selecionados 4 que falam sobre a temática, descartando então 41 trabalhos que abordam: estudo de caso, gestão escolar, formação continuada de professores, sexualidade, jogos na EI, tecnologias na EI, gênero e educação, saúde pública, vírus Zika, pandemia do Covid-19, surdez, múltiplas deficiências, educação do campo, educação especial, educação física, educação inclusiva, crianças refugiadas, trabalho infantil, empreendedorismo e educação, fila de espera, políticas linguísticas, educação em abrigos, programas nacionais de educação, e atividades probalísticas no ensino fundamental.

Na pesquisa realizada no repositório da BDTD utilizando os descritores “Atendimento”, “Educação Infantil” e “Nomenclatura” com o operador booleano AND, foram encontrados um total de 5 trabalhos, 2 entre eles repetidos. Não foram utilizados filtros na busca. Dentre os trabalhos encontrados, nenhum foi selecionado, pois as temáticas abordadas não apresentaram aproximação com o objeto de pesquisa. As temáticas trabalhadas referem-se a psicanálise, fracasso escolar e localização demograficamente demarcada.

Utilizando os descritores “Espaço de Atendimento”, “Educação Infantil” e “Qualidade” com o operador booleano AND, foram encontrados um total de 4 trabalhos. Dentre os trabalhos encontrados, nenhum foi selecionado, pois as temáticas abordadas não apresentaram aproximação com o objeto de pesquisa. As temáticas trabalhadas referem-se à psicologia e aos povos indígenas, sendo 2 trabalhos repetidos. Não foram utilizados filtros na busca.

Pesquisa realizada no repositório da BDTD com os seguintes descritores: “Nomenclatura”, “Espaço de atendimento infantil”, utilizando o booleano AND. Não encontramos nenhum trabalho.

No momento do levantamento bibliográfico, a pesquisa nos periódicos CAPES e na BDTD resultou na identificação de muitos trabalhos nas áreas de saúde, educação física, arte e literatura e outras áreas do conhecimento. Os temas abordados nas produções científicas incluíram síndrome de Down, autismo, alimentação saudável, comportamentos, etc.. Isso evidencia que diversas áreas do conhecimento científico estão investigando nosso objeto de estudo, uma vez que a educação se insere em um contexto multidisciplinar, despertando o interesse por investigações diversificadas.

O levantamento foi realizado de forma cuidadosa e criteriosa, com o intuito de evidenciar a importância do tema e garantir a produção de um trabalho de qualidade.

A tabela 2 apresenta a relação de trabalhos selecionados de acordo com as regiões do Brasil. Nela, observa-se um grande interesse por parte dos pesquisadores das regiões Centro-Oeste e Sudeste em estudar a Educação Infantil, refletido em um número maior de publicações sobre a temática. Em contraste, a região Nordeste do Brasil apresenta apenas uma produção, enquanto o Sudeste conta com duas produções. A região Norte, por sua vez, não registrou nenhum trabalho sobre o tema. Essa disparidade levanta a questão de por que algumas regiões mostram menor produção em relação a uma etapa tão importante da educação básica. As regiões mais centralizadas geograficamente, como Centro-Oeste e Sudeste, parecem dedicar mais atenção ao estudo da educação infantil.

**Tabela 2** - Relação dos trabalhos selecionados com as regiões do Brasil e fora do país

<b>Região</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Norte	0
Nordeste	1
Centro-Oeste	7
Sudeste	6
Sul	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As produções que envolvem a educação infantil no Brasil continuam em números reduzidos conforme tabela 2 e apresentam um amplo intervalo de tempo entre algumas publicações conforme tabela 3 mostra. Isso evidencia que, embora o debate acadêmico sobre a educação infantil tenha avançado, ele ainda é limitado se comparado ao número de publicações referente a outras etapas e modalidades da educação básica.

Diante do exposto, na tabela 3, serão apresentados os trabalhos selecionados nos periódicos CAPES e na BDTD, organizados de acordo com os anos de produção.

**Tabela 3** - Relação dos trabalhos selecionados com o ano de publicação

<b>Ano de publicação</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
--------------------------	-------------------------------

2005	1
2006	0
2007	1
2008	0
2009	1
2010	0
2011	2
2012	1
2013	0
2014	0
2015	1
2016	0
2017	0
2018	1
2019	0
2020	3
2021	3
2022	1
2023	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

