

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Paulo Roberto Rego dos Santos

**AVALIAÇÃO DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR: EM DESTAQUE AS
CRECHES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
SÃO PAULO**

**São Caetano do Sul - SP
2023**

PAULO ROBERTO REGO DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR: EM DESTAQUE AS
CRECHES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
SÃO PAULO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul - SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Paulo Roberto Rego dos

Avaliação de infraestrutura escolar: em destaque as creches da secretaria de educação do município de São Paulo/ Paulo Roberto Rego dos Santos. – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

118 p.: il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de pós-graduação em educação, 2023.

1. Avaliação 2. Gestão 3. Creche. 4. Educação infantil. 5. Infraestrutura. 6. Convênios. 7. Qualidade. I – Avaliação de infraestrutura escolar: em destaque as creches da secretaria de educação do município de São Paulo. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Ribeiro**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/08/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Mackenzie)

Dedico este trabalho à minha esposa e ao meu filho, pelo incondicional amor, carinho, compreensão, orientações técnicas e principalmente pelas privações de convívio durante a elaboração deste.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de estímulos e contribuições de muitas pessoas, às quais registro o meu reconhecimento:

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, pela dedicação nas orientações. A paciência em me orientar, entendendo as dificuldades com a minha saúde e o escasso tempo devido ao horário de trabalho, orientando a todo momento vago, em qualquer dia e horário. A ele agradeço e sem o mesmo não teria cumprido esta empreitada de forma mais suave, perpassando a sabedoria de vida que ele generosamente partilha.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação pela paciência em ensinar os caminhos da pesquisa. Sinto não ter convivido fisicamente, devido à pandemia, porém foram momentos memoráveis, mesmo sendo à distância. Não agradeço nominalmente para não esquecer alguém, mesmo se foram apenas em poucas aulas. Todos me instigaram a permanecer nesta caminhada.

Ao Prof. Dr. Nonato de Assis de Miranda, que além de meu professor foi o incentivador inicial. Semeou o meu desejo de pesquisar e estudar. Sempre com uma palavra amiga e acolhedora. Entendeu desde o início as dificuldades de alguém com a minha idade desenvolver este trabalho.

A todas as professoras da Banca de Qualificação pela aceitação do convite, pelo acolhimento e contribuições.

Aos amigos do mestrado com quem, em grupo, passava horas a noite em qualquer horário que fosse possível.

Sem deixar de agradecer à USCS, especialmente à reitoria e pró-reitores que, além da concessão da bolsa de estudos, incentivaram e me auxiliaram quando necessário.

“Todos os homens, enquanto crianças, têm, por natureza, desejo de conhecer...”

Ruben Alves

RESUMO

O Município de São Paulo, devido sua extensa área territorial e população, enfrentou a questão da falta de vagas para as crianças nas creches. O aumento da demanda por matrículas na primeira infância, e a legislação que abrange a educação infantil, levaram a Secretaria Municipal de Educação (SME) a tomar a decisão de estabelecer convênios com ONGs e criar parceiras para a instalação e manutenção de creches, ao invés de investir na criação desses espaços, de forma que hoje no município de São Paulo existem creches diretas, indiretas e conveniadas. Este estudo teve como objetivo avaliar a infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a partir de critérios próprios elaborados. Para tal, utilizou-se a abordagem qualitativa exploratória a partir da análise de quadros de tabelas, incluindo algumas técnicas estatísticas. Os resultados revelaram que a maior quantidade de convênios com ONGs, parcerias realizadas pela secretaria de educação, 88% das creches do município, abrangendo 82% dos bebês matriculados, está localizada na iniciativa privada. Nesse contexto, a rede direta possuía uma maior proporção de creches que foram classificadas nas categorias adequada e avançada, enquanto a rede conveniada esteve mais centralizada nas categorias adequada e básica. Isso pode ser justificado, uma vez que a infraestrutura da rede direta foi projetada mas não é aceitável, pois as crianças são atendidas de maneiras diferentes, configurando um processo de discriminação. Esse modelo de gerenciamento das crianças, adotado pela SME com base na privatização, não garante a equidade nas condições de atendimento entre as redes. Além disso, essa privatização da educação municipal pode gerar maior competição entre as instituições que ofertam vagas para a educação infantil, maior desigualdade no acesso, variação na qualidade de atendimento às crianças, foco nos resultados financeiros. Esse modelo pode também fragilizar o sistema público e reduzir seu controle. Esperamos que com este estudo a avaliação da infraestrutura escolar ganhe maior corpo entre os temas nas pesquisas brasileiras, possibilitando mais robustez e discussão dentro das universidades, tanto na formação inicial como continuada. Para contribuir neste debate, elaboramos o produto desta pesquisa, qual seja: “Orientações para a Montagem de Creches: Infraestrutura Física das creches”.

Palavras-chave: avaliação; gestão; creche; educação infantil; infraestrutura; convênios; qualidade.

ABSTRACT

The Municipality of São Paulo, due to its extensive territorial area and population, faced the issue of a lack of spots for children in daycare centers. The increase in demand for early childhood enrollment and the legislation covering early education led the Municipal Department of Education (SME) to make the decision to establish agreements with ONGs and create partnerships for the establishment and maintenance of daycare centers, instead of investing in the creation of these spaces. As a result, there are now direct, indirect, and affiliated daycare centers in the city of São Paulo. The objective of this study was to evaluate the physical infrastructure of the daycare centers of the Municipal Department of Education of São Paulo, based on specific criteria developed for this purpose. To achieve this, we used an exploratory qualitative approach, analyzing tables and employing some statistical techniques. The results revealed that the majority of agreements with ONGs, partnerships facilitated by the education department, encompassed 88% of the daycare centers in the municipality, serving 82% of enrolled infants, and were located in the private sector. In this context, the direct network had a higher proportion of daycare centers classified as adequate and advanced, while the affiliated network was more concentrated in the categories of adequate and basic. This can be justified by the fact that the infrastructure of the direct network was designed, but it is not acceptable as it results in differential treatment of children, leading to a discriminatory process. This management model for children, adopted by the SME based on privatization, does not guarantee equity in the conditions of care between the networks. Furthermore, this privatization of municipal education can also lead to increased competition among institutions offering early education, greater inequality in access, variation in the quality of childcare, and a focus on financial results. This model can also weaken the public system and reduce its oversight. With this study, we hope that the evaluation of school infrastructure gains more prominence as a research topic in Brazil, enabling greater robustness and discussion within universities, both in initial and continuing education. To contribute to this debate, we have developed the product of this research, an e-book namely: "Guidelines for Setting Up Daycare Centers: Physical Infrastructure of Daycare Centers."

Keywords: daycare center, early education, infrastructure, agreements, quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados das escolas 1	66
Figura 2 – Dados das escolas 2	67
Figura 3 – Dados das escolas 3	67
Figura 4 – Distribuição das creches e vagas por DREs	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reflexões sobre sujeitos, objetos e tipo de avaliação	41
Quadro 2 – Nível, intervalo, porcentagem e descrição dos níveis de infraestrutura..	43
Quadro 3 – Marcos Importantes na Cidade de São Paulo para educação	53
Quadro 4 – Dados do IBGE 2021.....	56
Quadro 5 – Divisão territorial da cidade de São Paulo.....	57
Quadro 6 – Denominação das DREs do Município de São Paulo.....	70
Quadro 7 – DREs vagas e número de creches	72
Quadro 8 – Bairros das DREs BT e CL.....	73
Quadro 9 – Demanda e Matrículas trimestrais de dezembro de 2021 - Simplificada	81
Quadro 10 – Ambientes componentes da avaliação	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das escolas nos intervalos.....	44
Tabela 2 - Número e porcentagem de escolas em níveis por regiões brasileiras	45
Tabela 3 – Situação das escolas em relação à dependência administrativa	46
Tabela 4 – Distribuição das escolas em relação à sua localização em áreas urbanas ou rurais	47
Tabela 5 – Infraestrutura das escolas de educação infantil	48
Tabela 6 – Atendimento por modalidade.....	58
Tabela 7 – Vagas ofertadas	59
Tabela 8 – Matrículas e demanda	61
Tabela 9 – Quantidade de Creches em funcionamento de 2016 a 2020	62
Tabela 10 – Consolidação de Dados de Creches e Vagas por DRE	79
Tabela 11 – Classificação das creches	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vagas oferecidas por DRE	73
Gráfico 2 – Tipos de Convênio por DRE	74
Gráfico 3 – Comparação do atendimento dos CEI Diretos x Conveniados	75
Gráfico 4 – Creches por tipo de convênio	76
Gráfico 5 – Número de Creches por tipo de gestão	76
Gráfico 6 – Distribuição de Matrículas na Rede	80
Gráfico 7 – Distribuição de matrículas na rede.....	80
Gráfico 8 – Classificação das creches que não atendem berçário.....	86
Gráfico 9 – Classificação das creches que atendem bebês em berçário	87
Gráfico 10 – Salas/Ambientes específicos de berçário	88
Gráfico 11 – Áreas ao ar livre.....	89
Gráfico 12 - Classificação dos CEIs diretos	90
Gráfico 13 – Classificação dos CEIs Indiretos.....	91
Gráfico 14 – Classificação das Creches Conveniadas.....	91
Gráfico 15 – Classificação Geral das Creches	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de desenvolvimento infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centros de Educação Infantil
CEMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CEU	Centros Educacionais Unificados
CIEJA	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COBES	Coordenadoria de Bem-estar Social
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DVPSIS	Divisão de Vigilância de Produtos e Serviços de Interesse à Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI Nº 8.069
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EOL	Código Escola online da PMSP
FABES	Secretaria da Família e Bem-estar Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IN	Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
ONG	Organizações não governamentais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI)
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEBES	Secretaria do Bem-Estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUBES	Superintendência do Bem-Estar Social
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 O estudo	32
2 QUALIDADE EDUCACIONAL: ALGUNS PRESSUPOSTOS INTRODUTÓRIOS	35
2.1 Avaliação como elemento para compreender a infraestrutura escolar das creches.....	40
2.2 Educação infantil: elementos introdutórios e infraestrutura física	48
2.3 Infraestrutura de educação infantil.....	51
3 A PESQUISA	53
3.1 Origem do atendimento em creche no município de São Paulo	53
3.2 Contexto da pesquisa: município de São Paulo	56
3.3 Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....	58
3.4 Procedimentos metodológicos.....	62
3.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	65
4 A INFRAESTRUTURA DAS CRECHES E A QUALIDADE EDUCACIONAL	70
4.1 Da distribuição das creches no município.....	70
4.2 Dados das matrículas e vagas.....	77
4.3 Os critérios de avaliação.....	81
4.4 A avaliação da infraestrutura das creches	84
5 PRODUTO – E-BOOK	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
GLOSSÁRIO	118

MEMORIAL

Ao organizar este memorial resgatei a minha formação e me conscientizei do quanto ela foi diversificada e desafiadora. Iniciei meus estudos no Grupo Escolar "Maria Montessori", tínhamos o hino da escola, a merenda, o uniforme de bermuda azul e camisa branca com gravata de cordão, tipo *cowboy* de faroeste antigo. Naquela época as turmas eram separadas por sexo. Nesse Grupo comecei a me relacionar com outras crianças que não fossem as da minha rua, pois nesses tempos as brincadeiras aconteciam na rua. Jogar bola? Na rua. Andar de bicicleta? Na rua. Carrinho de rolimã, empinar "capucheta" e, para quem não viveu nesses tempos, o papel de seda era só para dias de festa, usados para embrulhar as balas de coco; pipa "raiz" era a "capucheta", era feita de jornal, rabiola de jornal e o mais interessante: ninguém usava cortante pois o importante era o bailado no céu.

Passam quatro anos e passei pelo meu primeiro processo de seleção: o exame de admissão. Sucesso, entrei no ginásio! Para minha infelicidade esse foi o último ano do exame de seleção e o Grupo Escolar e passou a chamar Escola Estadual de 1º Grau Maria Montessori. Vida nova, novo uniforme, agora tinha que ir de avental com o distintivo da escola. As brincadeiras de rua foram acabando, porém quem estava no ginásio podia comprar lanche na cantina. Como meus pais tinham 5 filhos, a mesada era para poucas despesas, se quisesse ir ao cinema tinha que comer a merenda da escola. Assim, comecei meu primeiro projeto de empreendedorismo: fazer carroto na feira. Hoje existe *delivery*, não havia naquela época; como tinha alguns dotes de artesão, fiz meu carrinho com rolimãs que o mecânico da rua me deu e nos finais de semana ia para a feira transportar as sacolas das pessoas da redondeza, logo fiz minha clientela.

Assim fui até o novo processo seletivo: Vestibulinho. E a nota não foi tão boa quanto a dos outros estudantes, então não fui para as escolas perto de casa e sim para uma recém-inaugurada, EE Prof. Victor Dos Santos Cunha, na Vila Sabrina, que naquela época era o último bairro da Zona Norte de São Paulo. Quem já deu aula na periferia sabe que o uniforme é a última coisa da sua lista de prioridades da escola. Lá você aprendia de tudo, de namorar até fumar e bebida alcoólica era vista passando entre os alunos no pátio. Consegui uma bolsa integral no cursinho, aí minha vida

mudou. Meus pais vendo o interesse por estudar aumentaram a mesada e dava para tomar lanche de manhã na escola e à noite no cursinho.

Nova fase, novo processo seletivo: vestibular era o exame do MAPOFEI. Em 1979 ingressei na Faculdade de Engenharia Industrial (FEI), seguindo a formação de Engenharia Mecânica. No mesmo ano iniciei meus estudos de piloto privado no Aeroclube de São Paulo; com o brevê em mãos continuei realizando os cursos específicos para a carreira de piloto comercial. Em 1984 iniciei a complementação em Engenharia Eletrônica na FESP - Faculdade de Engenharia São Paulo. Em 2000 inicio o curso de Pedagogia como aluno da FAI - Faculdades Associadas do Ipiranga, fazendo especialização em Gestão Escolar. Ingresso na FATEC - Tatuapé, em 2015, como estudante do curso de Gestão Empresarial e no mesmo ano ingressei na ETEC Martim Luther King, no curso Técnico de Administração.

O entrelaçamento dessa formação com a carreira profissional foi uma constante em minha vida. E o porquê de contar esse início de vida? Meu professor de Sociologia na pedagogia me criticava por apresentar trabalhos feito engenheiro. "Você já inicia demonstrando fatos, apresente sempre um contexto histórico para que o leitor possa entender o todo e não só os fatos. Lembre-se que não existem fatos isolados na sociedade"

Esse foi o mundo que me foi apresentado desde a infância; em abril de 1975 ingressei como pajem, que é a antiga denominação de ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil), em uma ONG na zona norte de São Paulo. O intuito era exercer uma função remunerada para auxiliar nos gastos com os estudos e ter a minha independência financeira, nem que fosse parcial. Trabalhar como pajem fazia de mim um ícone: homem cuidando de bebês? Era algo que chamava a atenção em meados de 1975, período de regime militar.

A instituição atendia 60 crianças oriundas de famílias com carência financeira ou risco social. Esse propósito, que hoje compreendo como assistencialismo, naquele momento era o melhor que se poderia oferecer àquelas crianças e suas famílias.

Havia uma insatisfação minha ao ver as atividades das crianças serem, quase na totalidade, de recreação livre, sabendo que poderíamos proporcionar algo melhor a elas. Em 1979 a Instituição foi procurada pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de São Paulo para se conveniar à creche com a Prefeitura, podendo assim aumentar o número de crianças atendidas, passando a 120 crianças. A princípio a

ideia foi bem aceita, pois a Entidade Mantenedora não precisaria arcar com todos os custos, porém a direção da creche não poderia mais ser de alguma pessoa da diretoria da entidade mantenedora e sim alguém contratado pela CLT. Assim, fui nomeado "administrador de creche", nomenclatura que a Prefeitura utilizava para denominar a função de diretor.

Com a verba regular e possibilidade de arcar com salário maiores foi possível contratar como pajens as professoras que haviam cursado o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento) e juntos começamos a mudar o plano de trabalho da creche (algo semelhante ao PPP - Projeto Político Pedagógico), utilizado na época pela Assistência Social, desenvolvendo as atividades com as crianças com um cunho pedagógico. Essa inovação não era bem aceita pela supervisão de serviço social, a qual apontava que não éramos escolinha e poderíamos continuar a desenvolver nosso trabalho, porém com ressalvas aos gastos com materiais pedagógicos. Um exemplo eram as turmas de berçário maior (bebês de 10 meses a 1 ano e 6 meses), o piso da sala era de E.V.A. para a criança poder aprender a andar descalça; a supervisão queria que os bebês ficassem em berços e os maiores em cercadinho, que conheço como chiqueirinho.

Essa situação foi contornada junto à Mantenedora, que fornecia os materiais para as crianças e os berços ficavam numa sala de aula vazia. À medida que as atividades foram se consolidando, com as crianças apresentando bom desempenho, os diretores da mantenedora entenderam o que queríamos desenvolver e nos apoiaram. Nessa época o atendimento era para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses. A sociabilização das crianças envolvia as famílias, proporcionando uma continuidade da proposta educativa nos lares e assim o trabalho foi melhor aceito junto à Prefeitura. As ressalvas sempre existiam em relatórios, crianças brincando com fubá, farinha de trigo, macarrão e outros alimentos sempre eram comunicados à nutricionista. A merenda escolar ainda não enviava alimentos, então aqueles usados nos contextos eram comprados pela ONG.

Com as trocas de prefeitos e de supervisão regional o trabalho pedagógico passou a ser mais compreendido e respeitado, além das políticas municipais focarem em atitudes mais semelhantes as nossas. A faixa etária de atendimento foi ampliada para crianças de 0 meses a 6 anos e 11 meses e a creche passa a atender 190 crianças.

Nesse contexto surge a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, estipulando um prazo de 4 anos para que as creches se adequassem à legislação. Fato esse que me levou a estudar pedagogia. Vislumbrei na pedagogia a justificativa teórica para atender bem a essas crianças no sentido de suprir suas necessidades educacionais e sociais.

A creche passou a integrar o sistema de ensino do município. A supervisão deixou de ser da Assistência Social para ser da SME - Secretaria Municipal de Educação.

Começa então um novo conflito, as carreiras dos profissionais da rede direta são completamente diferentes e desproporcionais as dos profissionais da rede conveniada e a formação profissional era indiscutivelmente diferente

Quando havia uma reunião de nivelamento, que eram mensais, sentia-se o conflito que havia desde coisas simples como os profissionais da rede conveniada utilizarem transporte público enquanto os da rede direta chegavam individualmente em carros próprios. A argumentação dos professores da rede direta sufocava os professores (ADI) da rede conveniada, pois com jornada de 40 horas semanais e com salário baixo não havia possibilidade de educação continuada. A rede direta tinha 20h semanais e programa de educação continuada. Era consenso entre a rede conveniada que havia uma distinção, para não dizer preconceito, no relacionamento com as supervisões. Exemplo disso é que a supervisora tinha que ir mensalmente na rede conveniada fazer auditoria para liberar o reembolso devido pela Prefeitura, enquanto a mesma supervisão só comparecia na rede direta trimestralmente ou quadrimestralmente e a justificativa era que a rede direta sabe trabalhar e caminha sozinha.

As escolas ou equipamentos diretos da prefeitura são planejados e construídos para serem escolas. As creches conveniadas, em sua maioria, são prédios alugados e adaptados que antes serviam de moradia e a SME determinava normas como as que foram seguidas nas construções dos seus prédios para que as conveniadas cumprissem. Algumas exigências iam muito além, as conveniadas tinham que apresentar o AVCB - Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros e a rede direta por ter o prédio próprio da prefeitura era isenta de apresentar, por exemplo. Ou ainda, a cobrança da acessibilidade, as reformas tinham que ser imediatas enquanto até hoje muitas creches não têm adequações às necessidades das pessoas com deficiências.

Esse era o desafio, desenvolver atividades com as crianças com desempenho semelhantes aos alunos da rede direta. Obter uma educação de qualidade apesar dos poucos recursos de infraestrutura e financeiros, não perdendo a esperança na ação transformadora da educação.

Nesse momento atendíamos 320 crianças de 0 a 4 anos e 11 meses. Foi muito gratificante ver os bebês andando pela sala, não existirem mais os chiqueirinhos, a criança poder se servir nas horas das refeições, e ver o que era criticado antes sofrendo uma atualização pedagógica; o ambiente de experimentação sócio sensorial da criança passa a ser valorizado por toda a rede da SME.

Em conjunto com as professoras montamos alguns cursos, por exemplo, curso de computação, que era novidade; o curso de Word substituía o de datilografia e era aula de reforço de português. Ao se ensinar o Excel fazia-se o reforço da matemática.

Em 2000 recebi um convite de uma empresa privada e fui trabalhar em treinamento profissional, como professor, especificamente treinando usuários de *softwares*. Permaneci lá por 14 anos, saindo como diretor do departamento.

Em 2015 começo a participar de concursos, afinal já estava com 54 anos de idade e o mercado privado restringe o acesso a essa faixa etária.

Em 2017 iniciei minhas atividades na USCS - Universidade de São Caetano do Sul, onde desde o início fui alocado na Secretaria Técnica para receber alunos de transferências e processos de ingresso assemelhados. Essa atividade envolve o atendimento do candidato a aluno, bem como as gestões de cursos superiores para a análise de equivalência de disciplinas. Dessa forma, conheci o professor Nonato, que naquele momento era o gestor do curso de pedagogia e me incentivou a fazer o mestrado. Lembro da pergunta que ele me fez naquele dia: "O que te inquieta das lembranças do seu tempo de diretor de creche?".