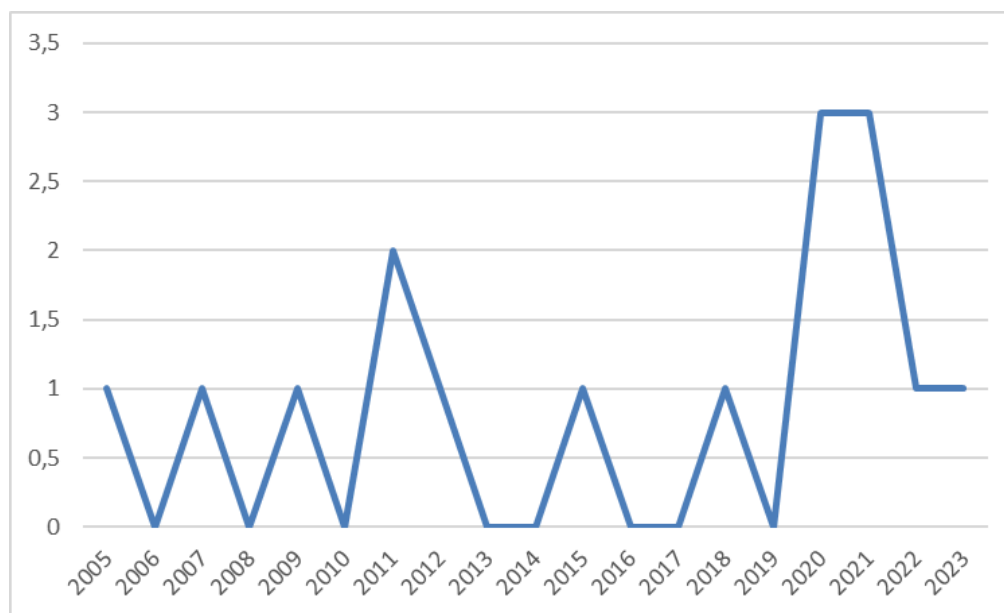
A tabela 3 evidenciou uma estabilidade na produção acadêmica entre os anos de 2005 e 2009. No entanto, entre os anos de 2010 e 2013, houve um aumento significativo de publicações sobre a Educação Infantil em relação aos anos anteriores. A partir de 2014 até 2019, observou-se uma diminuição na produção, enquanto 2020 e 2021 registraram o maior número de publicações científicas sobre o tema, período em que foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), lei nº 14.113, de dezembro de 2020, nos termos da CF (1998).

O contexto, provocado pela pandemia do COVID-19, gerou a necessidade de adotar novas metodologias e estratégias para reduzir os efeitos negativos enfrentados pela sociedade,

levantando também questões sobre as condições sociais do contexto nacional durante esses anos, que influenciaram as variações na produção acadêmica.

A seguir, apresentamos o gráfico 1 com os dados das produções selecionadas na CAPES e na BDTD.

**Gráfico 1 -** Relação dos trabalhos selecionados com o ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Outra análise realizada a partir do levantamento bibliográfico é a disposta na tabela (4) que trata sobre as palavras-chaves. Dentre as evidências observadas, notamos que o termo Educação Infantil é o mais recorrente entre as palavras-chave citadas nas produções selecionadas nos repositórios científicos, com um total de 13 menções. Em segundo lugar, aparece o termo políticas educacionais, mencionado 5 vezes. Outros termos, como qualidade da educação, qualidade, obrigatoriedade da educação infantil, educação de crianças, crianças, direito à educação infantil, direito, legislação, legislação educacional, educação em tempo integral e integral, são citados duas vezes. Os demais termos aparecem apenas uma vez.

A seguir, apresentamos a tabela 4 com as palavras-chave e suas frequências.

**Tabela 4 -** Relação das palavras-chave dos trabalhos selecionados com suas recorrências

Palavras-chave	Quantidade (s)
----------------	----------------

Educação Infantil	13
Políticas Educacionais	5
Qualidade da educação, Qualidade, Obrigatoriedade da educação infantil, Educação de crianças, Crianças, Direito à educação infantil, Direito, Legislação, Legislação educacional, Educação em tempo integral, Integral	2
Gestão Escolar, Papel do diretor, Unesco, Educação mundializada, Diretrizes de atendimento Políticas de educação infantil, Terminologia educação infantil, Políticas Públicas, Criança pequena, Espaços Partilhados, Judicialização da educação infantil, Trabalho Pedagógico. Sujeito de direito, Alimentação, Metodologia de pesquisa com crianças, Pré-escola, Município de Itumbiara, Conselho Municipal de Educação, Autonomia, Participação, Gestão Democrática, Políticas para Educação Básica, Concepções, Saberes docentes, Assistencialismo, Política econômica, Neoliberalismo, Financiamento da educação, Meta 1 Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação de Goiás	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Das produções selecionadas sobre o tema Educação Infantil, há uma quantidade significativa de trabalhos que buscam compreender essa fase crucial do desenvolvimento infantil. Esses estudos investigam como as políticas educacionais têm atuado para promover essa etapa de maneira que valorize as especificidades que envolvem a criança, despertando grande interesse na comunidade acadêmica e levando muitos pesquisadores a estudar o papel da educação infantil e as políticas educacionais voltadas para esses sujeitos. Historicamente, a educação infantil tinha um caráter assistencialista, focando mais no cuidado do que na educação. Contudo, essa concepção mudou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante a educação como um direito de todos, LDB (1996), que assegura a educação infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Partindo dessa relação de importância entre as diversas palavras-chaves, o gráfico 2 apresenta uma nuvem de palavras que destaca, com maior relevância, o termo Educação Infantil. Isso evidencia a importância atribuída a essa etapa da educação tanto pela academia quanto pela sociedade. Em seguida, observa-se a recorrência do termo políticas educacionais, especificamente no contexto da Educação Infantil, uma fase fundamental que busca promover o educar e o brincar com qualidade e intencionalidade, visando o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade (LDB, 1996).

Abaixo, apresentamos o gráfico 2, que ilustra a frequência com que essas palavras aparecem nas produções analisadas.

**Figura 1** - Nuvem de palavras-chaves



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O que observamos a partir do gráfico 2 é que termos como Educação Infantil, Políticas Educacionais, Qualidade da Educação e Legislação Educacional, entre outros destacados na nuvem de palavras acima, nos conduzem à investigação acadêmica sobre a trajetória e as características dos Centros Municipais de Educação Infantil em Goiânia. Essa investigação envolve também compreender como tem sido implementada a formação e a qualidade do trabalho pedagógico nesses centros, bem como analisar as políticas educacionais, o conceito de educação infantil no Brasil e as leis que garantem o direito de acesso e permanência das crianças na escola.

Além disso, é fundamental examinar as condições físicas, materiais e intelectuais que compõem o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, entendendo de que forma esses elementos contribuem para a qualidade da formação oferecida às crianças.

O quadro 1 com o foco de trabalhos selecionados traz elementos que podem oferecer base sólida para uma pesquisa científica, proporcionando um conhecimento abrangente sobre o tema investigado, tornando possível a análise de questões contemporâneas importantes, considerando as especificidades do contexto educacional nacional e local. Desse modo, estudar esses aspectos pode contribuir significativamente para o aumento das produções, da qualidade e da prática da educação infantil.

Abaixo apresentamos o quadro 4 foco de trabalhos selecionados nos periódicos CAPES e na BDTD.

#### **Quadro 4 - Foco dos estudos selecionados**

Foco Temático	Títulos dos Trabalhos
Qualidade e trabalho pedagógico na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A razão pedagógica das atividades da diretora de cmei do município de Curitiba e a sua relação com a qualidade do atendimento na educação infantil (Cruzetta, 2018).</li> <li>● Política educacional, critérios de qualidade, regulamentação dos espaços da educação infantil (Alves; Ferreira; Santos, 2020).</li> <li>● A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta (Bezerra, 2020).</li> <li>● Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural (Curado, 2009).</li> <li>● A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira (Brandão; Pascoal, 2015).</li> </ul>
Políticas públicas e legislação	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Educação infantil a partir das políticas públicas: conceito e obrigatoriedade (Pereira, 2021).</li> <li>● Educação infantil no Brasil: cenários e centralidade histórica (Pereira, 2021).</li> <li>● As políticas de atendimento para a infância nos documentos da Unesco e suas implicações nas diretrizes de atendimento da educação infantil do município de Goiânia (Vieira, 2007).</li> <li>● Políticas de educação infantil no município de Itumbiara: avanços, permanências e tensões (Ferreira, 2011).</li> <li>● Política pública de financiamento da educação infantil no estado de Goiás: o desvelamento do real (Mesquita, 2005).</li> <li>● A universalização da educação infantil no estado de Goiás: os desafios da meta 1 do plano estadual de educação (Andrade, 2023).</li> </ul>
Direito à educação infantil, judicialização e obrigatoriedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Obrigatoriedade do ensino na pré-escola em debate: desafios para a garantia do direito à educação infantil (Deus; Lira, 2020).</li> <li>● Efeitos da judicialização da educação infantil evidenciados na produção acadêmica brasileira (2009-2019) (Araújo; Santos, 2022).</li> <li>● A criança como “sujeitos de direitos” no cotidiano na educação infantil (Marchiori, 2012).</li> <li>● Educação infantil: o direito da criança à educação integral (Motinho, 2021).</li> </ul>
Gestão, autonomia e espaços institucionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O processo de construção da autonomia do conselho municipal de educação (Magalhães, 2011).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Diante do quadro 1 apresentado acima, observamos que as publicações selecionadas revelam uma concentração de esforços dos pesquisadores em estudar a qualidade do trabalho pedagógico e as políticas públicas direcionadas à educação infantil. Esse foco demonstra uma preocupação significativa com a formação de profissionais capacitados para educar e cuidar das crianças em sua primeira infância. Além disso, as pesquisas abordam as normativas legais que garantem a oferta de uma educação de qualidade, evidenciando a importância de assegurar não apenas um ensino eficaz, mas também um acompanhamento que respeite as necessidades das crianças nessa fase crucial de desenvolvimento. A partir da análise dos trabalhos citados, o levantamento bibliográfico permite evidenciar contribuições relevantes e lacunas significativas sobre a temática da educação infantil, especialmente no que diz respeito

à qualidade do atendimento, às políticas públicas, à escuta das crianças e à regulação institucional do Estado de Goiás.

As produções evidenciam que a atuação da gestão escolar interfere diretamente na qualidade da educação infantil, enfatizando a importância da liderança pedagógica da direção no cotidiano educativo e na organização institucional. Abordam parâmetros nacionais e institucionais que orientam o que se entende por qualidade na educação infantil, considerando a perspectiva das crianças como sujeitos participantes da construção da qualidade, destacando a importância de escutá-las para avaliar práticas e ambientes educativos

Discute os conhecimentos que os professores mobilizam ao atuar com crianças de 0 a 3 anos, reforçando a necessidade de formação continuada e especializada. Também relaciona o impacto das leis educacionais na prática pedagógica cotidiana, apontando avanços e dificuldades de efetivação do ato pedagógico no chão da escola.

Outros trabalhos mostram que, embora existam avanços em termos de acesso, ainda persistem desafios relacionados à equidade, financiamento, infraestrutura e gestão e que a obrigatoriedade do ensino na pré-escola gera tensões entre direito e obrigação. Além disso, os meios jurídicos têm sido usados como ferramenta para garantir o direito à educação.

O papel dos conselhos de educação atuando no fortalecimento da democracia. Enfatiza a importância da normatização dos ambientes físicos e pedagógicos, indicando que muitos CMEIs ainda não atendem aos critérios mínimos estabelecidos legalmente.