Essa inquietação me fez pesquisar as diferenças existentes nos atendimentos aos bebês do Município de São Paulo realizados pela rede de creches.

Meu orientador, Paulo Sérgio Garcia, e os professores que assistiram aos *workshops* me orientaram a focar numa linha de estudo possível de se realizar neste trabalho de mestrado, estreitando as pesquisas de um tema tão extenso. Existem diversas diferenças, muitos artigos e publicações sobre as discrepâncias entre as redes, principalmente focando na formação de professores e questões salariais. Sigo a minha inquietação em demonstrar que apesar das condições de infraestruturas

diferentes, as creches conveniadas procuram manter um ensino de qualidade equivalente.

Concluo esperançoso, com a emoção de quem percorreu diversos caminhos que foram se mostrando interligados e a cada momento foram necessários para desenvolver minhas atividades. A diversidade de minha formação profissional permite desafios como este do mestrado em educação, quem sabe meu último exame de seleção.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil (EI), etapa inicial da educação básica, conseguiu alguns avanços nos últimos anos, por meio das lutas de classe e pelas legislações: Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996. Todavia, essas leis não foram suficientes para garantir a qualidade de atendimento às crianças.

Diversas leis e diretrizes foram promulgadas para a educação infantil ao longo dos anos. No período de 1994 a 1996, o Ministério da Educação (MEC) lançou documentos importantes para a Política Nacional de Educação Infantil. Em 1998 foram publicados os Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil. Em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi publicado por meio da Lei 10.172/01. Em 2007, a Lei nº 11.494/07 criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 foi aprovada. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram criadas. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 foi estabelecido. E, finalmente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi criada.

Toda essa legislação, que trouxe alguns avanços, no entanto não assegurou, conforme já dito, a qualidade nas escolas de educação infantil. De fato, temos muito a melhorar em termos de acesso e de atendimento de qualidade às crianças.

Para Corrêa (2003) e Paschoal e Brandão (2016), tal evolução histórica, em relação à legislação, não foi suficiente para efetivar a dicotomia acesso versus qualidade. Para Barreto (1998, p. 25): “[...] as instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiram, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresentam ainda, padrões, bastante aquém dos desejados”.

De fato, é necessário melhorar a qualidade da educação infantil no Brasil. Todavia, temos que considerar que a qualidade é um conceito histórico (Dourado; Oliveira, 2009), modificável com o tempo e com interpretações a depender do contexto social.

A qualidade da educação tem caráter processual, contínuo, dinâmico, colaborativo, transformador e democrático. Ela tem natureza participativa e utiliza procedimentos sistematizados e organizados (Garcia; Miranda, 2017).

A qualidade da educação possui determinantes tanto internos quanto externos à escola. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), no âmbito interno a qualidade está relacionada à infraestrutura escolar, à gestão da escola, formação e valorização dos professores, entre outros fatores. Já no âmbito externo, ela está ligada ao contexto social, à origem socioeconômica da família e às responsabilidades do Estado, como a formulação de políticas educacionais e a ampliação do financiamento, entre outros aspectos.

No campo da educação infantil, Zabalza (1998, p. 50-55), em relação à qualidade, indicou suas referências com base nas práticas educativas. Nesse sentido, ela necessita de:

1. Organização dos espaços – [...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso, especializados, [...] uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades – A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças.
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural.
4. Utilização de uma linguagem enriquecida – [...] criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) criança
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto.
6. Rotinas estáveis – As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...].
7. Materiais diversificados e polivalentes – Uma sala de aula de educação infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições [...].
8. Atenção individualizada a cada criança – [...] é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal [...] apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc.
9. Sistemas de avaliação, anotações, etc. que permitam o acompanhamento do grupo e de cada uma das crianças – [...] ter uma orientação suficientemente clara e avaliar cada passo se está havendo um avanço em direção aos propósitos estabelecidos. [...] ter a capacidade de

planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.

10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Escola Aberta) – Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola. [...] enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas [...] os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães [...].

Vários autores têm estudado a qualidade na educação infantil (Bondioli, 2004; Sousa, 1998; Corrêa, 2003; Moss, 2002; Penn, 2011; Ferreira, 2020; Silva, 2018; Peixoto; Araújo, 2017). Nesse contexto, de pesquisas, existem preocupações quanto à infraestrutura escolar (IE), pois ela está relacionada com qualidade escolar, preconizada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na LDBEN/96, no Parecer CNE/CEB 7/2010, de 07 de abril de 2010, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 (2014 - 2024), de 25 de junho de 2014, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos.

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente das creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e dos equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (Campos; Fulgraf; Winggers, 2006, p. 89).

Em relação à infraestrutura escolar, no campo da educação infantil, destacamos que ela é importante para o atendimento às crianças pois é tributária, entre outras questões, da criação e da organização de ambientes de aprendizagem (Garcia, 2014).

Estudos mostraram a relação entre a IE e o desempenho dos alunos (Castro; Fletcher, 1986; Franco; Bonamino, 2005; Garcia *et al.*, 2014). Todavia, na educação infantil a IE “abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança” (Garcia *et al.*, 2014, p. 140).

Garcia, Garrido e Marconi (2017) mostraram a infraestrutura das escolas de educação infantil, revelando que existem escolas sem biblioteca e parque infantil. Outras não apresentam internet ou impressora. Os autores apontam que as unidades localizadas na região do ABC Paulista, umas das mais ricas do país, apresentaram infraestrutura diversa, com grande variabilidade entre as escolas. O que é

preocupante, para os autores, é que tal variação estava presente dentro de um mesmo município. Um fato que sinaliza “que as crianças de um mesmo município têm acesso e oportunidades de aprendizagem, com a criação e organização de ambientes, diferentes e que a falta da IE causa, entre muitas outras coisas, a legitimação das desigualdades sociais” (Garcia; Garrido; Marconi, 2017, p. 151).

Considerando a relevância da infraestrutura física na área da educação infantil, de modo geral, e especificamente nas creches, é importante ressaltar o problema abordado nesta pesquisa: Qual é a situação da infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no que diz respeito ao atendimento às crianças? A motivação para essa investigação surge da existência de diversos tipos de creches neste município: as conveniadas, diretas e indiretas.

Nesse contexto, o objetivo geral foi analisar e avaliar a infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Seus objetivos específicos estiveram associados a identificar estudos correlatos sobre a infraestrutura física das creches diretas, indiretas e conveniadas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; identificar características e indicadores das creches para possibilitar a elaboração de critérios para a avaliação dessas; uma avaliação das condições gerais da infraestrutura física e a elaboração de um e-book com base nos resultados do estudo.

Justificativa do estudo

Uma das justificativas para este estudo se relaciona à questão de que a infraestrutura escolar é tributária da criação de ambientes de aprendizagem na educação infantil para as crianças, e que a IE no Brasil, em geral, apresenta condições desfavoráveis (Soares Neto *et al.*, 2013).

Realizamos uma revisão na literatura, utilizando algumas palavras-chaves nas bases de dados de dissertações, teses e artigos, entre elas a IBICT (<http://bdtd.ibict.br>), SCIELO, Google Scholar e Capes. Utilizamos a combinação de várias palavras: creche, privatização, convênio, infraestrutura, Prefeitura de São Paulo.

Utilizando “Creche e Prefeitura de São Paulo” foram encontrados 34.800 registros. Para “Creche, Prefeitura de São Paulo e Infraestrutura” foram encontrados 34.600; “Creche e Infraestrutura”, 3.630; “Creche, Privatização e Prefeitura de São

Paulo”, 8.130 registros. Utilizando “Creche, Convênio e Prefeitura de São Paulo” foram 15.100 registros encontrados.

Dos registros encontrados, após a leitura do título e, em alguns casos, do resumo, alguns trabalhos foram considerados relevantes para leitura posterior:

1) Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações, de Rivania Kalil Duarte (Tese de 2015).

O estudo consiste em abordar de maneira formal o espaço físico das pré-escolas municipais de São Paulo, com a intenção de aprofundar estudos e reflexões sobre as edificações escolares.

São examinados os projetos arquitetônicos, os diversos usos e as transformações ocorridas no ambiente escolar. Além disso, são analisados os processos que determinam a organização e as modificações nos prédios, bem como o significado educacional e cultural dessas mudanças.

Por fim, são investigadas as intenções educacionais dos profissionais envolvidos e como elas são refletidas na estruturação espacial das instituições.

2) As creches na educação paulistana: 2002 a 2012, onde Dalva de Souza Franco, em sua tese de doutorado, caracteriza e analisa de que forma ocorreu o atendimento da educação infantil no período de 2002 a 2012 às crianças vinculadas ao atendimento da SME (2015).

O estudo caracteriza e analisa o processo de expansão do atendimento às crianças de zero a três anos nos primeiros dez anos, período de 2002 a 2012, em que os Centros de Educação Infantil/creches estiveram vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo. Essa vinculação ocorreu após a transferência dessas instituições do setor de Assistência Social para o setor da Educação, o que ocorreu a partir de 2002 nesse município específico.

Investigou que a ampliação do atendimento nessa faixa etária tenha ocorrido principalmente por meio de convênios, indicando um aprofundamento dos mecanismos de privatização na oferta de serviços para crianças pequenas. A pesquisa tem abordagem qualitativa, concentrando-se nas políticas de financiamento e gestão da educação infantil e das creches.

3) Política de conveniamento da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade? Artigo onde Fernando José Ribeiro dos Santos e Patrícia Tanganelli Lara discorrem sobre a política de conveniamento

como a alternativa adotada pela SME e Prefeitura de Campinas, ambas conveniando RPP a fim de buscar soluções para a falta de vagas nas duas redes (2020).

O objetivo desse estudo é compreender os processos de conveniamento na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Campinas, com o propósito de suprir a demanda por atendimento educacional na primeira infância, especificamente em creches, que atualmente são denominadas Centros de Educação Infantil (CEI). Em busca de soluções para a falta de vagas, as Prefeituras de São Paulo e Campinas optaram por estabelecer parcerias com a iniciativa privada.

Os resultados obtidos indicam a existência de inúmeros obstáculos para resolver o problema e suprir a demanda de crianças sem acesso à escola. Destaca-se a falta de qualidade no atendimento nos centros conveniados, a precária formação em serviço dos profissionais de educação e a inadequação do espaço físico para o atendimento às crianças. Esses fatores representam desafios significativos na busca por soluções efetivas para garantir o acesso e a qualidade do atendimento na primeira infância nessas localidades.

4) Ambiente escolar infantil, dissertação de Tatiana Gentil Machado apresentada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, em que apresenta a importância das características físicas das escolas para a educação infantil (Dissertação, 2008).

Estudo que discute como o Ambiente Escolar para a Infância tem ganhado crescente destaque e reconhecimento no que se refere ao desenvolvimento infantil. Aponta que ainda é comum negligenciar as características físicas desses espaços nos planos de construção coletiva para crianças. Embora as necessidades básicas, como segurança, acessibilidade e manutenção, sejam atendidas, é necessário ir além da funcionalidade, praticidade e usabilidade. É imprescindível conceber o ambiente não apenas como um mero cenário para a interação, mas como uma estrutura de oportunidades para a aprendizagem.

Nesse contexto, Machado (2008) questiona a ênfase usualmente dada ao espaço em detrimento do ambiente, tanto por arquitetos quanto por educadores. Reconhece a complexidade como um aspecto fundamental no desenvolvimento de projetos de ambientes escolares. Isso implica considerar a interação entre o espaço físico, os recursos disponíveis, as atividades propostas, as interações sociais e as

experiências sensoriais como elementos essenciais na criação de um ambiente estimulante e enriquecedor para o aprendiz e o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, valorizando a concepção global do ambiente escolar, transcende-se à mera configuração física, buscando uma interação harmoniosa entre os diversos elementos do ambiente, levando em conta sua capacidade de proporcionar experiências enriquecedoras que promovam a aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional e o bem-estar das crianças.

5) Privatização das Creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta, de Dalva de Souza Franco, Cassia A. Domiciano e Theresa Adrião, em que as autoras fazem a comparação da qualidade da Rede Direta com a Rede Conveniada (Artigo, 2019). Esse texto apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar as implicações da expansão da oferta de creches conveniadas para a qualidade do atendimento na etapa escolar de zero a três anos, no município de São Paulo. O período de análise compreendeu os anos de 2002 a 2012, em que ocorreu a transferência das creches do setor de assistência social para o setor da educação.

A pesquisa utilizou como base os componentes do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que incluem a estrutura e funcionamento das creches, o perfil dos profissionais envolvidos, a gestão democrática, o acesso e a permanência das crianças. A partir desses aspectos, foi realizada uma comparação entre a qualidade das creches públicas e das creches conveniadas, chegando-se à conclusão de que as públicas apresentaram uma qualidade superior em relação às conveniadas, corroborando com o que diversos teóricos da área já haviam apontado.

Para embasar essa análise, foram levantados documentos oficiais que regulamentam a educação pública e conveniada, bem como dados sobre a oferta de creches e os insumos previstos no CAQi. Essas informações foram obtidas por meio de consulta aos *sites* da prefeitura e da SME.

6) Desafios dos diretores para assegurar a qualidade no atendimento em creches conveniadas em tempos de pandemia, de Gislaine Pires Gomes (Dissertação de Mestrado, 2022). Este estudo analisou as repercussões do gerencialismo e da performatividade materializados no Programa Gestão em Foco - Método de Melhoria de Resultados (MMR), sobre a atuação do coordenador pedagógico na rede estadual paulista. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram coletados dados por meio de

grupo de discussão e realizada uma análise de prosa. Os resultados da pesquisa indicaram que os coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista, mesmo diante das exigências de desempenho e metas estabelecidas, não se limitam a ser meros receptores das diretrizes da Secretaria de Educação (SEDUC).

7) As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?, artigo de Theresa Adrião; Teise Garcia; Raquel Borghi; Lisete Arelaro (2012). O artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa que analisou as parcerias estabelecidas entre o setor privado e governos municipais de São Paulo na área da educação. O estudo investigou se essas parcerias estão levando à privatização da educação municipal. Foram identificadas três modalidades principais de parcerias: subvenção pública para instituições privadas de educação infantil; aquisição de sistemas privados de ensino e contratação de assessoria privada para gestão educacional.

Os resultados indicam que as atuais relações entre os setores público e privado estão caminhando para a privatização, transferindo responsabilidades do público para o privado. As parcerias foram influenciadas pela municipalização do ensino fundamental e pela criação do Fundef e resultaram em mudanças na gestão das secretarias municipais de Educação e nas escolas, com a introdução de práticas empresariais. O estudo conclui que a descentralização da educação em São Paulo está impulsionando a privatização e tem impactos significativos nas políticas educacionais e no papel do setor privado na prestação desse serviço.

8) Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas, artigo de Theresa Adrião; Teise Garcia; Raquel Borghi; Lisete Arelaro (2009). O artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa que analisou as parcerias estabelecidas entre o setor privado e governos municipais de São Paulo na área da educação.

A pesquisa conduzida por Duarte (2015) no contexto de sua tese de doutorado em Educação destaca-se como uma valiosa contribuição para a compreensão da intrínseca relação entre o ambiente físico das creches e sua proposta pedagógica. A autora realiza uma abordagem minuciosa acerca de como a infraestrutura desses espaços desempenha um papel preponderante na materialização de uma educação de qualidade voltada para a primeira infância. A partir de um sólido embasamento acadêmico, Duarte explora de forma aprofundada como o ambiente físico das creches

deve ser concebido de maneira a estar em consonância com os objetivos pedagógicos da instituição. A pesquisa enfatiza que um ambiente devidamente projetado, incorporando salas de aula, áreas de recreação, espaços para alimentação e repouso, exerce uma influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças sob cuidado.

A análise das obras de Franco (2015 e 2022) revela que esta pesquisadora adota uma abordagem histórica e crítica ao examinar o cenário das creches paulistanas. A autora empreende uma investigação das condições indispensáveis para garantir a qualidade da educação infantil, abarcando não apenas os aspectos físicos, mas também fatores contextuais que afetam o funcionamento das creches. Franco incorpora elementos como a remuneração dos profissionais, carga horária laboral, valorização da carreira docente e, de maneira perspicaz, explora a influência dos contextos políticos na promoção de mudanças e aprimoramentos no panorama educacional das creches. Esse estudo delinea um panorama intrincado em que inicialmente a secretaria de assistência social e posteriormente a secretaria de educação desempenham um papel proeminente na supervisão e monitoramento das creches conveniadas. Esse modelo de gestão híbrida integra diversas dimensões que incluem abordagens pedagógicas, formação docente e recursos disponíveis. Isso, por sua vez, suscita uma reflexão sobre a congruência entre as propostas pedagógicas das creches conveniadas e os princípios educacionais nacionais.

A interlocução entre as pesquisas de Duarte e Franco fomenta uma perspectiva holística na compreensão das creches enquanto ambientes de aprendizagem. A abordagem de Duarte estabelece um alicerce teórico-prático para a concepção arquitetônica e organizacional dos espaços, destacando a convergência entre o ambiente físico e os propósitos pedagógicos. A obra de Franco, por sua vez, insere a discussão em um contexto mais amplo, considerando as dimensões socioeconômicas e políticas que afetam diretamente a qualidade da educação oferecida nas creches.

Conseqüentemente, ambas as pesquisas desempenham um papel significativo na promoção da discussão sobre o aprimoramento da educação infantil nas creches. As análises meticolosas dessas autoras, embasadas em sólida fundamentação teórica, ampliam a compreensão da complexidade inerente a esses espaços e delineiam abordagens que podem respaldar políticas educacionais mais eficazes, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças desde os estágios

iniciais da vida. A intersecção dos conteúdos propostos por Machado (2008) e Gomes (2022) contribui adicionalmente para uma perspectiva enriquecedora, em que a relação entre o ambiente escolar e os espaços físicos disponíveis nas creches é explorada de maneira complementar.

1.1 O estudo

A primeira seção deste estudo aborda a revisão da literatura, desempenhando um papel crucial nesta dissertação. A revisão bibliográfica permitiu situar o estudo dentro do campo de pesquisa, compreender o estado atual do conhecimento e identificar lacunas que serão abordadas. Além disso, a revisão proporcionou familiaridade com os principais conceitos, teorias e debates existentes no campo, fornecendo um sólido embasamento teórico para o estudo.

A seção 2 aborda a ampla abrangência da avaliação no campo educacional, incluindo a de infraestrutura escolar. A avaliação consiste na coleta sistemática e objetiva de informações sobre um objeto educacional, utilizando critérios predefinidos para emitir um julgamento de valor. Ao avaliar a infraestrutura, são reveladas desigualdades entre as escolas, o que ressalta a necessidade de promover equidade e qualidade na educação.

Essas avaliações desempenham um papel fundamental ao orientar políticas públicas e melhorar as condições físicas das creches e escolas, visando garantir um acesso igualitário aos direitos educacionais. Em suma, é uma ferramenta essencial para identificar e compreender as condições físicas das instituições educacionais, revelando desigualdades e direcionando esforços para a melhoria da qualidade da educação.

É apresentado o contexto da pesquisa no município de São Paulo, a cidade mais populosa do país e do Hemisfério Sul, com importante papel econômico e influência sobre a região metropolitana. A administração pública é descentralizada em 32 Subprefeituras, e a cidade é dividida em cinco regiões geográficas.

Na Educação Infantil, a maior parte do atendimento é feita por meio de parcerias com entidades privadas sem fins lucrativos, que mantêm creches conveniadas. Houve um aumento significativo no número de creches conveniadas nos últimos anos, refletindo os esforços da política municipal em ampliar a oferta de vagas e reduzir a demanda reprimida. Essas informações sobre o contexto de São Paulo

são relevantes para a compreensão do cenário em que a pesquisa se insere, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil.

Apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa exploratória, com o objetivo de compreender e explicar os fenômenos relacionados à infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foram realizadas revisão bibliográfica e coleta de dados sobre as creches, utilizando critérios de avaliação desenvolvidos para esse fim.

Os dados coletados foram analisados por meio de algumas técnicas estatísticas descritivas e organizados em tabelas e gráficos. É importante destacar que a capacidade dos ambientes não foi avaliada devido à falta de informações nos registros disponíveis.

Os procedimentos metodológicos adotados proporcionaram subsídios para a compreensão da infraestrutura física das creches e a elaboração de um *e-book* com base nos resultados da pesquisa. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada dos significados e das relações presentes no contexto estudado.

Na seção 4 é apresentada a análise dos resultados relacionados às creches no município. Foram examinados dados sobre a distribuição das creches, as matrículas e vagas, além da infraestrutura disponível. Destacou-se a concentração de creches conveniadas, que suplementam a falta de imóveis próprios da SME. Os critérios de avaliação revelaram algumas deficiências na infraestrutura das creches conveniadas, especialmente na falta de instalações adequadas para bebês. A Seção ressalta a importância de melhorias na infraestrutura e destaca os desafios enfrentados pela SME na oferta de vagas em creches.

Na seção 5 é apresentado o produto: *e-book* “Orientações para a Montagem de Creches: Infraestrutura Física das creches”, que oferece diretrizes práticas para gestores, educadores e profissionais envolvidos na criação de creches. Aborda a importância da infraestrutura física adequada, o planejamento do espaço, os ambientes pedagógicos, o layout e organização, os recursos pedagógicos, a manutenção e a segurança.