Outras produções reforçam a centralidade da criança como sujeito de direitos, destacando que a garantia de uma educação integral envolve cuidado, educação, ludicidade e desenvolvimento em todas as dimensões afetiva, cognitiva e social.

Os trabalhos analisados contribuem significativamente para o debate sobre a educação infantil, trazendo abordagens interdisciplinares e reconhecendo os avanços legais e institucionais.

Desse modo, evidenciamos que há escassez de estudos voltados especificamente para a realidade dos CMEIs de Goiânia, especialmente com foco na avaliação da qualidade institucional, no impacto das políticas municipais e nas vivências concretas das comunidades escolares.

A análise reforça a pertinência e atualidade da pesquisa proposta, sobretudo diante do contexto local de fechamento de unidades em Goiânia e da necessidade de ampliar o debate sobre qualidade, equidade e financiamento da educação infantil pública

Os estudos demonstraram que, apesar dos avanços legislativos, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e garantem a educação infantil como um direito fundamental,

ainda persistem lacunas e contradições na implementação dessas políticas. Os resumos destacam a evolução das pesquisas na área da educação, a influência das legislações e políticas públicas, bem como a importância da formação de professores e da qualidade do atendimento nas instituições. É notável a necessidade de se adotar uma abordagem crítica que questione a eficácia das políticas educacionais, principalmente em um contexto onde a judicialização tem sido utilizada como ferramenta para garantir direitos, mas sem resolver os problemas estruturais existentes no sistema.

A pesquisa indica que ainda há escassez de estudos que abordem especificamente a realidade dos CMEIs em Goiânia, evidenciando a necessidade de uma investigação mais aprofundada que considere as especificidades locais e as vivências das comunidades escolares. O fechamento de unidades em Goiânia e os desafios de financiamento, equidade e infraestrutura necessitam ser discutidos, para promover uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Em suma, os dados levantados e a análise realizada reforçam a importância de se continuar o debate sobre a Educação Infantil, enfatizando a necessidade de um olhar coletivo, social e político. O fortalecimento das políticas públicas, a proteção dos direitos das crianças e o investimento na formação de profissionais qualificados são fundamentais para que a educação infantil cumpra seu papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo não apenas para seu aprendizado, mas também para a formação de cidadãos críticos e participativos.

### 3.3 ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E QUALIDADE DO CMEIS EM GOIÂNIA

A priori, é necessário compreender os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como instituições de ensino responsáveis pelo trabalho direcionado à etapa da Educação Infantil. Segundo Nascimento (2012, p. 48), tais instituições têm a finalidade de “[...] atender crianças de 0 a 5 anos, integrando o sistema de ensino e ofertando a primeira etapa da educação básica”. Essa definição evidencia o papel central dos CMEIs na garantia do direito à educação desde a primeira infância, contemplando tanto o cuidado quanto os processos educativos essenciais ao desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere aos objetivos dos CMEIs, Nascimento reitera que

Esse espaço educativo tem o objetivo de criar condições para que a integração dessas crianças com o processo de aprendizagem ocorra de forma eficaz, prazerosa e lúdica, levando em consideração mudanças rápidas e profundas que ocorrem nessa

faixa etária e, principalmente, as características específicas das crianças. O Centro Municipal de Educação Infantil tem como função favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças que o frequentam e prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental (2012, p. 48).

Desse modo, o caráter dos CMEIs está ligado à promoção de uma educação de qualidade destinada a bebês e crianças, assegurando que seus direitos sejam respeitados e contemplando o que a legislação determina. Diferentemente da creche e da pré-escola — que atendem grupos etários distintos — o CMEI configura-se como a união de ambas as etapas, integrando em uma única instituição o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos. Essa estrutura contribui para a continuidade pedagógica e para a organização de práticas que respeitam a singularidade das infâncias, sem fragmentar os processos de cuidado e educação (Nascimento, 2012).

Ainda sobre o tema, é pertinente mencionar o que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia apresenta em seus documentos institucionais. Segundo a SME, os CMEIs

“[...] consideram o atendimento à Educação Infantil como uma etapa única, em que o educar e o cuidar perpassam por todas as ações realizadas em suas instituições educacionais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, de forma complementar à ação da família e da comunidade” (Goiânia, 2025, s/p).

Tal definição reforça uma concepção de Educação Infantil que articula cuidado, educação, interação e brincadeira como dimensões indissociáveis, alinhando-se às orientações legais e às diretrizes pedagógicas nacionais.

No que diz respeito aos aspectos sociais do atendimento oferecido pela Rede Municipal de Educação de Goiânia, a instituição informa que atua na oferta para

[...] crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, no diurno, em período integral ou parcial, em instituições educacionais próprias e parceiras, sendo estas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais (EM), conforme disponibilidade de vagas e funcionamento da instituição de ensino (Goiânia, 2025, s/p).

A partir dessas informações, destaca-se que o município conta com 146 CMEIs, 39 CEIs e 129 Escolas Municipais que oferecem atendimento à Educação Infantil, totalizando, no momento, 30.538 (trinta mil, quinhentos e trinta e oito) educandos (Goiânia, 2025, s/p). No que se refere à organização das turmas, a rede municipal estrutura a Educação Infantil em agrupamentos etários, distribuídos da seguinte forma: **Agrupamento A:** 6 a 11 meses; **Agrupamento B:** 1 ano a 1 ano e 11 meses; **Agrupamento C:** 2 anos a 2 anos e 11 meses;

**Agrupamento D:** 3 anos a 3 anos e 11 meses; **Agrupamento E:** 4 anos a 4 anos e 11 meses; e **Agrupamento F:** 5 anos a 5 anos e 11 meses (Goiânia, 2025).