Na seção 6, após avaliar a infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conclui-se que a realidade do município apresenta desafios decorrentes do crescimento desordenado e da transformação de áreas públicas em creches. A terceirização da educação infantil por meio de parcerias

com ONGs resultou em uma predominância de creches na iniciativa privada. Embora a rede direta apresente uma infraestrutura mais adequada, o modelo adotado não garante equidade no atendimento entre as redes.

2 QUALIDADE EDUCACIONAL: ALGUNS PRESSUPOSTOS INTRODUTÓRIOS

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, cap. III, art. 206) indicou os princípios sobre os quais o ensino brasileiro deveria ser ministrado:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Em relação à legislação, a Constituição Federal (Brasil, 1988) já abordou a questão da "garantia de padrão de qualidade", no art. 206, inciso VII, embora não tenha uma definição precisa do termo qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabeleceu as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à educação. No Art. 3º, foram revalidados os princípios educacionais e o inciso IX reforçou a "garantia de padrão de qualidade", consolidando as indicações da Constituição Federal.

A LDBEN/96, em seu artigo IX, trouxe os "padrões mínimos de qualidade de ensino" (Brasil, 1996). Foram estabelecidos os requisitos e as quantidades mínimas de recursos necessários por aluno para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB 7/2010, de 07 de abril de 2010, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, abordou várias questões relacionadas à qualidade e responsabilidades do Estado para garantir o direito à educação de qualidade em termos sociais, científicos e culturais (Brasil, 2010a).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 (2014-2024), também estabeleceu metas para a melhoria da qualidade educacional (Brasil, 2014a). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foi desenvolvida com o objetivo de promover a qualidade e a equidade na educação, buscando garantir os mesmos

direitos de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, cultural ou local de estudo.

No entanto, é importante destacar que essas legislações (CF/1988, LDBEN/96, Parecer CNE/CEB 7/2010, Plano Nacional de Educação, BNCC) apenas tangenciaram a questão da qualidade da educação, sem considerar completamente as múltiplas dimensões, tanto intra quanto extraescolares.

Para aprofundar a compreensão sobre a qualidade é necessário ampliar a discussão e considerar que o termo se refere a um conceito subjetivo, associado à avaliação de objetos, serviços, pessoas, ações, fenômenos, projetos, entre outros. Trata-se de um termo controverso, sujeito a disputas e ideologias, polissêmico, pois envolve várias interpretações. Não há um consenso sobre sua definição, pois as concepções e características da qualidade estão inter-relacionadas e dependem das pessoas e do contexto histórico e social.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a qualidade na área da educação é um conceito histórico que evolui ao longo do tempo e está relacionado às questões sociais e visões de mundo das pessoas e dos grupos envolvidos. Ela é participativa e utiliza procedimentos sistematizados e organizados (Garcia; Miranda, 2017). Sua complexidade (Gadotti, 2014; Freitas, 2005; Oliveira; Araújo, 2005) é caracterizada por múltiplas dimensões. Segundo Freitas (2005, p. 921), ela tem um "caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador".

A negociação da qualidade ocorre entre as pessoas e os grupos que possuem diferentes interesses e necessidades, com base em suas responsabilidades. Trata-se de uma construção coletiva a partir de um compromisso estabelecido pela escola em seu Projeto Político-Pedagógico.

De acordo com Gadotti (2010, p. 07), a qualidade significa melhorar a vida de todas as pessoas, especialmente nas comunidades escolares. Na educação, está intrinsecamente ligada ao bem-estar de todos os envolvidos, incluindo professores, alunos e comunidade. Não é possível separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível tê-la ao entrar na escola e perdê-la ao sair dela.

Quanto à criação de políticas, Garcia e Miranda (2017) indicam que a qualidade da educação tem estado associada à avaliação, mais precisamente aos seus

resultados. No ensino fundamental/médio, sua associação tem sido com o desempenho dos alunos, proveniente das avaliações em larga escala e indicadores como o IDEB. Nesse caso, a educação se submete às questões de eficiência, controle, classificação dos resultados. Ou seja, aos fatores econômicos e à ideia de qualidade total.

A educação infantil, por outro lado, não aderiu, ainda em 2023, a ideia de qualidade a partir dos resultados das crianças. As diretrizes da avaliação na educação infantil baseiam-se nos Indicadores de Qualidade (Brasil, 2009c) e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a).

Sousa (1998, p. 06) elencou algumas características gerais do conceito de qualidade, demonstrando sua complexidade:

1. Qualidade é um processo complexo e multidimensional;
2. Qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada. Supõe, entre outros, a visão do todo, tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e trabalho interdisciplinar;
3. Buscar a qualidade requer a explicitação de critérios e de indicadores – a partir do que se está considerando a qualidade e a partir de que se pode dizer que ela existe;
4. A qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto. Isto é, requer que se esclareça onde e sobre que qualidade se está falando. Os contextos são, em geral, diversificados;
5. A qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas (ou da percepção sobre suas incertezas);
6. A qualidade envolve credibilidade;
7. Há sempre certo grau de abertura ou flexibilidade quando se fala em qualidade. Isto sinaliza a necessária abertura para níveis ainda mais altos de qualidade;
8. A qualidade implica no envolvimento de ideias e pessoas e na diversidade de suas relações pessoais e profissionais;
9. Há uma estreita relação entre a qualidade e satisfação de necessidades.

A qualidade na educação infantil é resultado, entre outros fatores, da reflexão sobre as práticas, do contexto escolar e das tradições. Essa reflexão contribui para que a qualidade seja construída por meio do compartilhamento de significados em torno da instituição e do serviço, enriquecendo os participantes e promovendo a troca e a transmissão de saberes (Bondioli, 2004).

De fato, a qualidade na educação infantil requer iniciativas e projetos integrados, práticas coletivas e o comprometimento das pessoas, bem como reflexões sobre as práticas pedagógicas, o papel do professor, a criança e outros elementos do trabalho educativo (Sousa, 1998). Corrêa (2003) destaca que um dos principais

fundamentos para a qualidade na educação infantil está relacionado aos direitos da criança, sendo o atendimento público às crianças o primeiro desafio a ser enfrentado para garantir a qualidade.

Moss (2002) argumenta que a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças, que requer conhecimento, um processo participativo, democrático, dinâmico e contínuo. Para Bondioli (2004), a qualidade é transacional, participativa, autorreflexiva, contextual, plural e transformadora. Penn (2011) destaca que a qualidade depende de uma ampla rede de atores, incluindo o papel do Estado, do sistema de saúde, da cultura, da família, dos recursos humanos e outras entidades.

Ferreira (2020), citando um estudo do Observatório da Educação do Grande ABC, de 2017, ressalta que para aprimorar a qualidade nos processos do berçário nas creches é necessário investir no papel do adulto que cuida dos bebês, nos espaços internos e externos, nos materiais adequados às características e necessidades dessa faixa etária, além da formação das turmas nas salas, considerando a quantidade de bebês por adultos e a metragem do espaço, entre outros aspectos.

Silva (2018), ao analisar a qualidade das práticas educativas no berçário das creches, destaca a importância da motivação, da otimização do tempo e do espaço, e da formação continuada para seu aprimoramento.

Vale ressaltar que a qualidade na educação possui custos, como mencionado por Peixoto e Araújo (2017). Os autores também apontaram que a ausência de um valor mínimo preestabelecido para o custo do aluno (Custo Aluno Qualidade - CAQ) afeta a garantia da qualidade. Corrêa (2003, p. 87) enfatiza que “uma boa educação tem um custo, que não é baixo. Portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento”.

O Brasil tem optado por um modelo de qualidade que a associa à privatização, supostamente indicando que o que é público não tem qualidade, é mais custoso, não consegue bons resultados, entre outras questões.

A palavra privatização, de acordo com Adrião (2018, p. 9), está associada a “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação pública obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas”.

Para a autora, o processo de privatização tem duas grandes dimensões atreladas à gestão educacional e escolar. Na primeira, a criação das políticas educacionais, as escolhas e decisões, estão subordinadas às instituições privadas

lucrativas. Na segunda, os processos de gestão escolar estão submetidos às mesmas instituições.

Para Adrião (2018), a privatização da oferta educacional pode ter três origens. Ela pode ser realizada pelo:

1) financiamento público: uso de bolsas de estudos, convênios com iniciativa privada, incentivos fiscais para instituições privadas, como a dedução de imposto ou renúncia fiscal.

2) crescimento das matrículas em escolas privadas: redução da oferta de vagas públicas e a diversidade de aulas particulares/tutorias.

3) introdução de políticas ou de programas para a escolha dos familiares: escolas *charters* (*charter schools*), *vouchers* (cheque educação) e a educação domiciliar (*homeschooling*).

Em relação à Educação Infantil, Borghi, Bertagna e Adrião (2014) indicaram que 138 municípios do estado de São Paulo já tinham criado parcerias com instituições privadas para oferta de educação entre os anos de 1996 e 2009. A ideia central era o repasse de verbas por aluno para a escola privada.

Há também a questão da privatização do currículo, um processo em que a iniciativa privada cria para o setor público, para os sistemas de educação, o currículo oficial e faz uso de assessorias e tecnologias para efetivá-lo.

A privatização na gestão, escolar e no currículo, para Adrião (2018), se consolidou pela criação da Lei 13.204/2015, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias.

No Brasil, os processos de privatização da educação estavam já alicerçados na Constituição Federal de 1988. Nesse documento foi reconhecida a possibilidade de participação da instituição privada como coexistente à instituição pública. Para Garcia, Auger e Garofalo (2021), o Plano Nacional de Educação (PNE), como uma política mais recente, revalidou a existência de tais processos de privatização na Educação Básica, em geral, e na educação infantil, em particular. De fato, o PNE trouxe essa possibilidade de privatização de forma mais clara na estratégia 7.35, para “garantir a qualidade da educação” (BRASIL, 2014a, p. 19). Com essa situação, estados e municípios podem repassar a oferta educacional para a iniciativa privada por meio de parcerias com ou sem fins lucrativos.

Esse processo de privatização da educação pública, em nosso caso da educação infantil, tem acontecido, principalmente, por meio de parcerias. A premissa dos governantes é que o repasse de verbas para a iniciativa privada “é menos oneroso do que o custo direto para realizar ações e projetos educacionais e, neste caso, se pode atender uma quantidade maior de crianças e jovens (Garcia; Auger; Garofalo, 2021).

Os autores indicaram também que

Essas parcerias, que supostamente visam a modernização do estado e dos serviços públicos, são processos que envolvem a contratação e a execução de serviços estatais por empresas privadas e o uso de consultores e de atividades filantrópicas realizadas por parcerias público-privadas. Um franco sistema de privatização (Garcia; Auger; Garofalo, 2021, p. 536).

Esse processo “empurra” a educação pública para o setor privado, que visa lucro em suas atividades. Porém, a educação não pode ser considerada um produto de negociação, pois ela é um bem público que tem de estar à disposição de todos os cidadãos.

A indicação de Borghi (2018) é clara quanto a isso. O autor advoga que a educação é um bem público com fins públicos, por isso é um direito. A educação como fim privado é uma mercadoria e não se constitui em um direito. A “educação-mercadoria”, visando lucro, pode se distanciar da qualidade que se busca.

Para Freitas (2012), esse processo é similar ao que aconteceu nos Estados Unidos, todavia a educação americana não conseguiu, com tais políticas, melhorar o desempenho das escolas públicas, e sim deteriorar as condições de trabalho dos profissionais da educação.

2.1 Avaliação como elemento para compreender a infraestrutura escolar das creches

A avaliação é um campo já estabelecido, todavia marcado por muitas dissonâncias, controvérsias, dissensos e consensos. Tal campo envolve teorias, métodos, instrumentos, procedimentos, elementos éticos, ideológicos, políticos, entre outros.

Sua abrangência incorpora várias subáreas com características diferentes. Como indicou Gatti (2002, p. 17), entre tais subáreas estão a “avaliação de sistemas

educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação”.

É possível, sinteticamente, refletir sobre a avaliação a partir do sujeito e do objeto, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Reflexões sobre sujeitos, objetos e tipo de avaliação

Sujeito	Objeto	Tipo
Professor	Aprendizagem*	Avaliação da aprendizagem (AA)
Comunidade escolar, departamentos de educação, a escola	Escola	Avaliação Institucional*
Pesquisadores, comunidade escolar, departamentos de educação	Políticas, Programas, Projetos, outros	Avaliação de políticas, programas (APPC)
Órgãos Centrais do sistema de ensino (Secretarias estaduais e municipais, MEC)	Desempenho de alunos	Avaliação externa, larga escala (AE – ALE) *
Pesquisadores, departamentos de educação, Órgãos Centrais do sistema de ensino	Professor	Avaliação dos professores
Pesquisadores, departamentos de educação, Órgãos Centrais do sistema de ensino, escolar	Infraestrutura física	Avaliação da infraestrutura

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

*Adaptado do material das aulas de Avaliação Educacional: Prof. Paulo Sérgio Garcia.

A avaliação da infraestrutura física das escolas de educação básica, de modo geral (Soares Neto *et al.*, 2013), e da educação infantil, de forma específica (Garcia; Garrido; Marconi, 2017), tem sido realizada por pesquisadores que buscam compreender e avaliar a importância das condições dos elementos estruturais, das instalações, dos equipamentos e dos serviços necessários para o adequado funcionamento da escola.

Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92) definiram a avaliação como:

[...] processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e

referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Nessa definição está embutida a coleta e a análise de informações de forma sistemática e objetiva, a partir de critérios previamente estabelecidos com o objetivo de se emitir um julgamento de valor. Nesse sentido, na avaliação é preciso definir se o objeto avaliado é, por exemplo, como satisfatório ou insatisfatório; ótimo, bom, médio ou ruim; ou ainda utilizar algum tipo de escala numérica ou de letras para determinar o valor: de 0 a 10 ou de A até E, entre outros.

A avaliação tem de gerar elementos para os encaminhamentos, ou seja, em geral, ações para as melhorias. Todavia, vale lembrar que, como indicou Luckesi (2018, p. 27), de tais iniciativas, “a tomada de decisão não pertence ao ato de avaliar”, ainda que muitos a considerem nessa perspectiva.

Para Luckesi (2018, p. 23) o ato de avaliar “[...] tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”. O ato avaliativo se encerra nesse ponto. A partir daí, o gestor do processo, que pode ser o professor, é o responsável pelos encaminhamentos.

A avaliação necessita da definição de elementos teórico-metodológicos (objeto, coleta e análise descritiva dos dados e o estabelecimento de um padrão de qualidade admitido como satisfatório). Para o autor, a avaliação se dá duas etapas: o levantamento de informações, com o uso de instrumentos de coleta de dados (provas, tarefas, trabalhos ou análise das produções dos alunos, etc.) e a interpretação do material coletado com base em critérios ou referências para a realização dos julgamentos, com base, por exemplo, em uma escala ou medidas pré-definidas. Luckesi ainda indicou que a avaliação tem de ser relevante, ter validade e confiabilidade.

Soares Neto *et al.* (2013) apresentaram uma escala de infraestrutura escolar elaborada com base na Teoria de Resposta ao Item, baseando-se em informações referentes às escolas obtidas no Censo Escolar da Educação Básica de 2011.

Os autores criaram quatro categorias: Elementar, Básica, Adequada e Avançada, para comparar a infraestrutura escolar por região do país e por dependência administrativa. As expectativas dos autores foram de que o trabalho pudesse orientar as políticas públicas de educação e atuar nas discussões sobre a qualidade do ensino.

O quadro 2 abaixo mostra o nível, o intervalo, a porcentagem e a descrição dos níveis de infraestrutura.

Quadro 2 – Nível, intervalo, porcentagem e descrição dos níveis de infraestrutura

NÍVEL	INTERVALO	PORCENTAGEM	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE INFRAESTRUTURA
1 - Elementar	0 < 20	0,0	Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha
	20 < 30	2,8	
	30 < 40	17,8	
	40 < 50	23,9	
2 - Básica	56 < 60	40,0	Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora
3 - Adequada	60 < 70	14,9	Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet
4 - Avançada	70 < 80	0,6	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais
	> = 80	0,0	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No nível 1, estavam as escolas que possuíam aspectos de infraestrutura elementares (água, sanitário, energia, esgoto e cozinha). No 2, além dos itens presentes no nível anterior, estavam aquelas que tinham sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. No 3, além dos itens anteriores, estavam as unidades que possuíam uma infraestrutura mais completa: espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, quadra esportiva e parque infantil, equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet. No nível 4, por fim, estavam as instituições com infraestrutura mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

A tabela 1 apresenta a distribuição das escolas nos intervalos e nos níveis da escala:

Tabela 1 – Distribuição das escolas nos intervalos

INTERVALOS	NÚMERO	PORCENTUAL	PORCENTAGEM ACUMULADA	NÍVEL DE INFRAESTRUTURA
20 < 30	5.496	2,8	2,8	Elementar
30 < 40	34.649	17,8	20,6	
40 < 50	46.594	23,9	44,5	
50 < 60	78.047	40,0	84,5	Básica
60 < 70	29.026	14,9	99,4	Adequada
70 < 80	1.120	0,6	100,0	Avançada

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observa-se que no intervalo entre os valores 50 e 60 encontram-se 40% das escolas (infraestrutura básica), dispendo de água, sanitário, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. Ressalta-se que somente 15,5% das escolas brasileiras estavam nos níveis adequado

e avançado. Na tabela 2 são apresentados o número e a porcentagem de escolas em níveis por regiões brasileiras:

Tabela 2 - Número e porcentagem de escolas em níveis por regiões brasileiras

REGIÕES	INFRAESTRUTURA ESCOLAR								TOTAL
	ELEMENTAR		BÁSICA		ADEQUADA		AVANÇADA		
Norte	17.090	71,0%	5.353	22,2%	1.565	6,5%	71	0,3%	24.079
Nordeste	49.338	65,1%	20.912	27,6%	5.376	7,1%	205	0,3%	75.831
Centro-oeste	1.755	17,6%	5.137	51,6%	2.954	29,7%	102	1,0%	9.948
Sudeste	13.478	22,7%	33.826	57,0%	11.738	19,8%	322	0,5%	59.364
Sul	5.078	19,8%	12.819	49,9%	7.393	28,8%	420	1,6%	25.710
Total	86.739	44,5%	78.047	40,0%	29.026	14,9%	1.120	0,6%	194.932

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observa-se que do total de 24.079 escolas da Região Norte, 17.090 (71%) estavam no nível elementar. Da Região Nordeste, a porcentagem era de 65%. Nas outras três regiões, a maior porcentagem estava no nível básico. Para qualquer uma das regiões, no nível avançada temos menos que 2%. A tabela 3 mostra os resultados da situação das escolas em relação à dependência administrativa.

Tabela 3 – Situação das escolas em relação à dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	INTERVALO	NÚMERO DE ESCOLAS	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM ACUMULADA	NÍVEL DE INFRAESTRUTURA
Federal	40/-50	23	5,1	5,1	Elementar
	50/-60	146	32,4	37,5	Básica
	60/-70	262	58,1	95,6	Adequada
	70/-80	20	4,4	100,0	Avançada
	Total	451	100,0		
Estadual	20/-30	455	1,4	1,4	Elementar
	30/-40	1113	3,4	4,9	
	40/-50	2854	8,8	13,7	
	50/-60	16569	51,3	65,0	Básica
	60/-70	10772	33,3	98,3	Adequada
	70/-80	553	1,7	100,0	Avançada
	Total	32316	100,0		
Municipal	20/-30	5036	4,0	4,0	Elementar
	30/-40	33277	26,7	30,7	
	40/-50	38744	31,1	61,8	
	50/-60	39416	31,6	93,5	Básica
	60/-70	7915	6,4	99,8	Adequada
	70/-80	226	0,2	100,0	Avançada
	Total	124614	100,0		
Privada	20/-30	5	0,0	0,0	Elementar
	30/-40	259	0,7	0,7	
	40/-50	4973	13,2	13,9	
	50/-60	21916	58,4	72,3	Básica
	60/-70	10077	26,8	99,1	Adequada
	70/-80	321	0,9	100,0	Avançada
	Total	37551	100,0		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

É possível verificar que 62,5% das escolas federais tinham infraestrutura Adequada e Avançada, 51,3% das escolas estaduais a Básica, 61,8% das municipais Elementar e 72,3% das privadas Elementar e Básica. Na tabela 4 observamos um detalhamento da distribuição das escolas em relação à sua localização em áreas urbanas ou rurais.

Tabela 4 – Distribuição das escolas em relação à sua localização em áreas urbanas ou rurais

LOCALIZAÇÃO	INTERVALO	NÚMERO DE ESCOLAS	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM ACUMULADA	NÍVEL DE INFRAESTRUTURA
Urbana	20/-30	13	0,0	0,0	Elementar
	30/-40	1674	1,4	1,4	
	40/-50	20013	16,9	18,3	
	50/-60	67788	57,2	75,5	Básica
	60/-70	28014	23,6	99,1	Adequada
	70/-80	1096	0,9	100,0	Avançada
	Total	118598	100,0		
Rural	20/-30	5483	7,2	7,2	Elementar
	30/-40	32975	43,2	50,4	
	40/-50	26581	34,8	85,2	
	50/-60	10259	13,4	98,6	Básica
	60/-70	1012	1,3	100,0	Adequada
	70/-80	24	0,0	100,0	Avançada
	Total	76334	100,0		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Verifica-se que somente 18,3% das escolas urbanas possuíam infraestrutura elementar, o oposto ocorre em relação às escolas rurais: 85,2% encontram-se nessa categoria

Este estudo contribuiu, revelando as desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas, mostrando o quanto o Brasil ainda está distante da equidade entre as escolas e de um padrão mínimo de qualidade.