Dessa maneira, torna-se necessário apresentar tanto a qualidade, quanto a trajetória histórica da Educação Infantil no município de Goiânia, uma vez que esses elementos são fundamentais para compreender a configuração atual da política educacional. Importante destacar que, durante o levantamento bibliográfico, não foram encontradas pesquisas que abordassem especificamente esses aspectos no estado de Goiás ou no município de Goiânia, o que se constitui como um limite relevante e um desafio para a pesquisa em desenvolvimento. Ainda assim, foi possível identificar alguns trabalhos — ainda que não diretamente vinculados aos descritores inicialmente definidos — que discutem aspectos correlatos e que contribuíram para ampliar a análise realizada.

Desse modo, no que se refere à trajetória da Educação Infantil no município de Goiânia, Camargo e Champagnatte (2024, p. 11-12) esclarecem que:

A Educação Infantil na cidade de Goiânia tem seus primórdios no molde assistencialista com trabalho iniciado e desenvolvido pela FUMDEC (Fundação Municipal Desenvolvimento Comunitário) de 1985 a 1998. A partir do momento em que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, surgem dúvidas e impasses sobre o que ensinar e o que trabalhar com essas crianças. No entanto, Goiânia sobressai na formação continuada dos educadores, promovendo e propondo soluções para enfrentar os desafios da educação no Brasil, especialmente no que se refere às políticas de alfabetização, leitura e escrita.

Observamos que, assim como o caráter assistencialista marcou a trajetória da Educação Infantil em todo o país — conforme analisado na seção anterior —, o município de Goiânia também foi influenciado por essa lógica. Nesse contexto, a Educação Infantil foi inicialmente concebida como um instrumento de assistência social, priorizando o cuidado e a proteção das crianças enquanto suporte às famílias trabalhadoras. Essa visão limitada, centrada mais na função social do que na dimensão pedagógica, deixou marcas na organização das instituições e nas políticas locais, que apenas gradualmente passaram a reconhecer a Educação Infantil como direito e como etapa fundamental do desenvolvimento integral (Camargo; Champagnatte, 2024).

Além disso, ainda sobre a citação supracitada no âmbito da política estadual voltada ao aperfeiçoamento da formação docente, os autores reiteram que “No entanto, o município de Goiânia, através do Programa AlfaMais Goiás, tem investido na formação dos professores” (Camargo; Champagnatte, 2024, p. 18). Esse investimento relaciona-se diretamente à

qualidade da Educação Infantil, uma vez que a formação continuada é um dos elementos centrais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais qualificadas.

Ainda sobre o assunto, conforme destacam Camargo e Champagnatte (2024, p. 20),

Goiânia tem se esforçado para oferecer uma Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada, não só aumentando o acesso, mas investindo em suportes pedagógicos e na formação continuada dos professores. Segundo o Ministério da Educação (MEC), dados apresentados na reunião do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada em maio de 2024 mostra que Goiás teve um crescimento significativo no percentual de estudantes alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental, saindo de 39%, em 2021; para 67%, em 2023 e que Goiânia é a terceira capital mais alfabetizada do Brasil, atrás apenas de Fortaleza (CE) e Curitiba (PR). De acordo com o governador, o aumento nos índices de alfabetização foi alcançado graças ao Programa AlfaMaisGoiás, iniciado em 2021 e implementado no Estado antes do lançamento do programa federal. Embora a escrita seja uma prática que faz parte do cotidiano [...]

O que se observa com a citação acima é um compromisso do Município com a qualidade da EI, com a proposição de suporte pedagógico e a formação continuada dos docentes. Ainda no que tange aos aspectos relacionado à qualidade, Camargo e Champagnatte (2024, p. 21) reiteram que:

[...] investimento em infraestrutura, principalmente nas escolas que atendem às crianças de quatro e cinco anos, além de melhores salários para os profissionais de educação. A concentração de esforços de prefeitos em garantir que as crianças sejam matriculadas na pré-escola e receberem o ICMS Educacional, agora se soma a diligências voltadas também a melhoria da aprendizagem no município para que os estudantes sejam alfabetizados na idade prevista, até o 2º Ano do Ensino Fundamental, o que incluiu ações voltadas a Educação Infantil.

A discussão sobre a qualidade na Educação Infantil no município evidencia a preocupação tanto com a infraestrutura institucional, quanto com a ampliação da oferta de vagas para crianças dessa faixa etária. Compreender esse conceito implica analisar múltiplos aspectos — diversidade, valores, temporalidades, espaços e realidades locais — uma vez que a qualidade é socialmente construída (Cruzetta, 2018). A autora acrescenta que ela é influenciada por fatores sociais, econômicos e geográficos, demandando critérios que contemplem as dimensões política, pedagógica e administrativa.