Mais especificamente na educação infantil, Garcia, Garrido e Marconi (2017), avaliaram a infraestrutura das escolas desse nível da Região do Grande ABC Paulista, tendo em vista que ela é importante para a criação e a organização de ambientes de aprendizagem. Os resultados revelaram uma IE bem diferenciada com grande variabilidade entre as cidades.

Os autores mostraram a infraestrutura das escolas de educação infantil, de acordo com o Censo Escolar de 2015. A tabela 5 apresenta os resultados.

Tabela 5 – Infraestrutura das escolas de educação infantil

Cidades		SA %	SBC %	SCS %	D %	M %	RP %	RGS %	SP %	BRA %
1	Cozinha	100	98	90	100	100	100	100	98	95
2	Biblioteca	13	68	18	30	16	3	0	11	19
3	Laboratório de informática	78	14	10	20	87	47	18	26	28
4	Quadra de esportes	54	38	8	15	37	23	9	21	16
5	Sala de leitura	41	7	3	5	13	20	0	18	13
6	Sala para a diretoria	100	90	92	83	82	90	45	76	53
7	Sala para os professores	99	68	56	100	79	70	18	61	38
8	Parque Infantil	91	86	92	98	70	69	36	64	27
9	Aparelho de DVD	94	92	90	93	95	100	91	92	72
10	Aparelho de Som	100	95	97	96	97	83	82	89	55
11	Projektor multimídia	85	98	50	72	84	83	82	51	28
12	Impressora	98	98	100	96	92	90	91	87	60
13	Antena parabólica	4	13	0	2	0	33	0	13	17
14	Máquina copiadora	88	35	33	24	32	100	18	42	34
15	Máquina fotográfica	97	95	98	92	95	90	100	77	37
16	Retroprojektor	60	54	82	61	37	37	27	32	18
17	Televisão	95	95	87	96	97	100	91	95	75
18	Internet	99	99	95	93	97	80	73	84	47
19	Banda larga	90	91	87	91	82	77	36	76	36

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Muitas escolas, como se pode observar, não tinham biblioteca e parque infantil, internet ou impressora. Tal indicação mostra que existem crianças que não têm acesso a alguns equipamentos enquanto outras têm. Os autores trataram tais diferenças como discriminação: algumas crianças possuem alguns direitos e outras não.

2.2 Educação infantil: elementos introdutórios e infraestrutura física

A Educação infantil tem passado por avanços significativos ao longo dos últimos anos, impulsionados por legislações específicas. Inicialmente, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) incluiu a educação infantil como parte da educação básica. Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, trouxe uma maior valorização da criança (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, ratificou elementos das leis anteriores, consolidando a importância da educação infantil.

Entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação (MEC) lançou diversos documentos para a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994),

estabelecendo diretrizes pedagógicas e recursos humanos com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento. Foram publicados os Critérios de Atendimento nas Creches (BRASIL, 1995), que passaram por uma segunda versão em 2009, abordando os fundamentos da organização e funcionamento interno, além de normas políticas e financeiras.

Em 1998, foram publicados os Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil, contribuindo para a criação de novas normas e regulamentações para a educação infantil. Nesse mesmo ano, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No ano de 2001, foi publicado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), estabelecendo metas para todas as etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de promover melhorias na educação. Em 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional número 53, que instituiu a assistência gratuita a crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

Em 2007, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) pela Lei nº 11.494/07 (Brasil, 2007), inicialmente não contemplou as creches para financiamento, apesar de ter sido derivado do FUNDEF. Isso revelou uma concepção separatista entre creche e pré-escola por parte dos políticos.

Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornando obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola como parte do ensino obrigatório (Brasil, 2009a). Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010c), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação. Essas diretrizes tinham como objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil.

Em 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 a 2024), que consiste em 20 metas, destacando-se as metas 1, 6, 7, 14 e 20, que estão relacionadas à qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2014a). Por fim, em 2017, foi

criada a Base Nacional Comum Curricular, que inclui elementos como os direitos de aprendizagem e os campos de experiência (Brasil, 2017).

Esses avanços legislativos, embora poderiam ter sido mais abrangentes, contribuíram para legitimar as crianças como sujeitos de direitos e trouxeram preocupações com a qualidade da educação. No entanto, apesar disso, não houve garantia de implementação de práticas de qualidade em todas as escolas, nem de acesso e permanência para todas as crianças. Estudos como os de Corrêa (2003) e Paschoal e Brandão (2016) demonstraram que essa legislação não foi efetiva na garantia de acesso e qualidade.

No Brasil, é necessária uma análise sobre a capacidade dos sistemas públicos de atender à demanda existente, uma vez que os investimentos financeiros e o apoio técnico não foram suficientes para supri-la. A qualidade do atendimento passou a ser um privilégio de poucos, em vez de um direito de todos, o que agravou os problemas relacionados à quantidade e qualidade das creches (Corrêa, 2003, p.96).

Campos, Fulgraf e Winggers (2006, p. 89) apontaram que a preocupação com a baixa qualidade do atendimento aumentou quando pesquisas sobre o funcionamento das escolas surgiram. Esses estudos começaram a evidenciar que a Educação Infantil, além da formação de professores e outras questões, exerce influência sobre a aprendizagem das crianças.

No Brasil, influenciadas por perspectivas internacionais no campo da contextualização e valorização da infância, publicações de estudos revelaram a precariedade das escolas e a legitimidade do direito da criança à educação. Diante disso, surgiram documentos que demonstraram preocupação com a qualidade da Educação Infantil, estabelecendo diretrizes para essa etapa educacional. Esses documentos incluem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c).

Nesse contexto da legislação, dos documentos que foram criados no Brasil, uma das preocupações tem sido relacionada à infraestrutura escolar das creches. Tal fato se associa à questão das condições ofertadas. Nas próximas seções deste trabalho trataremos da infraestrutura.

2.3 Infraestrutura de educação infantil

A infraestrutura escolar é um termo abrangente que envolve várias dimensões. Ele tem sido utilizado como sinônimo de categorias materiais, físicas, pedagógicas, de dependências ou equipamentos, entre outras questões. Todavia, de acordo com Garcia (2014, p. 155), a IE é “[...] um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno”.

De acordo com o autor, existem diferenças, no Brasil, quanto à IE, dependendo da localização da escola (rural ou urbana), da esfera (municipal, estadual, particular), ou dos investimentos realizados.

Já na década de 1990, Castro e Fletcher (1986) analisaram a IE de escolas da educação básica no Brasil, indicando a precariedade das condições de equipamentos e materiais, entre outros.

Franco e Bonamino (2005) apontaram que a infraestrutura física das unidades de ensino é decisiva para o desempenho dos alunos, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico. Outro estudo, realizado na região do Grande ABC, mostrou que a IE impacta positivamente o rendimento dos alunos (Garcia *et al.*, 2014).

Para além do desempenho dos alunos, no campo da educação infantil a IE “abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança” (Garcia *et al.*, 2014, p. 140). Observa-se em tal definição a abrangência das possibilidades da infraestrutura escolar para as crianças.

De fato, é preciso organizar os espaços escolares para as crianças aprenderem a partir da troca de conhecimentos com seus pares e com base no brincar, pois é por meio da interação que elas se desenvolvem, de acordo com o RCNEI (1998), entre outros documentos e autores.

As interações, por meio das brincadeiras, ocorrem nos espaços organizados pelos adultos, não somente neles, ampliando o desenvolvimento aprendizagem da criança. A organização dos ambientes de aprendizagem é parte essencial da proposta pedagógica da educação infantil (Barbosa; Horn, 2001). Assim, é no

ambiente escolar, criado a partir de um espaço da escola, caracterizado pelos objetos, equipamentos e materiais didáticos, instalação, mobiliário e

decoração (infraestrutura escolar), que se estabelecerem as relações da criança com o meio e com as pessoas. Trata-se de um cenário no qual se criam e se trocam emoções, intenções sociais e aprendizagens cognitivas (Garcia *et al.*, 2014, p. 140).

Zabalza (1998) indicou que na educação infantil o ambiente envolve as pessoas, o espaço, os móveis e equipamentos, os materiais, entre outras questões. Ele transmite emoções, segurança e inquietações.

Garcia, Garrido e Marconi (2017, p. 141) apontam que

O ambiente escolar tem de ser concebido a partir das dimensões temporal, que trata da questão do tempo de utilização do espaço; funcional, neste caso, como será utilizado o local e quais os objetivos para o desenvolvimento das crianças; relacional, ligado àqueles que utilizarão e às circunstâncias; física, relacionado à infraestrutura escolar. É, neste sentido, que a construção do ambiente pode expandir as oportunidades e os limites de aprendizagem das crianças, possibilitando acesso aos processos da cultura que não estão presentes na escola e, desta forma, ampliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem das crianças e também dos professores.

Rossetti-Ferreira *et al.* (2007) realizaram uma investigação sobre os ambientes na educação infantil e constataram que eles devem ser criados e organizados de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da identidade pessoal da criança, bem como de suas habilidades afetivas e motoras.

De fato, é no ambiente escolar que ocorrem muitas interações entre as crianças, o ambiente ao redor e os adultos presentes. É um espaço que proporciona aprendizado, troca de emoções, expressão afetiva, entre outras questões.

Em suma, a infraestrutura, como um sistema de elementos estruturais, possibilita a criação de diversos ambientes de aprendizagem adequados ao desenvolvimento das crianças.

3 A PESQUISA

A pesquisa foi conduzida com a finalidade de conhecer e explorar a infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesse sentido, procurou tanto identificar estudos relacionados que abordaram a infraestrutura física das creches diretas, indiretas e conveniadas da SME, quanto analisar as características e os indicadores inerentes a essas instituições de ensino. A abordagem contemplou a intenção de estabelecer parâmetros para a avaliação das creches, considerando ainda uma avaliação abrangente das condições globais da infraestrutura física presente nelas.

3.1 Origem do atendimento em creche no município de São Paulo

O surgimento da Educação infantil Paulistana está atrelado à sociedade civil, bebês, crianças, seus familiares e educadores. Já na década de 1930, em 1935, Fabio Prado, Prefeito de São Paulo, convidou Mario de Andrade para assumir o cargo de diretor de Departamento de Cultura e Recreação. Mario implementou os parques infantis nos bairros operários Ipiranga, Mooca e Lapa. A ideia central era o desenvolvimento de atividades culturais e educacionais para crianças de três a seis anos.

Tendo a criança como o centro do processo de desenvolvimento, o brincar livre era garantido, além de serviços assistencialistas (médico e odontológico) e entrega de copos de leite e frutas, entre outras questões.

O quadro 3, retirado do estudo de Gomes (2022, p. 48-53) revela marcos relevantes em relação à criação e organização da educação infantil paulistana.

Quadro 3 – Marcos Importantes na Cidade de São Paulo para educação

1920	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento às crianças (filhos de mães solteiras) em creches, asilos e orfanatos filantrópicos
1933	<ul style="list-style-type: none"> • Código de Educação do Estado de São Paulo • Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova • Concepção de escola comunitária • Criação de instituições pré e pós-escolares
1935	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Departamento de Cultura e Recreação • Criação dos primeiros parques infantis
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Saída de Mario de Andrade da Secretaria da Cultura e Recreação
1947	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Secretaria de Educação e Cultura
1951	<ul style="list-style-type: none"> • Criação dos Recantos Infantis (parques) em praças públicas do município

	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Comissão de Assistência Social Municipal que cuidava dos convênios com entidades prestadoras de serviço de creche
1955	<ul style="list-style-type: none"> • Integração da Divisão de Serviço Social à PMSP
1956	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do grupo Municipal de primeiro grau • Ampliação do acesso para as crianças da classe trabalhadora
1966	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Secretaria de Bem-estar Social (SEBES). Início dos convênios com 13 creches particulares
1968	<ul style="list-style-type: none"> • Início da orientação técnica às creches da SEBES, com foco nas questões administrativas que garantissem a aplicação adequada dos recursos financeiros
1969	<ul style="list-style-type: none"> • Início da implantação das creches diretas no município de São Paulo • Implantação de assessoria pedagógica e técnica administrativa às creches diretas.
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de classes de Ensino Pré-primários nas unidades do Departamento de Educação e Recreio • Primeiro curso oportunizado aos funcionários das creches (por função)
1976	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização da SEBES, que propiciou maior integração dos técnicos com a comunidade
1977	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da SEBES em Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES)
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de luta das mulheres por creches
1982	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da COBES em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES) • Extinção do cargo de Pajem • PMSP assume a orientação técnica das creches
1984	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da função de Auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI)
1986	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da FABES em SUBES – Superintendência do Bem-Estar Social
1987	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da SUBES em SEBES – Secretaria do Bem-Estar Social • As creches ganham autonomia pela primeira vez para organizarem seus calendários e têm garantidos 12 dias ao ano (com suspensão de atendimento) para atividades de planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas etc.
1988	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação infantil se torna direito da criança através da Promulgação da Constituição Federal
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do ECA
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da SEBES em FABES Secretaria da Família e do Bem-Estar Social • Publicação de portarias de organização e funcionamento consideram a creche como um equipamento de assistência e educação
1995	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação da 1ª edição do documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC)
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): Define a Educação infantil como primeira etapa da educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social)
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC)
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da Fabes em SAS (Secretaria de Assistência Social)
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação das diretrizes de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo • Alteração de denominação de creche para CEI (Centro de Educação Infantil)
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Transição da Estrutura Administrativo Pedagógica das Creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME)

2003	<ul style="list-style-type: none"> • Início do programa ADI Magistério • Transferência dos CEI conveniados da SAS para SME; Criação dos CEU - Centros Educacionais Unificados, que reúnem CEI, EMEI e EMEF, incluem ações de educação, cultura, esporte e lazer
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) • Publicação da Orientação Normativa nº 01/2004: Construindo um regimento da infância • Publicação: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo • Criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) • Formatura das educadoras que participaram do Programa ADI Magistério
2006	Publicação dos documentos: A Rede em rede: a formação continuada na Educação infantil São Paulo é uma escola - Manual de Brincadeiras
2007	Publicações: <ul style="list-style-type: none"> • Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas - Educação infantil • Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI, Creches e EMEI da cidade de São Paulo
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos publicados pelo Ministério de Educação: • Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) - autoavaliação participativa • Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC) - 2ª edição • Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC)
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo • Cadernos da Rede - Formação de Gestores • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC) • Transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) para Professor de Educação Infantil (PEI)
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação Cadernos da rede: Formação de Professores
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) • Publicação das Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: Educação Infantil Escolar Indígena
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição do Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo • Integração do Ensino Fundamental com a duração de 8 anos ao Ensino Fundamental com duração de 9 anos • Desenvolvimento do Programa São Paulo Carinhosa para a promoção do desenvolvimento integral da 1ª infância • Publicação do documento: Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, que destaca as concepções de criança/infância, currículo, projeto político-pedagógico, perfil de educador, participação das famílias e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental • Criação da função de Assistente de Diretor
2014	<ul style="list-style-type: none"> • 441 Unidades Educacionais aplicaram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) • Devolutiva das Unidades Educacionais que aplicaram os indicadores para a construção do documento paulistano com as singularidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP

2015	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do documento pela RMESP, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista (versão preliminar) - autoavaliação participativa aplicada em todas as unidades de Educação infantil • Comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulista • Publicações: O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil e Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista • Assinatura do 1º Plano Municipal de Educação (PME - 2015 - 2025) da Cidade de São Paulo
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Março de 2020 - atendimento presencial suspenso devido à pandemia – Covid 19 • Abril - início do atendimento remoto • Publicação e entrega do material trilhas I e II • Publicação de protocolos volta às aulas
2021	<ul style="list-style-type: none"> • Janeiro de 2021 - publicação da segunda versão dos protocolos volta às aulas • Fevereiro de 2021 - início do atendimento presencial com apenas 35 % das crianças matriculadas • Agosto de 2021 - ampliação das atividades presenciais para 60% das crianças matriculadas • Setembro de 2021 - ampliação das atividades presenciais para 100% das crianças matriculadas

Fonte: Gomes (2022, p. 48)

Como se pode observar, a história da educação infantil paulistana não é recente. Seu surgimento teve origem na década de 1920, com crescimento paulatino ao longo dos anos. Trata-se de uma história de atendimento às crianças do município de São Paulo.

3.2 Contexto da pesquisa: município de São Paulo

O município de São Paulo, capital do estado homônimo, foi fundado em 25 de janeiro de 1554 e situa-se na região sudeste do Brasil. Trata-se da cidade mais populosa do Brasil e do Hemisfério Sul. Principal centro econômico, financeiro e corporativo da América do Sul.

Os dados do IBGE de 2021 seguem relacionados no quadro 4.

Quadro 4 – Dados do IBGE 2021

Área Territorial	1.521,202km ²
População estimada	12.396.372pessoas
Densidade demográfica	7.398,26hab/km ²
Escolarização 6 a 14 anos	96% [2010]
IDH-M Índice de desenvolvimento humano municipal	0,805[2010]

Fonte: IBGE (2021b)

São Paulo é considerada uma metrópole. Exerce influência cultural, social e econômica sobre as demais cidades da região metropolitana. Devido à sua grande dimensão, alta densidade demográfica e o povoamento de quase a sua totalidade de área, existe a dificuldade de percepção da divisão entre São Paulo e os municípios limítrofes.

A administração pública de São Paulo é realizada por 32 Subprefeituras, de acordo a LOA (Lei Orçamentária Anual) para o exercício de 2021. Segundo Sarfoni Filho (1981, *apud* Franco 2015), a cidade com as dimensões gigantescas, tanto em termos físicos como populacionais e características econômicas, sociais, políticas, demográficas, tornou-se impossível de ser administrada por órgãos centrais. Foi necessário criar as subprefeituras para assegurar a dinâmica na execução de serviços predominante local, dessa forma o planejamento é central e a execução descentralizada.

A cidade está dividida em 5 regiões geográficas: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro, conforme quadro 5 Divisão territorial.

Quadro 5 – Divisão territorial da cidade de São Paulo

Região	Bairros
Centro	Sé, Bela Vista, Bom Retiro, Cambuci, Consolação, Liberdade, República, Santa Cecília.
Zona Norte	Casa Verde, Cachoeirinha, Limão, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaçanã, Tremembé, Perus, Anhanguera, Pirituba, Jaraguá, São Domingos, Santana, Tucuruvi, Mandaqui, Vila Maria, Vila Guilherme e Vila Medeiros.
Zona Sul	Campo Limpo, Capão Redondo, Vila Andrade, Capela do Socorro, Cidade Dutra, Grajaú, Socorro, Cidade Ademar, Pedreira, Ipiranga, Sacomã, Jabaquara, M'Boi Mirim, Jardim Ângela, Jardim São Luís, Parelheiros, Marsilac, Santo Amaro, Campo Belo, Campo Grande, Moema, Saúde e Vila Mariana.
Zona Leste	Aricanduva, Carrão, Vila Formosa, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Ponte Rasa, Guaianases, Lajeado, Itaim Paulista, Vila Curuçá, Itaquera, Cidade Líder, José Bonifácio, Parque do Carmo, Água Rasa, Belém, Brás, Moóca, Pari, Tatuapé, Penha, Artur Alvim, Cangaíba, Penha, Vila Matilde, São Mateus, São Rafael, São Miguel, Jardim Helena, Vila Jacuí, Sapopemba, Vila Prudente e São Lucas.
Zona Oeste	Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Vila Sônia, Lapa, Barra Funda, Jaguará, Jaguaré, Perdizes, Vila Leopoldina, Pinheiros, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jardim Paulista e Pinheiros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A região com o maior número de bairros é a zona leste. Nesse contexto, a região central apresenta a menor quantidade de bairros.

3.3 Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A rede municipal de ensino é formada por: Centros de Educação Infantil – CEI; Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI; Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI; Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF; Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM; Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS; Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA; Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCT; Centros de Cultura Indígena – CECl e Centros Educacionais Unificados – CEU.

Nas unidades do CEI estão aquelas de rede direta, indireta e parceira. Os CEI diretos são aqueles mantidos diretamente pela administração municipal, cuja maioria dos funcionários são concursados. A indireta e parceira é regida pela Portaria de nº 4.548/17, que em seu artigo 3º indica:

I - CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso. II - CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME (São Paulo, 2017b, art. 3).

O município tem 3.087 unidades de Educação Infantil, sendo que a maior parte do atendimento se concentra nos CEI da rede parceira.

Tabela 6 – Atendimento por modalidade

Etapa	Sem estudantes cadastrados	1 a 250 estudantes	251 a 500 estudantes	501 a 1000 estudantes	Acima de 1001	Total de Unidades Escolares por Tipo
Educação Infantil	3	2.526	457	101	0	3.087
CEI Direto Centro de Educação Infantil Direto	0	313	4	0	0	317
CEI Indireto Centro de Educação Infantil Indireto	0	364	16	0	0	380
CEI Parceiro Centro de Educação Infantil Parceiro	3	1.681	75	8	0	1.767

CEMEI Centro Municipal de Educação Infantil	0	42	14	7	0	63
EMEI Escola Municipal de Educação Infantil	0	124	348	86	0	558
CCI - Centro de Convivência Infantil / Centro Infantil de Proteção a Saúde	0	2	0	0	0	2

Fonte: São Paulo (2021d). Adaptado pelo autor.

Quanto ao número de vagas ofertadas na Educação Infantil, em janeiro de 2021, foram disponibilizadas 646.434. A tabela 8 sintetiza os dados.

Tabela 7 – Vagas ofertadas

Etapa	Total de turmas	Vagas Oferecidas	Matrículas Encaminhamento	Média Atendimentos Turma
Educação Infantil	42.513	646.434	524.961	14
Berçário I	5.898	40.635	20.554	5
Berçário II	10.418	89.800	65.145	7
Infantil I	3.853	118.288	99.258	26
Infantil I e II	53	1.563	1.354	26
Infantil II	3.782	121.585	117.897	31
Mini Grupo I	9.852	112.288	98.657	10
Mini Grupo II	5.707	120.637	112.351	20
Berçário Escola Diferenciada	9	58	16	3
Berçário Escola Diferenciada	14	97	67	6

Infantil I Escola Diferenciada	4	65	49	12
Infantil II Escola Diferenciada	5	99	87	17
Mini Grupo I Escola Diferenciada	9	96	78	9
Mini Grupo II Escola Diferenciada	6	108	99	16

Fonte: São Paulo (2021d). Adaptado pelo autor.

De acordo com Gomes (2022, p. 78), para “as etapas que constam como escola diferenciada, o atendimento ocorre nos Centros de Educação Infantil Indígenas (CECI) e nas creches exclusivas para filhos de servidores”.

Quanto à política de conveniamento, a cidade possui a maior rede pública de atendimento a bebês e de crianças de 0 a 3 anos de idade. Cerca de 80% acontecem por meio de parcerias com entidades, associações, organizações privadas sem fins lucrativos, que mantém os Centros de Educação Infantil – Creches.

De acordo com Franco (2009), as primeiras creches de São Paulo ligadas ao município datam da década de 1950. Eram convênios realizados com entidades beneficentes. Na década de 1960, por pressão dos movimentos sociais, foram conveniadas mais 13 creches.

De acordo com Gomes (2022, p. 81):

[...] gestão de Luiza Erundina, de 1989 a 1992, se iniciou um processo de discussão e reflexão sobre as práticas assistenciais e educativas da rede de creches, que resultou na publicação do documento Política de creches da Secretaria Municipal de Bem-estar Social-SEBES, cujo conteúdo estava ancorado em pressupostos socioconstrutivistas, visando a criança e a relação entre o cuidar e o educar. Foi também nesse governo que aconteceram os primeiros concursos públicos para os cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo, cozinheira, auxiliar de cozinha, vigia, zelador e auxiliar de enfermagem para as creches diretas. Foram criados 50 novos equipamentos, contabilizando um total de 317 creches diretas e uma capacidade de atendimento para 33.225 crianças.

Para Franco (2009), nas gestões dos prefeitos Paulo Salim Maluf e Celso Pitta, nos anos compreendidos entre 1993 e 2000, o crescimento foi maior no conveniado. Para Gomes (2022) esse período contou com muitos retrocessos. A busca pela rede

indireta foi bem maior. Foram transferidas 47 unidades, cujo atendimento era direto, para a rede indireta.

Gomes (2022) evidenciou que na gestão de Marta Suplicy os Centros de Educação Infantil já eram parte, na estrutura legal, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A autora também apontou que nessa gestão 21 Centros Educacionais Unificados (CEUs) foram construídos em áreas carentes da periferia.

Mesmo com tal crescimento da rede de atendimento, em 2016, “o cadastro de crianças na fila de espera atingia o número de 65.040 crianças, e em dezembro de 2020 foi anunciado, pela primeira vez na história, que a Secretaria de Educação de São Paulo havia conseguido zerar a fila de espera” (Gomes, 2022, p. 82).

Observamos na tabela 9 o número de matrículas e demanda de 2016 a 2020.

Tabela 8 – Matrículas e demanda

Período	Matrícula	Matrícula em Processo	Demanda
Março / 16	270.540	2.694	88.356
Dezembro / 16	284.179	38	65.040
Março / 17	287.122	1.534	87.906
Dezembro / 17	296.260	14.016	44.092
Março / 18	309.854	1.864	57.819
Dezembro / 18	333.922	638	19.697
Março / 19	330.026	4.059	34.317
Dezembro / 19	345.452	5.008	9.670
Março / 20	339.475	1.714	21.419
Dezembro / 20	374.631	929	540

Fonte: São Paulo (2021d). Adaptado e elaborado pelo autor.

Observa-se que em dezembro de 2016 existiam 65.040 crianças cadastradas, aguardando uma vaga na fila de espera. Ao longo dos anos os números estão decrescendo. Em 2020, na pandemia, eram 540 cadastros.

Gomes (2022) indicou que a política da rede municipal de educação tem buscado maiores possibilidades de parcerias para diminuir a fila de fila de espera. Na tabela 10 observamos alguns dados referentes à expansão de creches parceiras.

Tabela 96 – Quantidade de Creches em funcionamento de 2016 a 2020

Anos	2016	2017	2018	2019	2020
Quantidade de Creches conveniadas	1683	1980	2005	2131	2161

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A tabela mostra o aumento de creches conveniadas nos últimos cinco anos. Observa-se o crescimento de 2016 para 2020. Neste último ano, eram mais de 2.100 creches funcionando no município.

3.4 Procedimentos metodológicos

Silva e Menezes (2005) definem pesquisa como a busca por respostas de maneira simples. Ela pode ser classificada em básica e aplicada, de acordo com sua natureza. A pesquisa básica tem o objetivo de gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem aplicação prática imediata, abordando verdades e interesses universais. Já a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos com aplicação prática, solucionando problemas específicos e envolvendo verdades e interesses locais.

A pesquisa também pode ser analisada quanto à abordagem do problema. Nesse sentido, ela pode ser quantitativa ou qualitativa. A primeira é baseada em quantificação, utilizando números e estatísticas. A segunda, por sua vez, é caracterizada pela relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, envolvendo a subjetividade do pesquisador e não podendo ser traduzida em números (Silva, 2005).

Para Gil (2002), a pesquisa pode ser exploratória, descritiva e explicativa. A primeira busca familiarizar o pesquisador com o problema e tornar este explícito. Pode utilizar entrevistas ou outras técnicas de coleta de dados. A segunda tem como objetivo a descrição de um fenômeno, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevistas e observação sistemática. Já a pesquisa explicativa visa identificar aspectos dos fenômenos, explicar suas razões ou aprofundar o conhecimento da realidade, podendo envolver métodos experimental ou observacional.

Para o autor (p.43):

A classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para

possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa.

Segundo o autor, o procedimento técnico nas pesquisas pode ser classificado em bibliográfico, documental, experimental, *ex-post facto*, coorte, levantamento, estudo de campo, pesquisa-ação e pesquisa participante (Gil, 2002).

Segundo Gil (1999, p. 42), a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Trata-se de um conjunto de atividades propostas para resolver e dar a solução para um problema, tendo por base procedimentos racionais e sistemáticos.

Na presente pesquisa, o objetivo geral foi realizar um estudo para avaliar a infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Seus objetivos específicos estiveram associados a uma revisão bibliográfica da literatura especializada, uma coleta de dados sobre a infraestrutura física das creches diretas, indiretas e conveniadas da SME; elaboração de critérios para a avaliação das creches; avaliação das condições gerais da infraestrutura física e elaboração de um *e-book* com base nos resultados do estudo.

Nesse contexto, foi utilizada a pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2004), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem ampliado seu campo de atuação para as áreas de Psicologia e Educação, entre outras. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001).

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa é contrária ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências, nela se buscam dados empíricos, ela tem caráter interativo, busca-se compreender e explicar, entre outras questões.

Para Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 22).

Flick (2013) indicou que os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos relevantes para a pesquisa. Para o autor, a pesquisa qualitativa está envolvida em três abordagens:

Ela visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes (ex., o que significa para os entrevistados experienciar seus estudos universitários como um fardo?). Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco (p. ex., quais são os aspectos inconscientes ou os conflitos básicos que influenciam a experiência do estresse por parte do estudante?). É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido (p. ex., uma teoria ou hipótese já existente) do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas (Flick, 2013, p. 24).

Para Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa permite várias formas de investigação e diferentes procedimentos técnicos de coleta.

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas (Chizzotti, 2003, p. 222).

Conforme mencionado pelo autor, a pesquisa qualitativa implica uma interação com pessoas, fatos e lugares, retirando significados que são perceptíveis ao autor, que interpreta e traduz em um texto.

A presente pesquisa foi conduzida em duas fases: na primeira foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura especializada, com o objetivo de fornecer os fundamentos teóricos e/ou metodológicos para a realização do estudo. Foram analisadas teses, dissertações, livros, artigos e outros materiais diversos.

Na segunda fase foram coletados dados sobre as escolas do município de São Paulo: o número de creches, de matrículas, a localização, informações sobre a

infraestrutura física das creches na Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Trata-se de diversas tabelas de dados no formato CVS, Excel, que traz informações sobre:

- a qual diretoria de ensino a creche pertence;
- o código escolar;
- o tipo de escola (conveniada, direta, indireta, entre outras);
- o nome da unidade escolar;
- suas instalações;
- o número de salas;
- a metragem das salas;
- entre outras questões.

Nesses arquivos foram realizadas, com base no conceito de infraestrutura “[...] como um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 155), uma avaliação das instalações das creches (salas de aula, laboratórios, biblioteca, parque infantil, berçário, lactário, área verde, entre outros).

Avaliamos, com base em critérios que foram criados, as similaridades e as diferenças entre as instalações das creches diretas, indiretas e conveniadas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o atendimento às crianças.

Os dados foram analisados a partir do Cadastro de Escolas Municipais, Conveniadas e Privadas, Perfil das Turmas e Unidades Educacionais em Funcionamento, Ambientes das Unidades Educacionais, Parcerias de Educação Infantil e Microdados da Rede Municipal de Educação – Matrículas, disponíveis no site da SME em Dados Abertos. As informações abrangem toda a rede de ensino municipal, incluindo as 2223 creches em dezembro de 2021, porém analisamos somente os dados da rede de creches.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Considerado que avaliar é emitir um julgamento de qualidade sobre um objeto ou fenômeno, entre outros, avaliamos a infraestrutura física, construindo critérios próprios baseados no trabalho de Soares Neto *et al.* (2013), que propôs uma escala para medir a infraestrutura escolar.

Dessa forma, um dos produtos desta dissertação foi a elaboração de critérios de avaliação para as creches. A seguir apresentamos algumas ilustrações do arquivo com os dados das escolas, da Secretaria de Educação.

Figura 1 – Dados das escolas 1

DRE	CODESC	TIPOESC	NOMESC	TPAMB	DESCAMB	NUMSALA	CAPFIS	CAPREAL	METRAGE	LOCALIZ	STATUS	PADRAO	FLAG_LIT
DRE - JT	308910	CR,P,CONV	SEMENTIN	116	BERCARIO	4	18	27			ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308910	CR,P,CONV	SEMENTIN	116	BERCARIO	6		25	37		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308921	CR,P,CONV	CAROLINA	47	PATIO DESCOBERTO						ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308921	CR,P,CONV	CAROLINA	116	BERCARIO	1		29	43		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308954	CR,P,CONV	CORA COR	48	PISO CIMENTADO						ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308954	CR,P,CONV	CORA COR	56	SANITARIO ALUNOS - MISTO						ATIVA	ALVENARI,N	
DRE - JT	308954	CR,P,CONV	CORA COR	116	BERCARIO	2		14	21		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308954	CR,P,CONV	CORA COR	116	BERCARIO	4		15	22		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308954	CR,P,CONV	CORA COR	120	LACTARIO						ATIVA	ALVENARI,N	
DRE - JT	308972	CR,P,CONV	PIMPOLHI	48	PISO CIMENTADO						ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308972	CR,P,CONV	PIMPOLHI	116	BERCARIO	2		27	40		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308972	CR,P,CONV	PIMPOLHI	116	BERCARIO	4		27	40		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308974	CR,P,CONV	CAMINHO	116	BERCARIO	8		26	31		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308982	CR,P,CONV	FUTURO B	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	1		18	22		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308983	CR,P,CONV	FUTURO B	47	PATIO DESCOBERTO						ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308983	CR,P,CONV	FUTURO B	116	BERCARIO	1		13	19		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308983	CR,P,CONV	FUTURO B	116	BERCARIO	8		18	27		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308993	CR,P,CONV	FUTURO B	21	DESPENSA / DEPOSITO ALIMENTOS	20					ATIVA	ALVENARI,N	
DRE - JT	308993	CR,P,CONV	FUTURO B	34	REFEITORIO	25					ATIVA	ALVENARI,N	
DRE - JT	308993	CR,P,CONV	FUTURO B	116	BERCARIO	2		27	41		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308993	CR,P,CONV	FUTURO B	116	BERCARIO	4		24	36		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	308993	CR,P,CONV	FUTURO B	123	SOLARIO						ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	309031	CR,P,CONV	PEQUENO	116	BERCARIO	1		18	27		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	309031	CR,P,CONV	PEQUENO	116	BERCARIO	7		27	40		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	309031	CR,P,CONV	PEQUENO	116	BERCARIO	14		18	27		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	309031	CR,P,CONV	PEQUENO	116	BERCARIO	19		21	32		ATIVA	ALVENARI,S	
DRE - JT	309031	CR,P,CONV	PEQUENO	116	BERCARIO	20		21	32		ATIVA	ALVENARI,S	

Fonte: São Paulo (2016a, s. p.)

Figura 2 – Dados das escolas 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
133	DRE - JT	309738	CR.P.CONV	FUTURO B	116	BERCARIO	12			20	30	ATIVA	ALVENARI,S				
134	DRE - JT	309738	CR.P.CONV	FUTURO B	117	ELEVADOR	16					ATIVA	ALVENARI,N				
135	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	500					ATIVA	ALVENARI,S				
136	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	22	DEPOSITO	18	1	1	7		ATIVA	ALVENARI,S				
137	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	34	REFEITORIO	32	30	30	26		ATIVA	ALVENARI,N				
138	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	39	SANIT.FUNICIONARIOS-FEMININO	22	2	2	5		ATIVA	ALVENARI,N				
139	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	122	LAVANDERIA	20	2	2	14		ATIVA	ALVENARI,N				
140	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	123	SOLARIO	26	20	20	56		ATIVA	ALVENARI,S				
141	DRE - JT	400001	CEI DIRET	ADELAIDE	10003	AREA VERDE						ATIVA	AREA VERI,S				
142	DRE - JT	400005	CEI DIRET	ANITA CAE	14	SALA DE DIRETOR	19			10		ATIVA	ALVENARI,N				
143	DRE - JT	400005	CEI DIRET	ANITA CAE	39	SANIT.FUNICIONARIOS-FEMININO	21		1	2		ATIVA	ALVENARI,N				
144	DRE - JT	400005	CEI DIRET	ANITA CAE	54	AREA DE SERVICO				50		ATIVA	ALVENARI,N				
145	DRE - JT	400005	CEI DIRET	ANITA CAE	58	SANIT.ANEXO SLAULA-MISTO	31		2	4		ATIVA	ALVENARI,N				
146	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	2		25	31		ATIVA	ALVENARI,S				
147	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	21		25	31		ATIVA	ALVENARI,S				
148	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	35		26	31		ATIVA	ALVENARI,S				
149	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	500					ATIVA	ALVENARI,S				
150	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	502					ATIVA	ALVENARI,S				
151	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	18	SECRETARIA	8	1	1	12		ATIVA	ALVENARI,N				
152	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	20	ALMOXARIFADO	9	1	1	8		ATIVA	ALVENARI,N				
153	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	34	REFEITORIO						ATIVA	ALVENARI,N				
154	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	48	PISO CIMENTADO						ATIVA	ALVENARI,S				
155	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	124	TROCADOR	14	2	2	10		ATIVA	ALVENARI,N				
156	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	143	PARQUE INFANTIL						ATIVA	ALVENARI,S				
157	DRE - JT	400021	CEI DIRET	CANTIDIO	10003	AREA VERDE						ATIVA	AREA VERI,S				
158	DRE - JT	400030	CEI DIRET	CIDADE NX	3	SALA DE ED. INFANTIL PROPRIA	1		30	36		ATIVA	ALVENARI,S				
159	DRE - JT	400030	CEI DIRET	CIDADE NX	15	SALA DE ASSISTENTE DO DIRETOR	10		1	6		ATIVA	ALVENARI,N				
160	DRE - JT	400030	CEI DIRET	CIDADE NX	16	SALA DE COORD. PEDAGOGICO	15		1	8		ATIVA	ALVENARI,N				

Fonte: São Paulo (2016^a, s. p.)

Figura 3 – Dados das escolas 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
298	DRE - JT	400440	CEI INDIR	JARDIM TF	46	PATIO COBERTO						ATIVA	ALVENARI,S				
299	DRE - JT	400440	CEI INDIR	JARDIM TF	56	SANITARIO ALLUNOS - MISTO	18	2	2	7		ATIVA	ALVENARI,N				
300	DRE - JT	400440	CEI INDIR	JARDIM TF	10003	AREA VERDE						ATIVA	AREA VERI,S				
301	DRE - JT	400443	CEI INDIR	ANDRE NL	1	SALA DE AULA PROPRIA	2		14	21		ATIVA	ALVENARI,S				
302	DRE - JT	400443	CEI INDIR	ANDRE NL	1	SALA DE AULA PROPRIA	5		25	31		ATIVA	ALVENARI,S				
303	DRE - JT	400443	CEI INDIR	ANDRE NL	1	SALA DE AULA PROPRIA	6		20	24		ATIVA	ALVENARI,S				
304	DRE - JT	400443	CEI INDIR	ANDRE NL	54	AREA DE SERVICO	27		8	27		ATIVA	ALVENARI,N				
305	DRE - JT	400443	CEI INDIR	ANDRE NL	123	SOLARIO	22		18	44		ATIVA	ALVENARI,S				
306	DRE - JT	400443	CEI INDIR	ANDRE NL	124	TROCADOR	21		2	6		ATIVA	ALVENARI,N				
307	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	1	SALA DE AULA PROPRIA	1		34	51		ATIVA	ALVENARI,S				
308	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	1	SALA DE AULA PROPRIA	5		18	21		ATIVA	ALVENARI,S				
309	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	1	SALA DE AULA PROPRIA	6		17	21		ATIVA	ALVENARI,S				
310	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	1	SALA DE AULA PROPRIA	33		16	19		ATIVA	ALVENARI,S				
311	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	14	SALA DE DIRETOR	8		1	13		ATIVA	ALVENARI,N				
312	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	34	REFEITORIO	17		41	62		ATIVA	ALVENARI,N				
313	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	56	SANITARIO ALLUNOS - MISTO	20		6	9		ATIVA	ALVENARI,N				
314	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	57	SANIT.FUNICIONARIOS - MISTO	14	2	2	10		ATIVA	ALVENARI,N				
315	DRE - JT	400450	CEI INDIR	VILA MARI	10003	AREA VERDE						ATIVA	AREA VERI,S				
316	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	1	SALA DE AULA PROPRIA	1		19	22		ATIVA	ALVENARI,S				
317	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	16	SALA DE COORD. PEDAGOGICO			1	12		ATIVA	ALVENARI,N				
318	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	56	SANITARIO ALLUNOS - MISTO	17	1	1	4		ATIVA	ALVENARI,N				
319	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	56	SANITARIO ALLUNOS - MISTO	22	1	1	7		ATIVA	ALVENARI,N				
320	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	56	SANITARIO ALLUNOS - MISTO	23	1	1	4		ATIVA	ALVENARI,N				
321	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	116	BERCARIO	10	28	28	42		ATIVA	ALVENARI,S				
322	DRE - JT	400451	CEI INDIR	VILA MARI	116	BERCARIO	11		15	23		ATIVA	ALVENARI,S				
323	DRE - JT	400454	CEI INDIR	JARDIM BF	16	SALA DE COORD. PEDAGOGICO	20		1	11		ATIVA	ALVENARI,N				
324	DRE - JT	400454	CEI INDIR	JARDIM BF	21	DESPENSA/DEPOSITO ALIMENTOS	14		1	8		ATIVA	ALVENARI,N				
325	DRE - JT	400454	CEI INDIR	JARDIM BF	45	QUADRA DESCOBERTA	18	30	30	310		ATIVA	ALVENARI,S				

Fonte: São Paulo (2016^a, s. p.)

As ilustrações revelam, entre outras questões, a qual diretoria de ensino a creche pertence, o tipo de escola (conveniada, direta, indireta, entre outras), algumas de suas instalações, o número de salas e suas metragens.

Neste trabalho, com base nos dados, avaliamos se as escolas contam com esses elementos:

- Berçário
- Pátio descoberto
- Piso cimentado
- Sanitário alunos - misto
- Lactário
- Sala de Ed. Infantil própria
- Despensa /depósito
- Refeitório – solário
- Parque
- Secretaria
- Sala de aula
- Cozinha
- Sala do diretor
- Sanitários alunos
- Brinquedoteca
- Sala de coordenação pedagógica
- Sala de professores
- Sala de reuniões
- Pátio coberto
- Sanitário adequado (acessibilidade)
- Sala multiuso – música, dança, arte
- Trocador
- Lavanderia
- Sanitário de funcionários - misto
- Fraldário
- Área verde
- Ateliê

- Estacionamento
- Quadra descoberta

Com base no arquivo com as informações sobre a infraestrutura das creches (baixado do *site* da Prefeitura de São Paulo), utilizamos filtros, ferramentas no Excel, para agrupar os dados e apresentar as quantidades de cada espaço presente nas creches conveniadas, diretas, entre outras. Utilizamos alguns elementos da estatística descritiva para analisar os dados, como médias, mediana, desvio-padrão e outros.