Nesse contexto, a autonomia conferida pela LDB/1996 aos municípios (art. 11, parágrafo único) implica a responsabilidade de organizar sistemas próprios de ensino e assegurar padrões de qualidade, o que exige equipes preparadas para definir critérios de autorização, funcionamento e supervisão dos espaços educativos (Alves; Ferreira; Sousa, 2020). Entretanto, esses autores destacam que, em muitos locais, as ações governamentais

ainda não priorizam adequadamente a Educação Infantil, resultando em estruturas improvisadas e convênios precarizados, realidade que contraria os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, os quais enfatizam ambientes adequados e formação profissional consistente para assegurar políticas públicas de qualidade.

Os estudos de Alves, Ferreira e Sousa (2020) dialogam com pontos observados também no município, reforçando a centralidade do debate sobre qualidade. Cruzetta (2018), ao analisar práticas em Curitiba-PR, identifica oito dimensões essenciais para uma gestão qualificada — organização do ambiente, eixos pedagógicos, ludicidade, estratégias de ensino, diversidade linguística, formação da identidade infantil, capacidade técnica e gestão participativa. Esses elementos dialogam com ações já desenvolvidas no município, especialmente no que se refere ao papel do brincar, das interações e da organização dos espaços, conforme também defendido por Brandão e Paschoal (2015).

Curado (2009) reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, alertando para o paradoxo entre a formação acelerada de professores e a demanda por propostas consistentes. Para a autora, uma educação de qualidade requer compreensão da historicidade das creches, das políticas públicas que estruturam a área e das teorias que embasam o trabalho docente. Na análise da política do município, Curado (2009) reconhece esforços institucionais, mas aponta entraves como fragilidades na formação pedagógica e a contratação recorrente de profissionais temporários, o que compromete a continuidade das propostas educativas.

Brandão e Paschoal (2015) ressaltam que a qualidade depende de propostas pedagógicas bem fundamentadas, valorização docente e condições adequadas de trabalho — aspectos que dialogam com iniciativas adotadas pelo município.

Por fim, há consenso entre Cruzetta (2018), Curado (2009) e Alves, Ferreira e Santos (2020): a qualidade não se reduz ao cumprimento formal de diretrizes, mas se materializa nas experiências cotidianas das crianças, nas interações, na ludicidade, no ambiente físico, na formação contínua dos educadores e na compreensão do contexto social das famílias. As práticas de qualidade devem ser inclusivas, culturalmente relevantes, afetivas e respeitosas da infância, assegurando o brincar como eixo estruturante e evitando modelos escolarizantes que antecipam conteúdos do ensino fundamental.

Ademais, o contexto atual da Educação Infantil na rede municipal de Goiânia/GO tem sido marcado por preocupações manifestadas por diferentes setores da sociedade. A gestão municipal, por meio do Decreto n. 1.267, de fevereiro de 2025, tem promovido o fechamento total ou parcial de CMEIs e escolas da rede. Esse decreto estabelece diretrizes

para formalizar parcerias entre a Prefeitura de Goiânia e entidades filantrópicas, bem como organizações com ou sem fins lucrativos, visando ao atendimento de crianças em situação de risco social. Para justificar tais parcerias, o gestor municipal fundamenta-se na Lei Orgânica do Município e em legislações federais, alegando o dever de garantir o acesso à Educação Infantil, direito previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996 e em outras normativas nacionais (Goiânia, 2025). O decreto está amparado no artigo 115 da Lei Orgânica Municipal, que estabelece como competência privativa do prefeito:

[...] exercer a direção superior da Administração Pública Municipal, sancionar, promulgar e fazer publicar as leis aprovadas pela Câmara, além de expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução, dispor sobre a organização e o funcionamento da administração municipal, conforme a lei (Goiânia, 2024).

O decreto n. 1.267/2025 é composto por doze artigos que deliberam sobre as parcerias firmadas entre o poder público municipal e instituições com e sem fins lucrativos. Assegura também condições de cadastramento dessas instituições, a distribuição e o procedimento em relação à lista de espera, a escolha de instituições por parte dos responsáveis, desde que ambas estejam situadas no mesmo bairro. Inclui ainda disposições sobre o repasse financeiro às instituições parceiras e critérios de concessão do benefício, que consideram: renda familiar, tempo de residência no município e risco social das crianças. Adicionalmente, aborda o remanejamento das crianças de uma instituição para outra e as competências da SME-Goiânia (Goiânia, 2025a).

No entanto, a trajetória recente dos CMEIs em Goiânia evidencia um projeto sistemático de desestruturação da educação infantil. Os sucessivos anúncios de fechamento de unidades, como por exemplo o CMEI Viver Infância localizado no Setor Vila Nova deixam explícito que o direito das crianças não está sendo apenas negligenciado, mas deliberadamente violado (TV Serra Dourada, 2024<sup>3</sup>, s/p).

O processo em curso também promove um apagamento histórico: apaga-se o papel pedagógico dos CMEIs, desconsideram-se as práticas construídas coletivamente e esvazia-se a memória de uma política pública que, durante décadas, garantiu cuidado, educação e vínculos comunitários. Essa supressão não é casual — ela integra uma lógica que enfraquece instituições para justificar sua própria extinção (Goiânia, 2023<sup>4</sup>, s/p).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4DjfEdBzUVk>. Acesso em: 23 nov. 2025.

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/TV-Camara/Direto-da-Camara/Direto-da-Camara\\_noticias/camara-aprova-funcionamento-noturno-de-alguns-cmeis-da-capital](https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/TV-Camara/Direto-da-Camara/Direto-da-Camara_noticias/camara-aprova-funcionamento-noturno-de-alguns-cmeis-da-capital). Acesso em: 23 nov. 2025.