Para a realização da avaliação das creches utilizamos critérios, que são descritos adiante (ver resultados), e um escore no qual foi atribuído 1 ponto para cada espaço da instituição, conforme é apresentado na Quadro 10 e na tabela 15. A atribuição de pontuação possibilitou conhecermos o número de instituições em cada critério estabelecido. A partir dos dados foram criadas tabelas, agrupando as similaridades das informações, e gráficos, multivariados, que permitiram as análises e avaliações.

Especificamente em relação à infraestrutura, ao analisar os dados registrados pela SME sobre os espaços físicos, foram consideradas as possibilidades de uso múltiplo de cada ambiente. É importante ressaltar que as edificações utilizadas pelas conveniadas, que não foram projetadas especificamente para serem escolas, podem apresentar algumas deficiências em comparação às edificações das creches da rede direta.

Considerando que algumas atendem crianças em berçário e outras não possuem essa faixa etária, a classificação foi realizada separadamente para cada situação. Quanto às áreas descobertas, como pátio descoberto, parque e área verde, foram consideradas como similares por serem ambientes ao ar livre. No levantamento dessas áreas, essenciais para as crianças, foram observadas discrepâncias nas dimensões que serão abordadas posteriormente.

No entanto, vale ressaltar que neste estudo não foram avaliadas as capacidades dos ambientes, devido à falta de dados nos registros disponíveis. Os registros não forneciam informações sobre as áreas de todos os ambientes em todas as creches, o que impediu a comparação do espaço disponível com o número de crianças matriculadas.

4 A INFRAESTRUTURA DAS CRECHES E A QUALIDADE EDUCACIONAL

Primeiramente, são apresentados os dados do perfil das matrículas e sua distribuição. Em seguida, os critérios que foram criados e, posteriormente, são fornecidas informações acerca da infraestrutura das escolas.

4.1 Da distribuição das creches no município

Após analisar os dados disponibilizados nas planilhas, constatou-se que estavam organizados com diferentes indexadores em cada planilha, o que exigiu a criação de planilhas cumulativas para possibilitar a análise dos dados.

Inicialmente, foram identificadas as diretorias de ensino da capital e a quantidade de matrículas sob sua supervisão. No levantamento das matrículas e distribuição das creches, considerou-se a localização geográfica de acordo com a disposição administrativa das Diretorias Regionais de Educação (DREs) pela Prefeitura de São Paulo. O quadro 6 apresenta os dados das DREs e suas respectivas diretorias.

Quadro 6 – Denominação das DREs do Município de São Paulo

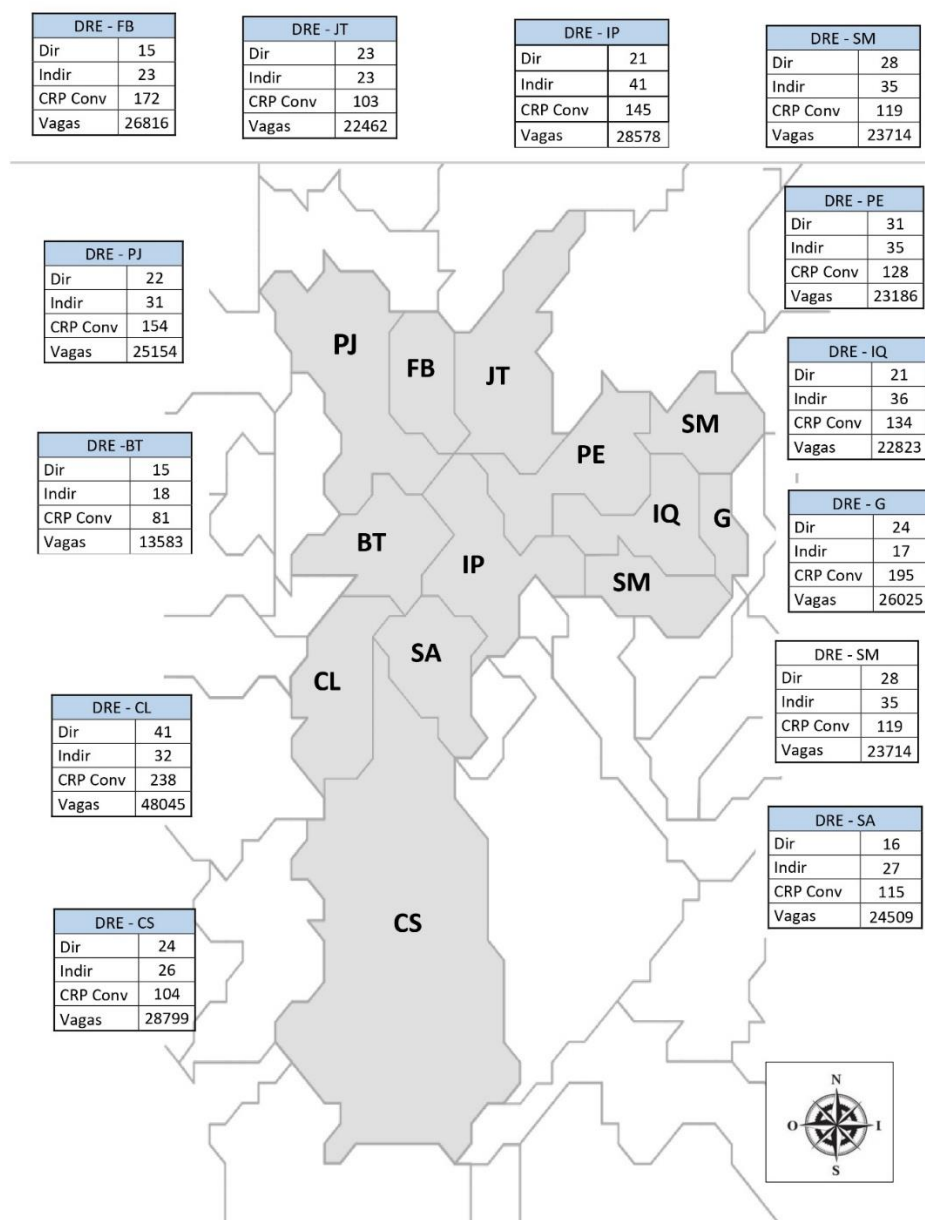
DRE	Diretoria
DRE - BT	BUTANTA
DRE - CL	CAMPO LIMPO
DRE - CS	CAPELA DO SOCORRO
DRE - FB	FREGUESIA/BRASILANDIA
DRE - G	GUAIANASES
DRE - IP	IPIRANGA
DRE - IQ	ITAQUERA
DRE - JT	JACANA/TREMEMBE
DRE - PE	PENHA
DRE - PJ	PIRITUBA
DRE - SA	SANTO AMARO
DRE - SM	SAO MATEUS
DRE - MP	SAO MIGUEL

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para melhor reconhecimento das regiões a serem examinadas foi expressa na figura 4, a seguir, o esboço do município de São Paulo e a sua divisão administrativa

de educação, apresentando o número de creches da rede por tipo de convênio (direta, indireta ou conveniada) e as vagas correspondentes.

Figura 4 – Distribuição das creches e vagas por DREs



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Na figura é possível observar a distribuição das creches nos bairros de São Paulo, sendo elas direta, indireta e conveniada. No quadro 7 é apresentado o número de vagas e creches.

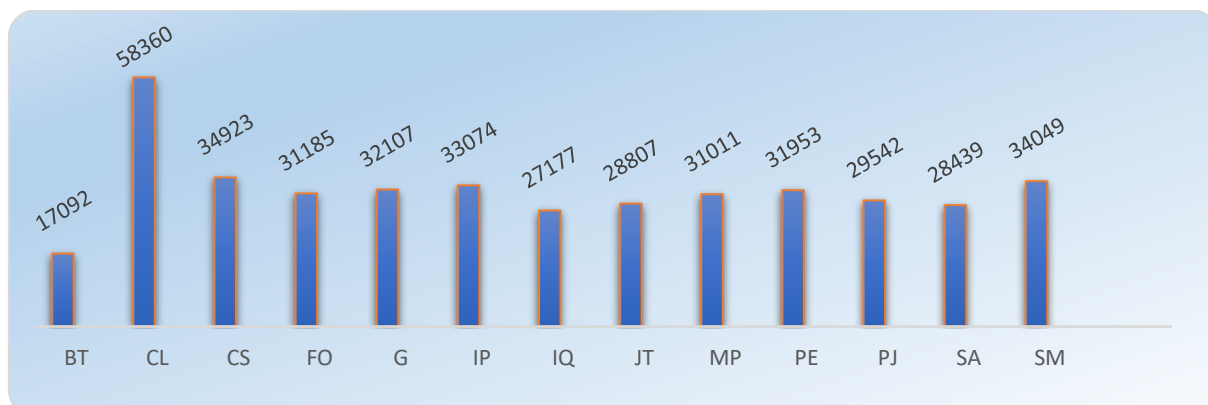
Quadro 7 – DREs vagas e número de creches

Vagas	DRE	NÚMERO DE CRECHES			
		CEI DIRET	CR.P. CONV	CEI INDIR	CONVENIADAS CR.P. CONV+ CEI INDIRETO
13583	DRE - BT	15	81	18	99
48045	DRE - CL	41	238	32	270
28799	DRE - CS	24	104	26	130
26816	DRE - FB	15	172	23	195
26025	DRE - G	24	195	17	212
28578	DRE - IP	21	145	41	186
22823	DRE - IQ	21	134	36	170
22462	DRE - JT	23	103	23	126
23186	DRE - PE	31	128	35	163
25154	DRE - PJ	22	154	31	185
24509	DRE - SA	16	115	27	142
23714	DRE - SM	28	119	35	154
27627	DRE - MP	36	154	37	191
341.321	TOTAL	317	1842	381	2223

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No quadro apresentado foram somados os registros encontrados nas diversas planilhas disponíveis no *site* da SME. Com o objetivo de facilitar a visualização e compreensão dos dados, utilizamos gráficos para interpretar as informações coletadas.

No Gráfico 1, observamos a distribuição das vagas por Diretorias Regionais de Educação (DREs), com uma média de 32,1 mil alunos. É possível identificar os extremos nas DREs de Butantã (DRE-BT) e Campo Limpo (DRE-CL).

Gráfico 1 – Vagas oferecidas por DRE

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Apresentamos no quadro 8, dados das DREs Butantã e Campo Limpo, aquelas que representam o maior número de vagas:

Quadro 8 – Bairros das DREs BT e CL

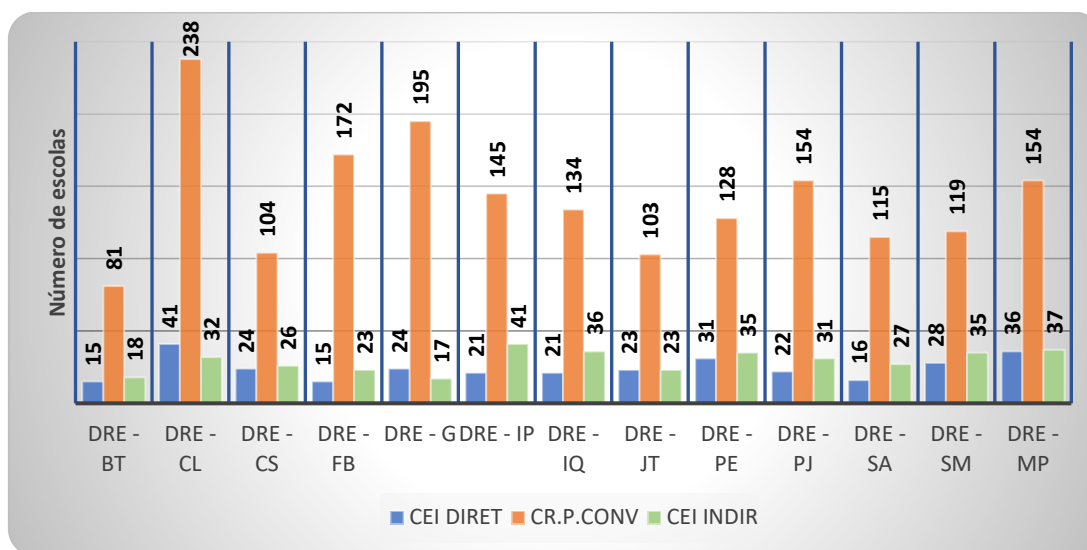
Bairros atendidos pelas DREs	
BT - Butantã	CL - Campo Limpo
Raposo Tavares	Jardim Ângela
Rio Pequeno	Jardim São Luís
Vila Sonia	Campo Limpo
Butantã	Vila Andrade
Morumbi	
Itaim Bibi	
Pinheiros	
Alto de Pinheiros	
Jardim Paulista	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observamos no quadro acima que a DRE Butantã tem 10 bairros e a de Campo Limpo apenas 4. No gráfico 2, são apresentados os dados do número de creches por tipo de convênio distribuídas pelas DREs. Novamente registrou-se que a população dos bairros com melhor infraestrutura social (IBGE, 2022), dispõe de maior número de creches da rede direta. Tal fato pode ser atribuído a questão de que essas regiões foram planejadas com espaços próprios para parques infantis, como urbanização planejada na criação ou creches, como são hoje. O fato de as creches conveniadas serem instaladas em imóveis adaptados permite que possam ser distribuídas em

pontos internos aos aglomerados sociais. O uso de antigas residências ou galpões de sociedades filantrópicas para se transformarem em creche facilita a abertura desses espaços em regiões populosas e de baixa ou nenhuma infraestrutura. Essa maior oferta de imóveis foi registrada no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Tipos de Convênio por DRE

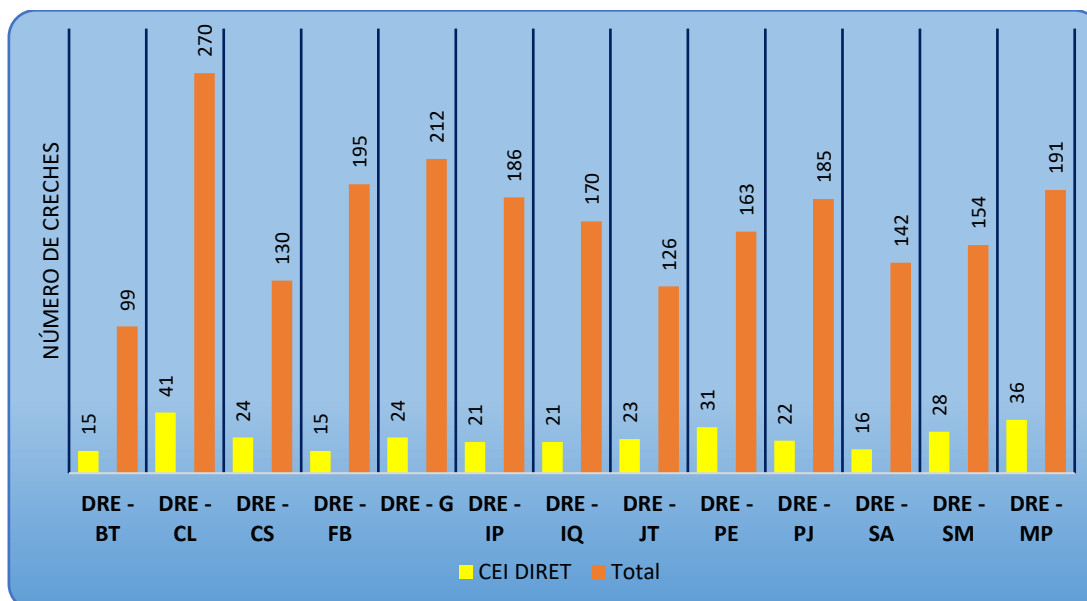


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O número de creches conveniadas superava, em muito, o das creches da rede direta, o que é ainda mais notório no gráfico 3, onde foram somados os dados das creches indiretas com os das conveniadas, devido ambos os atendimentos serem realizados por profissionais contratados pela iniciativa privada através de convênios.

Verificou-se a concentração das creches parceiras, as responsáveis por manter a disponibilidade de vagas em creches e, conseqüentemente, a disponibilidade de matrículas à população como determina a legislação.

Gráfico 3 – Comparação do atendimento dos CEI Diretos x Conveniados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A Secretaria Municipal de Educação enfrenta desafios significativos devido à falta de imóveis próprios para atender à demanda por creches. Além disso, o crescimento desordenado dos bairros periféricos de São Paulo, em grande parte resultante de invasões e de loteamentos clandestinos, ocorreu sem qualquer planejamento adequado. Como resultado, tem havido urbanização mínima nessas áreas, com poucos investimentos públicos e possíveis restrições orçamentárias para cumprir as obrigações da SME.

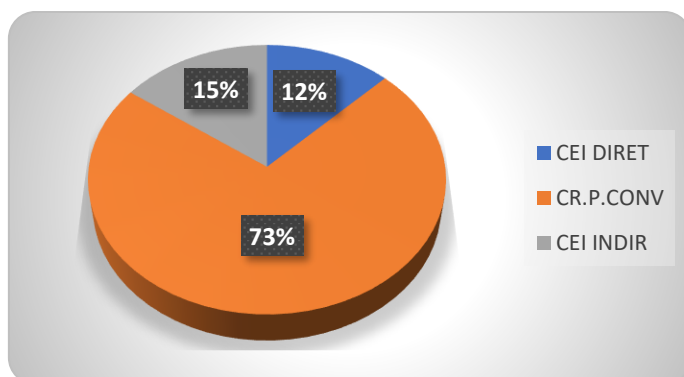
Diante dessa situação, a SME estabeleceu convênios com um grande número de creches, conforme demonstrado nos gráficos 2 e 3. Em média, cada Diretoria Regional de Educação possuía cerca de 24 creches diretas, enquanto a rede conveniada apresentava uma média de 171 creches.

Nos gráficos 4 e 5 são apresentados os dados em percentuais. Observamos que há uma concentração significativa na gestão privada. O gráfico 4 considera o tipo de convênio, enquanto o 5 leva em conta o tipo de gestão das creches.

Os dados evidenciam a necessidade de parcerias com instituições privadas para suprir a demanda por vagas em creches, devido à falta de recursos e estrutura próprios da SME. No entanto, essa concentração na gestão privada também ressalta a importância de garantir a qualidade e a transparência na seleção e

acompanhamento dessas instituições conveniadas, para assegurar que as crianças recebam um atendimento adequado e de qualidade.

Gráfico 4 – Creches por tipo de convênio



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observamos que a concentração do número de creches atingiu 73% da oferta, o que corresponde a aproximadamente $\frac{3}{4}$ (três quartos) do número delas disponíveis à população de São Paulo. Foram 1.842 creches conveniadas, 381 CEIs indiretos e 317 CEIs diretos registrados na SME no período analisado.

Gráfico 5 – Número de Creches por tipo de gestão



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Ao unir os dados dos atendimentos de Creche Conveniada e CEIs indiretos, constatou-se que apenas 12% das creches são administradas diretamente pela SME, o que demonstra a opção desta em reduzir ao máximo sua capacidade de atendimento

direto, visando realocar os recursos da Secretaria para o atendimento das necessidades das crianças do município.

De fato, na Educação Infantil, como indicaram Borghi, Bertagma e Adrião (2014), tem havido cada vez mais a ideia da criação de parcerias com instituições privadas para atender à oferta de educação. Um processo claro de privatização, onde há o repasse de verbas por aluno para a escola privada.

Essa estratégia reflete a decisão de priorizar o direcionamento dos recursos para a ampliação do atendimento por meio dessas parcerias, no entanto, é importante garantir a qualidade do atendimento nas creches conveniadas, a fim de atender às necessidades formativas das crianças.

4.2 Dados das matrículas e vagas

Com o objetivo de atender prontamente a cada criança e evitar processos judiciais, a SME busca acolher à demanda registrada no sistema EOL. A legislação respalda os direitos da criança e impõe a obrigação ao Estado, especificamente à SME, de realizar a matrícula.

A rede conveniada recebe financiamento mensal proporcional ao número de crianças matriculadas e com frequência mínima estabelecida nos convênios. Nesse contexto, o número de matrículas e vagas na rede são tratados como sinônimos, uma vez que as vagas são rapidamente preenchidas por crianças que estão na lista de espera, sendo raro encontrar vagas abertas por um período considerável.

Para gerenciar esse processo, a SME utiliza o sistema EOL, que funciona como um *software* de gestão da rede. Cada aluno ou candidato recebe um número de identificação, a partir do qual são registradas as demandas e geradas as matrículas, controle de frequência, codificação das turmas, salas de atividades nas creches, entre outros aspectos. Vale ressaltar que o EOL atende a outras necessidades das escolas da rede, que não são objeto deste estudo.

Os dados consolidados de creches e vagas por convênio e por DRE revelam o nível de privatização presente na educação infantil no Município de São Paulo, em que a parceria privada se tornou a principal atuante no campo educacional para suprir às necessidades de atendimento das crianças de 0 a 3 anos. De fato, trata-se de um processo muito bem estabelecido na educação brasileira (Borghi; Bertagma; Adrião, 2014; Adrião, 2018).

A quantidade de convênios estabelecidos para Creches Conveniadas e a transição dos atendimentos diretos para CEIs indiretos resultaram em um considerável número de matrículas de bebês realizadas pela iniciativa privada. As entidades parceiras recebem convênios para CEIs indiretos quando, por motivos administrativos, os CEIs diretos são desativados.

Os dados foram apurados e classificados por DRE com o objetivo de analisar a distribuição das matrículas por região administrativa. A tabela 11 mostra a consolidação das matrículas e o número de escolas por DRE, sendo que os nomes das DREs foram preservados conforme constavam nas planilhas originais.

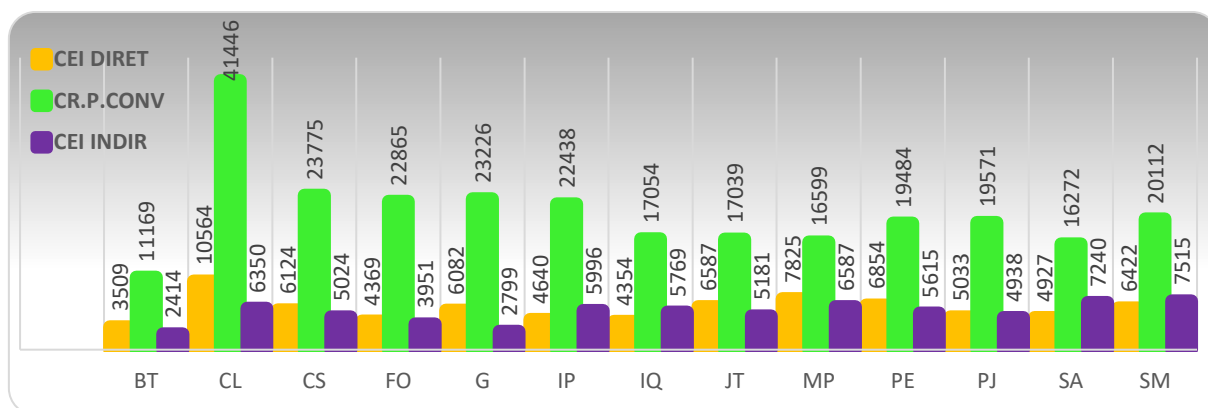
Tabela 107 – Consolidação de Dados de Creches e Vagas por DRE

Diretoria	Nome	Número de creches			Total	DRE	Número de matrículas				Vagas por DRE
		CEI DIRET	CR.P. Conv	CEI INDIR			CEI DIRET	CR.P. CONV	CEI INDIR	Total CONV E NIADO	
BUTANTA	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO BUTANTA	15	81	18	114	BT	3509	11169	2414	13583	17092
CAMPO LIMPO	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO CAMPO LIMPO	41	238	32	270	CL	10564	41446	6350	47796	58360
CAPELA DO SOCORRO	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO CAPELA DO SOCORRO	24	104	26	130	CS	6124	23775	5024	28799	34923
FREGUESIA/BRASILANDIA	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO FREGUESIA/BRASILANDIA	15	172	23	195	FO	4369	22865	3951	26816	31185
GUAIANASES	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO GUAIANASES	24	195	17	212	G	6082	23226	2799	26025	32107
IPIRANGA	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO IPIRANGA	21	145	41	186	IP	4640	22438	5996	28434	33074
ITAQUERA	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO ITAQUERA	21	134	36	170	IQ	4354	17054	5769	22823	27177
JACANA/TREMEMBE	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO JACANA/TREMEMBE	23	103	23	126	JT	6587	17039	5181	22220	28807
PENHA	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO PENHA	31	128	35	163	MP	7825	16599	6587	23186	31011
PIRITUBA	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO PIRITUBA/JARAGUA	22	154	31	185	PE	6854	19484	5615	25099	31953
SANTO AMARO	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO SANTO AMARO	16	115	27	142	PJ	5033	19571	4938	24509	29542
SAO MATEUS	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO SAO MATEUS	28	119	35	154	SA	4927	16272	7240	23512	28439
SAO MIGUEL	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCACAO SAO MIGUEL	36	154	37	191	SM	6422	20112	7515	27627	34049

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Quanto ao número de matrículas, pode-se observar no gráfico 6 sua distribuição pela rede de creches por DRE.

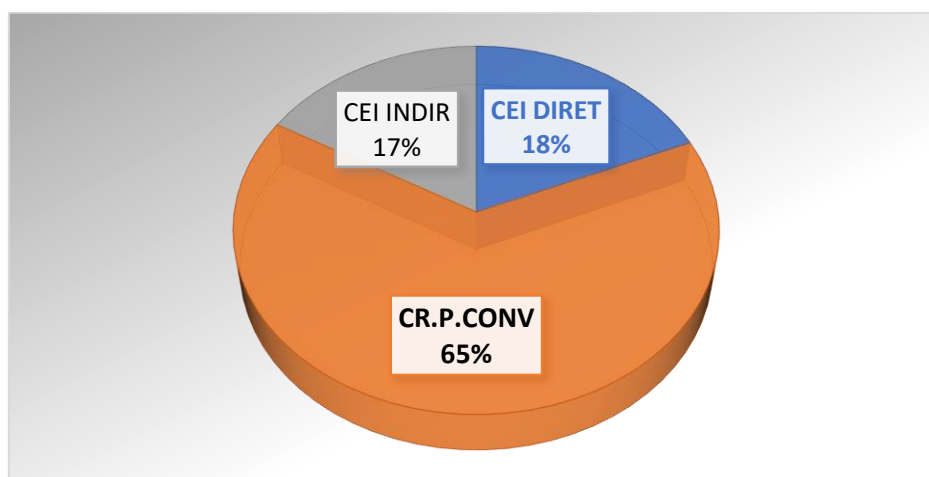
Gráfico 6 – Distribuição de Matrículas na Rede



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os dados registraram as matrículas acompanhando a oferta de creches. São Paulo atendeu o número expressivo de 417.719 (quatrocentos e dezessete mil, setecentos e dezenove) crianças. O gráfico 7 apresenta as porcentagens de matrículas.

Gráfico 7 – Distribuição de matrículas na rede



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os dados registram que o repasse das responsabilidades de atendimento aos bebês à iniciativa privada ocorre de maneira expressiva, porém garante a assistência

a essa faixa etária cumprindo a legislação vigente quanto a disponibilizar vagas em creche.

A planilha de demanda e matrículas trimestral de dezembro de 2021, disponível no *site* da SME, foi simplificada para demonstrar o público-alvo deste estudo e registra uma demanda de 595 bebês, que em números percentuais atinge-se algo perto de zero. O baixo número percentual demonstra que para a finalidade de cumprir a legislação o modelo parece ser adequado.

As parcerias, além de manterem as vagas, também possuem mais flexibilidade administrativa quando comparadas à rede direta, uma vez que não têm que cumprir os ritos da administração pública. Com a vantagem econômica de ter menor custo e com os profissionais sob a responsabilidade das parcerias, a SME atua como supervisora da atuação destas. Todavia, trata-se de um processo claro de privatização, que nem sempre garante a qualidade de atendimento, como indicaram Borghi, Bertagma e Adrião (2014) e Franco (2015). A tabela 8 sintetiza dados de matrículas trimestral.

Quadro 9 – Demanda e Matrículas trimestrais de dezembro de 2021 - Simplificada

Matrículas	Matrícula em Processo	Demanda			
		Creche (1)	Creche (2)	Creche (3)	Creche Total
385.100	1.546	0	0	595	595

Fonte: SME. Adaptada pelo autor (2023)

Uma vez apresentados os dados de creches nas DREs, suas respectivas matrículas e vagas, passamos a mostrar as informações sobre os critérios adotados para realizar a avaliação da infraestrutura das creches.

4.3 Os critérios de avaliação

Considerando que para avaliar um objeto educacional é necessário emitir juízo de valor baseado em critérios de qualidade e para tomar decisões (Mujika; Etxeberria,

2009), neste estudo elaboramos alguns critérios para avaliar a infraestrutura das creches de São Paulo.

Baseados no trabalho de Soares Neto *et al.* (2013), definimos como base para a avaliação os parâmetros: elementar, básico, adequado e avançado. Destaca-se que estes estão alinhados com a presença ou não de algumas instalações encontradas nas creches. Não há relação com a quantidade (ter vários banheiros ou várias salas para o uso pedagógico) ou com a qualidade do espaço, o que exigiria outros elementos para a realização de uma avaliação. Destacamos que foi utilizado também o critério “inadequado” para sinalizar algumas creches que não se enquadravam em nenhum dos parâmetros criados a partir da pesquisa de Soares Neto *et al.* (2013).

Apesar de usados esses parâmetros, as instalações embutidas em cada categoria são diferentes do estudo citado. Nesse contexto, as creches designadas elementares são aquelas que possuem as condições mínimas para acolhimento das crianças. Elas apresentam cozinha, sala de educação infantil, sanitário, um ou mais, refeitório e sanitário de funcionários. Esses espaços oferecem poucas condições para a realização de um trabalho de qualidade na educação infantil.

As creches denominadas básicas, além de terem as instalações daquelas que estão no grupo das elementares, possuem outros espaços: berçário, lactário e fraldário. Tais instituições apresentam-se com melhores condições para um trabalho de qualidade, sobretudo com a presença o berçário, local fundamental para o acolhimento e desenvolvimento das crianças.

Aquelas incluídas no grupo das adequadas, além de terem os espaços das que foram designadas como elementares e básicas, possuíam pátio descoberto, parque infantil de área verde. Aqui observamos que esses espaços favorecem à criação de ambientes de aprendizagem mais propícios para o desenvolvimento das crianças.

A classificação avançada foi atribuída àquelas creches que possuíam todos os espaços das creches elementares, básicas e adequadas. Além disso, elas tinham: secretaria, sala de diretor e de coordenador pedagógico, brinquedoteca, quadra de esportes, salas multiuso, entre outras. Suas instalações favorecem à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e podem ser vistas no quadro 10.

Quadro 10 – Ambientes componentes da avaliação

Avançada	Adequada	Básica	Elementar	COZINHA
				SALA DE ED. INFANTIL
				SANITÁRIOS
			REFEITÓRIO	
			SANITÁRIO FUNCIONÁRIOS	
			BERÇÁRIO	
		LACTÁRIO		
		FRALDÁRIO		
		ao menos a existência de algum	PÁTIO DESCOBERTO	
		PARQUE		
		ÁREA VERDE		
			SECRETARIA	
		SALA DO DIRETOR		
		SALA DE COORD. PEDAGOGICO		
		TROCADOR		
		BRINQUEDOTECA		
		LAVANDERIA		
		DESPENSA /DEPÓSITO		
		PÁTIO COBERTO		
		SALA DE PROFESSORES		
		DIPENSA MAT PEDAGÓGICO		
		DEPÓSITO		
		SALA DE ASSISTENTE DO DIRETOR		
		SALA DE REUNIÕES		
		PÁTIO DESCOBERTO 2		
		SANITÁRIO ACESSIBILIDADE		
	SALA MULTIUSO – MÚSICA, DANÇA, ARTE			
	ATELIÊ			
	ESTACIONAMENTO			
	QUADRA DESCOBERTA			

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O quadro apresenta os critérios que foram elaborados com base no estudo de Soares Neto *et al.* (2013). A partir desses critérios é possível agrupar o número de creches que se encontram em cada um deles. Paralelamente, pode-se inferir sobre as questões de privatização na oferta de atendimento às crianças no município de São Paulo.

4.4 A avaliação da infraestrutura das creches

No que diz respeito à infraestrutura física, é essencial que as creches disponham de uma variedade de ambientes que enriqueçam o processo de desenvolvimento das crianças em termos sensoriais e de compreensão do mundo ao seu redor.

Observou-se que os registros dos nomes dos ambientes variavam em cada DRE. Por exemplo, o ambiente "Ateliê" era registrado apenas em uma DRE. Para este estudo, como indicado na metodologia, os usos foram considerados e um nome comum foi adotado. "Sanitário" e "Sanitário misto" foram computados como "sanitário". A tabela 12 apresenta a classificação com a quantidade de espaços.

Tabela 11 – Classificação das creches

Rede de Creche	NÃO ATENDENDO BERÇÁRIO					ATENDENDO BERÇÁRIO				
	INADEQUADA	ELEMENTAR	BÁSICA	ADEQUADA	AVANÇADA	INADEQUADA	ELEMENTAR	BÁSICA	ADEQUADA	AVANÇADA
CEI DIRET	0	0	0	3	53	0	0	9	179	73
CEI INDIR	0	1	2	30	58	0	1	43	184	67
CR.P. CONV	0	20	52	240	219	0	66	597	573	36
Faixa:	3<P	3<=P<6	6<=P<9	9<=P<12	P>=12	3<P	3<=P<6	6<=P<12	12<=P<17	P>=17

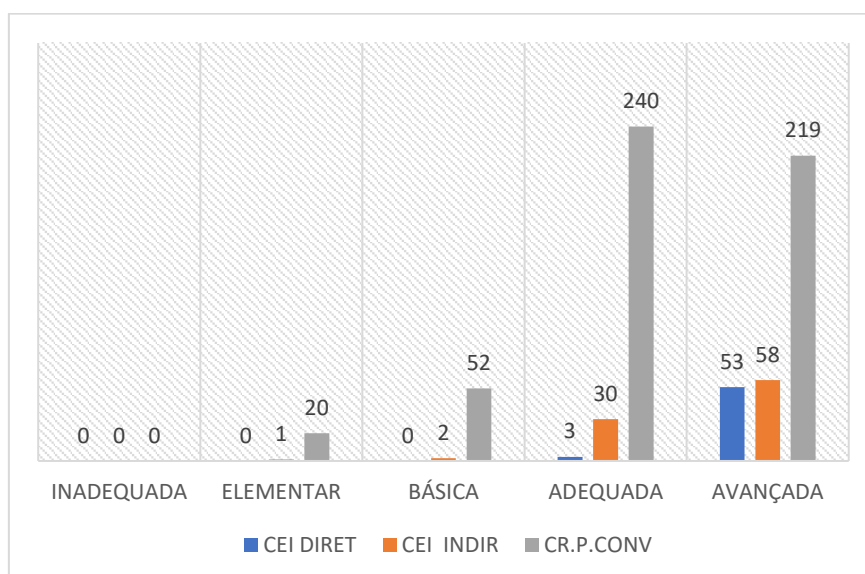
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Dos dados apresentados na tabela 12, observou-se a ausência dos seguintes ambientes nas creches conveniadas: refeitório, ausente em 43 unidades; sanitários específicos para funcionários em 653 unidades; secretaria, em 1.147 unidades; sala de diretor, em 746 unidades; sala de coordenador pedagógico, em 666 unidades; sala de professores, em 518 unidades; lavanderia, em 396 unidades, além de outros ambientes que são essenciais no cotidiano de uma creche. Um total de 146 creches com berçário não possuíam fraldário ou trocador.

Há uma divisão entre as creches que atendem crianças em berçário e as que não atendem bebês mais novos. Considerando os ambientes necessários para o atendimento dos bebês na primeira infância, essa distinção entre as conveniadas e as demais torna-se evidente, uma vez que a rede conveniada não utiliza instalações devidamente projetadas para a finalidade de creche.

Ao analisar a apresentação dos dados, é possível concluir que há uma considerável concentração de atendimentos de berçário na rede conveniada, situada na classificação adequada e avançada, de acordo com os critérios estabelecidos. Todavia, constatou-se que 21 creches conveniadas não atendem ao berçário e possuem condições elementares. Outras 54 creches apresentam qualidade básica, indicando certa “deficiência” na infraestrutura dessas instituições. O gráfico 8 apresenta a classificação das creches que não possuem berçário.

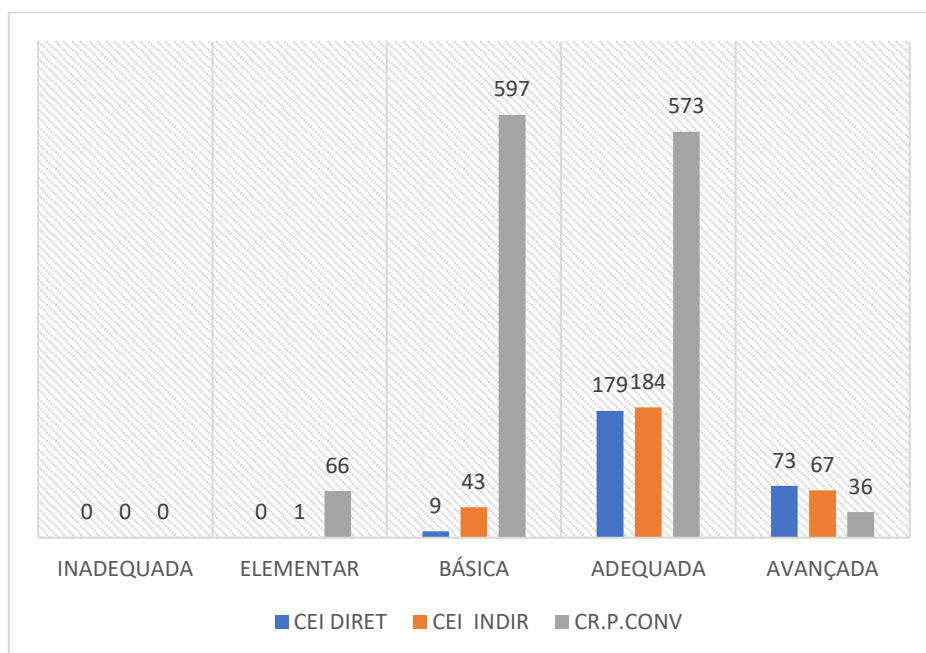
Gráfico 8 – Classificação das creches que não atendem berçário



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observa-se que a maioria das creches que não possuem berçário está localizada no nível avançado. Poucas se encontravam no nível elementar ou básico. No gráfico 9 é apresentada a classificação das creches que atendem às crianças e possuem o espaço do berçário.

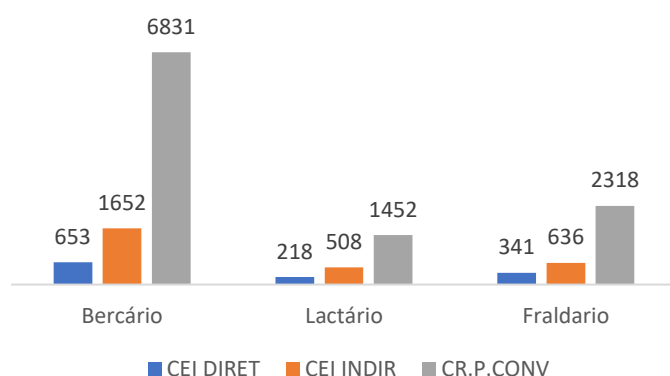
Gráfico 9 – Classificação das creches que atendem bebês em berçário



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O gráfico mostra que aquelas que atendem ao berçário possuem uma classificação inferior, devido à necessidade de ambientes específicos para o atendimento adequado aos bebês. Alguns desses ambientes são essenciais para cumprir objetivos pedagógicos.

Considerando o número de salas de berçário, fica evidente a urgência de uma atenção especial a essa faixa etária, a fim de evitar a precariedade nas condições de atendimento e garantir o desenvolvimento adequado na primeira infância. O gráfico 10 apresenta os dados com berçário, lactário e fraldário em suas respectivas creches: conveniadas, indiretas e diretas.

Gráfico 10 – Salas/Ambientes específicos de berçário

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A análise dos dados mostra que o número de berçários é superior ao de lactários, indicando que, possivelmente, estes são compartilhados por diversos berçários. Da mesma forma, os fraldários também são utilizados em regime de compartilhamento. Essa situação sugere uma rotatividade constante durante as trocas de fraldas e os momentos de alimentação.

Pelo gráfico constata-se que a proporção de uso do fraldário é de aproximadamente 1/3, ou seja, cada fraldário é utilizado por três berçários nas creches conveniadas. Já o lactário é utilizado por mais de 4,7 berçários. Na rede indireta, essa proporção é de 2,6 berçários por fraldário e 3,2 berçários por lactário. Na rede direta, os números são de 1,9 berçários por fraldário e 3,0 berçários por lactário.

Essa proporção indica que, na rede direta, o uso dos lactários e fraldários é menos rotativo do que nas creches conveniadas, proporcionando um processo de alimentação e troca de fraldas que demande menor pressa. Isso, supostamente, possibilita que a alimentação dos bebês ocorra de forma mais tranquila, com menor rotação, o que favorece a interação entre o bebê e a alimentação, preservando a função pedagógica desse momento.

A troca de fraldas de um bebê é uma oportunidade rica para estimulação, brincadeiras e de interação com o adulto. É importante nomear cada etapa que será realizada, pois isso proporciona tranquilidade ao bebê, que sabe o que está prestes a acontecer.

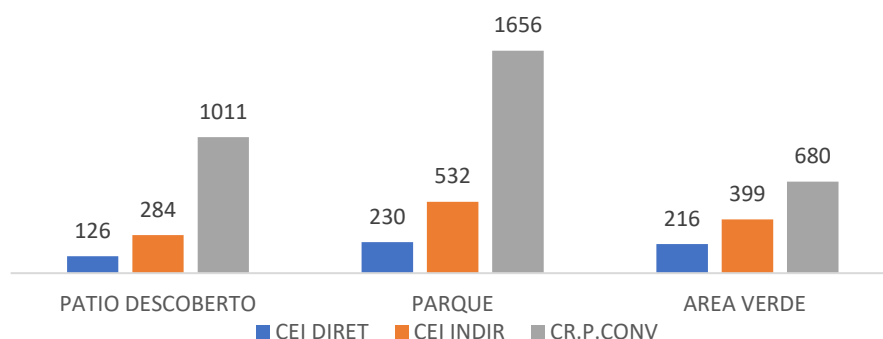
Os ambientes de fraldário e lactário são propícios para a construção de hábitos saudáveis e devem ser considerados como atividades pedagógicas, além de serem locais de higiene e nutrição, respectivamente.

Registrou-se nas creches conveniadas 6.831 ambientes de berçários e somente 1.452 lactários. Observamos também um desequilíbrio na infraestrutura da rede direta e na rede conveniada há uma proporção menos satisfatória.