A adoção de medidas extremas, como a exigência de funcionamento a partir das 4 horas da manhã, revela uma compreensão profundamente distorcida sobre a educação infantil. Em vez de ser reconhecida como etapa fundamental da educação básica, passa a ser tratada como serviço assistencial, subordinado a interesses de gestão e produtividade, e não ao desenvolvimento integral das crianças, conforme o discurso abaixo, observamos qual a narrativa em questão:

Em uma iniciativa pioneira na capital, o prefeito Sandro Mabel passa a oferecer horário especial no Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) Ceasa, localizado na Região Norte da cidade. A partir desta quarta-feira (22/1), as crianças serão acolhidas às 4h da manhã, atendendo à demanda das famílias de trabalhadores do principal centro de abastecimento de Goiás, a Ceasa, que iniciam suas atividades ainda de madrugada (Goiânia, 2025a<sup>5</sup>, s/p).

Esse conjunto de ações torna evidente a concepção que orienta a política atual para os CMEIs e para a educação infantil no município de Goiânia: uma concepção que desconsidera direitos, desqualifica o trabalho docente e instrumentaliza a infância em nome de prioridades que pouco dialogam com os princípios de uma educação pública democrática e de qualidade.

Em resumo, observamos que os CMEIs atendem crianças de 0 a 5 anos e integram, em uma única instituição, as funções de creche e pré-escola, articulando cuidado e educação no desenvolvimento integral das crianças. Em Goiânia, a SME adota essa concepção e oferta atendimento em CMEIs, CEIs e Escolas Municipais, alcançando bem mais de trinta mil crianças organizadas em agrupamentos etários específicos, o que revela a amplitude da rede e a relevância dessa etapa no município.

As ações recentes descaracterizam a história, o papel pedagógico e a memória coletiva dos CMEIs, fragilizando as instituições para justificar sua extinção. Medidas como a abertura de unidades às 4h da manhã, por exemplo, evidenciam uma visão assistencialista que subordina a Educação Infantil a interesses de gestão, desconsiderando seu caráter formativo e os princípios de uma educação pública democrática e de qualidade.

---

<sup>5</sup>Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/2887-goiania-inova-com-horario-especial-de-cmei-para-atender-familias-que-iniciam-trabalho-de-madrugada>. Acesso em: 23 nov. 2025.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que, embora a Educação Infantil seja amplamente reconhecida como um direito fundamental e respaldada por marcos legais nacionais e internacionais, persiste uma distância significativa entre o que as normativas estabelecem e o que se concretiza nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia. Como apontam Alves, Ferreira e Sousa (2020), muitos espaços seguem inadequados ou improvisados, enquanto Curado (2009) revela fragilidades no domínio dos saberes docentes, resultado confirmado por sua pesquisa empírica no próprio município de Goiânia. Essas constatações contrariam diretamente as orientações para uma prática educativa qualificada na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica revelou ainda uma produção acadêmica escassa sobre os CMEIs da capital, com apenas oito estudos diretamente relacionados ao tema, o que representa uma lacuna importante e limita a compreensão da efetividade das políticas públicas locais. Essa ausência de investigações sistemáticas fragiliza o planejamento e o monitoramento da qualidade na primeira infância.

Embora existam avanços legais e esforços pontuais de qualificação, persistem desafios estruturais e pedagógicos: infraestrutura insuficiente, desigualdades no acesso, precarização das condições de trabalho, insuficiência de formação continuada e baixa participação das famílias. A influência crescente de políticas neoliberais agrava esse cenário, contribuindo para processos de desresponsabilização estatal e precarização do atendimento, como demonstram análises recentes sobre o contexto municipal.

Os resultados reforçam que a qualidade na Educação Infantil é um conceito multidimensional, que envolve dimensões estruturais, pedagógicas, relacionais e de gestão, e cuja efetivação depende de financiamento adequado, compromisso político contínuo e valorização do trabalho docente.

Ao analisar a Rede Municipal de Goiânia — que atende cerca de 30 mil crianças distribuídas em 146 CMEIs —, observa-se que sua trajetória histórica e condições reais de oferta ainda são pouco exploradas pela literatura. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna, oferecendo elementos que subsidiem reflexões críticas e a formulação de políticas públicas comprometidas com uma Educação Infantil de qualidade, equitativa e socialmente referenciada, assegurando dignidade e direitos às crianças goianienses.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, C. M. S. D.; FERREIRA, M. F. A.; SANTOS, J. S. Política educacional, critérios de qualidade, regulamentação dos espaços da educação infantil. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 1, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/17/17>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ANDRADE, Viviane Arantes de. **A universalização da educação infantil no estado de Goiás: os desafios da Meta 1 do Plano Estadual de Educação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1369>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6112>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ARAÚJO, M. M. C.; SANTOS, S. M. M. Efeitos da judicialização da educação infantil evidenciados na produção acadêmica brasileira (2009-2019). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e262181, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BB8qLNMfxBj3dNFCsXPgcrq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. **Mauro Rubem aciona TCM para apurar fechamento de turmas em CMEIs e escolas de Goiânia**. Notícias dos Gabinetes, 10 jun. 2025. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/155636/mauro-rubem-aciona-tcm-para-apurar-fechamento-de-turmas-em-cmeis-e-escolas-de-goiania>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotina na educação infantil**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2000. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Barbosa\\_MariaCarmenSilveira D.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Barbosa_MariaCarmenSilveira D.pdf). Acesso em: 24 nov. 2025.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1979. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto. **A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2020.

BORGES, Heloisa; SILVA, Helena Borges da. Elementos essenciais do projeto e do relatório científicos na pesquisa em educação. **Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 7, p. 34-47, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/22/19>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. P. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n. 66, p. 196-210, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAMARGO, Franciele Medeiros; CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. Desafios e perspectivas da educação infantil em Goiânia. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 10, p. e6948, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6948/4383>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CASTRO DE DEUS, A.; LIRA, A. C. M. Obrigatoriedade do ensino na pré-escola em debate desafios para a garantia do direito à Educação Infantil **Momento – Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9315>. Acesso em: 23 nov. 2025.

COSTA, Fernando Nogueira da. **Plágio e inteligência artificial. A Terra é Redonda**, 29 jul. 2025. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/plagio-e-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

CRUZETTA, D. D. A razão pedagógica das atividades da diretora de CMEI e sua relação com a qualidade do atendimento na educação infantil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 22, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/60518/37289/252816>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com crianças de zero a três anos**. PUC Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1226>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FERREIRA, Élide Maria Gonçalves. **Políticas de educação infantil no município de Itumbiara: avanços, permanências e tensões**. PUC Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1080>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **MEC atualiza parâmetros oficiais de qualidade e equidade na educação infantil**. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 13 dez. 2024. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/mec-atualiza-parametros-oficiais-de-qualidade-e-equidade-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão São Paulo, 2018.

GOIÂNIA. **Etapa de Atendimento Educacional – Educação Infantil**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, [s.d.]. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/sing\\_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/](https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/). Acesso em: 14 nov. 2025.

GOIÂNIA. **Decreto n.º 1.267, de 26 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre a celebração de parcerias e a aquisição de vagas na Educação Infantil junto a instituições privadas de ensino, para atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nos termos da Lei n.º 8.739, de 15 de dezembro de 2008, e da Lei n.º 10.592, de 21 de janeiro de 2021. Goiânia, 26 fev. 2025a. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2025/dc\\_20250226\\_000001267.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2025/dc_20250226_000001267.html). Acesso em: 23 nov. 2025.

GOIÂNIA. **Lei Orgânica do Município de Goiânia**. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 86, de 25 jun. 2024. Goiânia, jul. 2024. Disponível em: [https://www.goiania.go.leg.br/leis/Legislaçao-Compilada\\_PDF/Lei-Organica-do-Municipio-de-Goiania\\_ate-elom-83.pdf/view](https://www.goiania.go.leg.br/leis/Legislaçao-Compilada_PDF/Lei-Organica-do-Municipio-de-Goiania_ate-elom-83.pdf/view). Acesso em: 23 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2.3\\_brinquedos\\_brincadeiras\\_tizuko\\_morchida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20(2).pdf). Acesso em: 24 nov. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma mercadoria: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina-PR: Planta, 2004. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/29944/neptec.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

MAGALHÃES, Lázaro Moreira de. **O processo de construção da autonomia do Conselho Municipal de Educação**. Universidade de Brasília, 2011.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil**. UFES, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod\\_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf). Acesso em 25. nov. 2025.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Política pública de financiamento da educação infantil no estado de Goiás: o desvelamento do real**. PUC Goiás, Goiânia, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-31. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso 25. nov. 2025.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia da ciência: a descoberta da criança. Editora Flamboyant, São Paulo, 1965. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Livro%20Pedagogia%20Cient%20C3%ADfca.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MONTINHO, Marly Resende de Souza. **Educação infantil: o direito da criança à educação integral**. PUC Goiás, 2021.

NASCIMENTO, Fernanda Carvalho. CMEIS: política pública voltada ao “assistencialismo” ou oportunidade para a socialização e desenvolvimento infantil? **Publicatio UEPG: Ciências Humanas**, v. 20, n. 1, p. 43-54, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/3659>. Acesso em: 23 nov. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v19n1/v19n1a09.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PEREIRA, Meira Chaves. Educação infantil no Brasil: cenários e centralidade histórica. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 5, p. 12-20, 2021. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/262>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PEREIRA, M. C. **Educação infantil a partir das políticas públicas: conceito e obrigatoriedade**. UNESP, 2021.

PICALHO, Antônio Carlos; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira; AMORIM, Igor Soares. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ – Novas Práticas em Informação e Conhecimento**, v. 11, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/81838>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; VELÁSQUEZ, Silvane Ribeiro. A qualidade da Educação Infantil que emerge de práticas docentes: uma construção de diferentes atores. **Revista da Educação Pública**, v. 32, Cuiabá, jan./dez. 2023. E-pub 27 jun. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972023000100211](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972023000100211). Acesso em: 24 nov. 2025.

SOUSA, E. A. et al. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil. **Revista Caderno Pedagógico**. Studies Publicações e Editora LTDA, v. 21, n. 13, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12434/6959>. Acesso em: 25. nov. 2025.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de Pesquisa em Educação: **possibilidades e adequações**. Caderno pedagógico, v. 12, n. 2, p. 7-17, Lajeado, 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1289/1156>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 24 nov. 2025.

VIEIRA, T. D. As políticas de atendimento para a infância nos documentos da Unesco e suas implicações nas diretrizes de atendimento da educação infantil do município de Goiânia **Inter-Ação**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 93–109, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1494>. Acesso em: 23 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.