A rede direta, apesar de possuir uma infraestrutura mais adequada, não oferta um número de ambientes na dimensão da rede conveniada. Vislumbra-se uma qualidade maior na rede direta, porém nesta poucas crianças são atendidas, apontando para uma diferenciação de oportunidades de desenvolvimento, como indicaram Garcia, Garrido e Marconi (2017).

Analisando os dados das áreas abertas e descobertas, obtivemos o resultado apresentado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Áreas ao ar livre



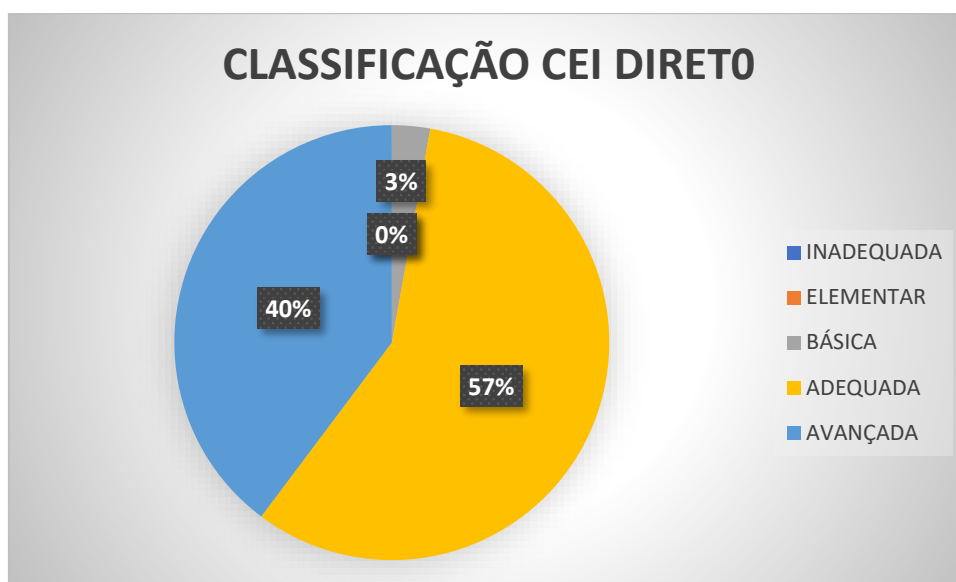
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

As áreas ao ar livre para as crianças nessa faixa etária são de extrema importância e altamente desejadas para a educação dos bebês. Elas proporcionam oportunidades ricas para o desenvolvimento infantil, sendo um dos momentos mais esperado pelas crianças.

Nessas áreas, os bebês têm a oportunidade de resolver problemas, explorar, tomar decisões, negociar, socializar e interagir simultaneamente com o ambiente, seus colegas e os adultos presentes, como professores e profissionais de apoio. Brincar ao ar livre no parque permite que a criança realize uma série de exercícios que auxiliam no seu desenvolvimento psíquico e motor.

A seguir, trazemos os dados de cada rede (direta, conveniada e indireta) sobre a quantidade de creches em cada critério elaborado. O gráfico 13 traz os dados da rede direta.

Gráfico 12 - Classificação dos CEIs diretos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

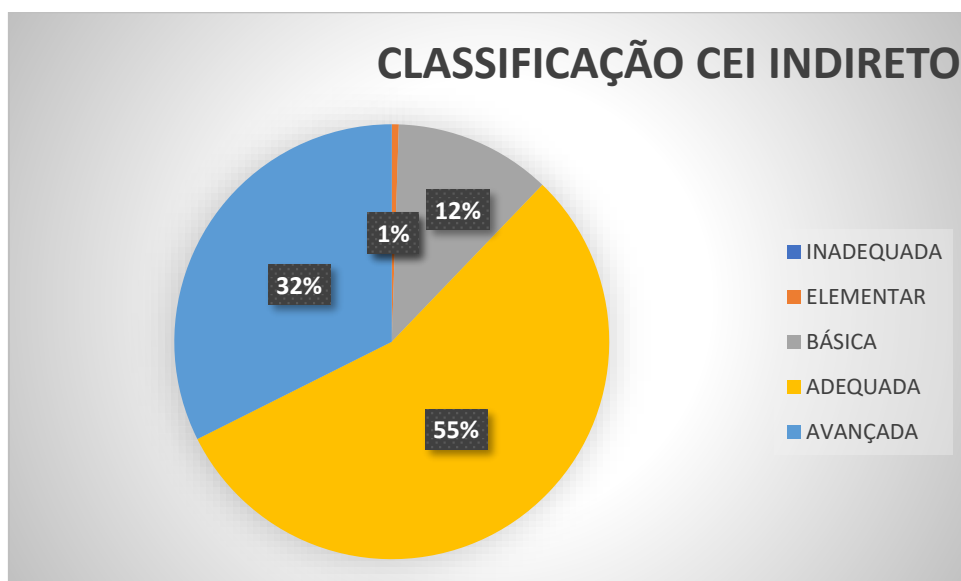
As creches dos CEIs diretos estão, em grande parte, localizadas nas categorias mais altas, resultado, pode-se inferir, de um planejamento arquitetônico prévio. Existem diferenças observadas na classificação causadas por adequações, nem sempre realizadas com o mesmo esmero das construções mais modernas.

No gráfico acima observamos que 97% das instituições ou apresentam uma infraestrutura adequada ou avançada. Nesses espaços, as crianças podem ser atendidas com uma IE mais robusta, e ambientes de aprendizagem para o trabalho pedagógico podem ser organizados (Garcia; Garrido; Marconi, 2017).

Nesta categoria, escolas da rede direta, as desigualdades, em termos de infraestrutura, são pequenas. Tal situação indica que as crianças em geral são atendidas e podem usufruir dos espaços de maneira a favorecer seus avanços em aprendizagem e desenvolvimento.

O gráfico 13 apresenta dos dados da rede indireta.

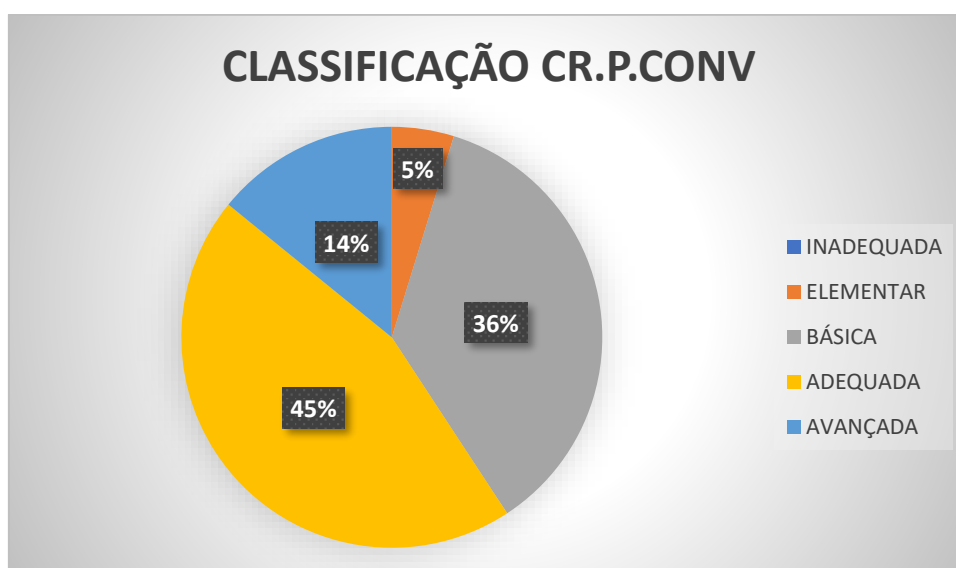
Gráfico 13 – Classificação dos CEIs Indiretos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Nos CEIs indiretos podemos observar uma classificação que apresenta certas diferenças, com suas peculiaridades, principalmente no atendimento aos berçários. Notamos uma quantidade maior de creches localizadas na categoria básica. Observamos também que 87% das instituições estavam centralizadas ou na categoria adequada ou avançada. Tal situação já é suficiente para indicar diferenças no atendimento às crianças. O gráfico 14 traz os dados da classificação das creches conveniadas.

Gráfico 14 – Classificação das Creches Conveniadas



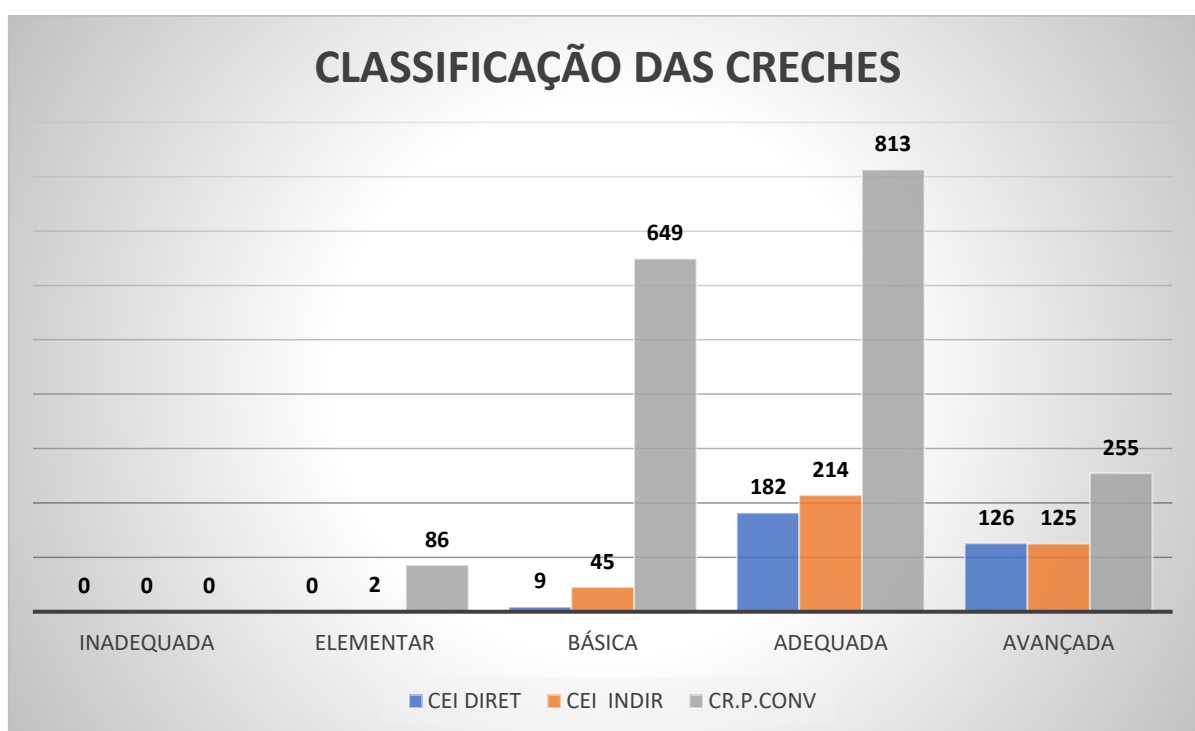
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A creches conveniadas, por todas as dificuldades já discutidas, apresentaram-se localizadas nos níveis mais baixos. Por exemplo, somente 14% dessas unidades escolares estavam centralizadas no critério avançado.

Nesse contexto, mais de 40% das creches conveniadas apresentaram infraestrutura escolar elementar ou básica. Essas são instituições que, em geral, são transformadas para se tornar escolas. Sendo assim, muitas delas têm “puxadinhos” que se transformam em berçário, sala de aula ou parque, com condições não favoráveis para a educação das crianças.

O gráfico 15 apresenta uma visão geral dos dados das creches, em termos de infraestrutura, e as categorias.

Gráfico 15 – Classificação Geral das Creches



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

As creches das redes conveniadas foram classificadas, em maior parte, dentro dos critérios da categoria básica, ou seja, aquelas que instituições que apresentavam cozinha, sala de educação infantil, sanitário, berçário, lactário e fraldário. São unidades escolares que carecem de parque infantil, brinquedoteca, área verde, entre outros espaços, que são fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem.

Essa situação de atendimento pela rede conveniada pode, por um lado, suprir as deficiências de vagas nas creches, o que, com efeito, não se pode deixar de reconhecer em relação ao acesso das crianças às escolas. O acesso tem sido uma conquista no Brasil ao longo dos anos. Todavia, também é fato que o atendimento desigual tem consequências para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Os dados mostram que existem crianças que podem aprender nos parques ou ter experiências importantes de aprendizagem nas brinquedotecas, enquanto outras acabam tendo esse direito cerceado. Como indicaram alguns autores (Garcia; Garrido; Marconi, 2017), trata-se de uma situação clara de discriminação com nossas crianças.

Para garantir a qualidade de atendimento, a SME deveria fiscalizar a infraestrutura escolar ofertada às crianças, questão que aparentemente não vem ocorrendo da forma que deveria.

Para Franco (2009), mesmo com a regulação e supervisão por parte do poder público, é importante reconhecer que devido à extensão geográfica de São Paulo e sua ampla rede de escolas nem sempre é possível garantir uma fiscalização regular e efetiva das creches privadas conveniadas. Isso pode resultar em dificuldades na garantia do direito à educação pelas crianças que frequentam essas creches.

Além disso, uma preocupação adicional é a concentração de creches conveniadas nas mãos de um número reduzido de entidades gestoras. Essa condição pode ter impactos na diversidade e na qualidade dos serviços oferecidos, bem como na competição e no acesso igualitário às creches na cidade. É necessário um olhar crítico e atento para essas questões, visando promover políticas e práticas que garantam a qualidade, a diversidade e a equidade na oferta da educação infantil na cidade de São Paulo. Outro aspecto a ser considerado é a imprecisão dos dados ofertados pelos órgãos públicos.

Embora no período de 2006 a 2009 haja aumento considerável das matrículas nas duas redes de atendimento (pública e privada), é importante destacar que, a partir da instituição do Fundeb, tem sido recorrente o cômputo de matrículas privadas de escolas conveniadas como constitutivas da rede pública, o que gera imprecisões nos dados oficiais de matrículas públicas e privadas, disseminando a ideia equivocada de que o atendimento à educação infantil tenha se dado pela correspondente expansão da esfera pública estatal (Adrião *et al.*, 2012; Domiciano, 2009).

A privatização tem avançado na educação municipal, trazendo consigo uma série de desafios, dentre eles a possibilidade de seletividade e competitividade que podem ser incompatíveis com os objetivos educacionais. Essa perspectiva é compartilhada por Franco (2009), que destaca não apenas o aumento do número de matrículas no setor privado impulsionado pelo financiamento público, mas a existência de uma diferenciação no padrão de atendimento entre creches conveniadas e aquelas diretamente administradas pelo poder público.

Essa diferenciação é um aspecto preocupante, pois pode resultar em disparidades na qualidade da educação infantil oferecida, como citado por Garcia, Garrido e Marconi (2017).

Além disso, a privatização da educação municipal também pode gerar uma competição entre as instituições, com foco no aspecto financeiro e no lucro, em detrimento dos objetivos educacionais. Essa busca por resultados financeiros pode desviar a atenção dos propósitos educacionais fundamentais, como o desenvolvimento integral das crianças.

A privatização na educação infantil na cidade de São Paulo traz consigo uma série de implicações que podem afetar tanto a qualidade do ensino quanto à equidade no acesso à educação. A seguir, serão abordadas algumas das principais consequências desse processo.

1. Desigualdade no acesso: A privatização pode levar a uma maior desigualdade no acesso à educação infantil, uma vez que as instituições privadas possuem estruturas socioeconômicas diversas, tendo ONGs com estrutura administrativa financeira mínima se contrapondo àquelas com excelente estrutura, em conjunto com a rede direta que demonstra infraestrutura adequada. Craveiro (2015) cita:

As creches cujas mantenedoras, ao contrário, não dispõem de recursos próprios e oferecem pouco acompanhamento e apoio ao trabalho da direção e dos professores, 155 apresentam piores condições de trabalho, o que tende a resultar em um atendimento de má qualidade às crianças (Craveiros, 2015, p. 155).

2. Variação na qualidade: A qualidade da educação infantil pode variar consideravelmente entre as instituições privadas, uma vez que não há um padrão único estabelecido. Enquanto algumas instituições privadas podem oferecer um

ambiente educacional de alta qualidade, outras menos estruturadas atendem em detrimento da qualidade educacional. Isso pode resultar em disparidades significativas na experiência das crianças, perpetuando a discriminação social e negação aos direitos a uma educação de qualidade. Craveiros, ao citar a diferenciação das estruturas sob o aspecto econômico, aponta:

As creches das mantenedoras com mais recursos financeiros disponíveis têm prédios melhores, mais espaçosos e pedagogicamente mais adequados às crianças. Os funcionários têm acesso à formação continuada diferenciada, dentre outros benefícios, assim como as crianças, que têm acesso, por exemplo, a passeios custeados pela mantenedora (Craveiros, 2015, p. 140).

3. Foco nos resultados financeiros: Com a privatização, há uma tendência em priorizar os resultados financeiros em detrimento dos objetivos educacionais. Os órgãos públicos podem estar mais preocupados em atender à demanda a menor custo do que em fornecer uma educação de qualidade. Isso pode levar a práticas que visam ao aumento do número de matrículas, em vez de focar o desenvolvimento integral das crianças.

(...) garante-se o atendimento de menor qualidade justificado pelas questões orçamentárias e da necessidade emergencial, alegando que está oferecendo a vaga gratuitamente aos usuários do serviço conveniado, transferindo a responsabilidade do setor público para a iniciativa privada (Franco, 2015, p. 136).

4. Redução de controle público: Com a privatização, o controle e a regulação da educação infantil podem se tornar mais desafiadores. As instituições privadas têm mais autonomia em relação à definição de currículos, contratação de professores e tomada de decisões pedagógicas, o que pode dificultar a supervisão e o monitoramento do ensino. Isso pode resultar em uma falta de transparência e prestação de contas em relação à qualidade e aos resultados educacionais. Croso e Magalhães (2016) evidenciam:

A privatização da educação não apenas fragiliza os sistemas públicos de educação, mas também coloca em xeque o caráter público da educação, bem como preceitos democráticos, na medida em que disputa seus sentidos e propósitos e transfere ao setor privado elementos essenciais da prática educativa, como o desenvolvimento de conteúdos, das avaliações e da orientação da prática docente, sem que haja debate público e participação social. A progressiva influência que vêm conseguindo as grandes corporações e redes empresariais, capazes de mover um grande poder

econômico, político e simbólico, promove fortes assimetrias no processo democrático de definição da política pública (Croso; Magalhães, 2016, p. 30).

Nesse processo, com a iniciativa privada já consolidada na educação infantil, é fundamental estabelecer políticas e mecanismos de regulação eficazes para garantir que a privatização seja realizada de maneira responsável e que os direitos das crianças sejam protegidos, garantindo acesso igualitário a uma educação de qualidade para todas elas. Segundo Franco, Domiciano e Adrião (2019):

O termo privatização engloba as medidas que têm direcionado e subordinado, direta e indiretamente, a educação básica aos interesses do setor privado corporativo, lucrativo ou não, ou a este associado (ADRIÃO, 2015; 2018), ferindo assim o direito dos pequenos cidadãos de frequentarem um equipamento educacional público, laico e de qualidade (Franco, Domiciano; Adrião, 2019, p. 93).

Portanto, é fundamental garantir que essa privatização, já consolidada, seja acompanhada de mecanismos eficazes de regulação e supervisão que assegurem a qualidade dos serviços oferecidos e promovam a equidade no acesso. Também é necessário que haja um investimento adequado na formação e valorização dos profissionais da educação, bem como a criação de políticas educacionais que priorizem o desenvolvimento integral das crianças e a promoção de uma educação de qualidade para todos, independentemente da gestão da instituição.

5 PRODUTO – E-BOOK

Título: Orientações para a Montagem de Creches: Infraestrutura Física das creches.

Introdução:

O presente projeto tem como objetivo desenvolver um *e-book* abrangente e informativo, intitulado "Orientações para a Montagem de Creches: Infraestrutura Física das creches". Este *e-book* visa auxiliar gestores, educadores e profissionais envolvidos na criação e estruturação de creches, oferecendo diretrizes práticas e orientações fundamentais para a montagem de espaços físicos adequados e ambientes pedagógicos estimulantes.

Capítulo 1: Importância da Infraestrutura Física nas Creches

- Apresentação sobre a relevância de uma infraestrutura física adequada para o desenvolvimento das crianças na primeira infância.
- Exploração dos aspectos legais e regulamentações relacionadas à infraestrutura de creches.
- Destaque para a importância da segurança, acessibilidade e conforto na construção e montagem de creches.

Capítulo 2: Planejamento da Infraestrutura Física

- Orientações para a seleção do local ideal para a construção da creche, considerando fatores como acessibilidade, proximidade de áreas residenciais e demanda populacional.
- Análise dos aspectos arquitetônicos a serem considerados, incluindo tamanho e disposição dos ambientes, ventilação, iluminação e utilização de materiais adequados.

Capítulo 3: Ambientes Pedagógicos na Creche

- Apresentação dos diferentes ambientes pedagógicos a serem considerados na montagem de uma creche, como sala de berçário, sala de atividades, sala de descanso, sala de alimentação, entre outros.

- Exploração das características específicas de cada ambiente, incluindo a disposição do mobiliário, materiais pedagógicos, recursos audiovisuais e equipamentos necessários.

Capítulo 4: *Layout* e Organização Espacial

- Sugestões e diretrizes para a definição do *layout* e organização espacial da creche, visando otimizar a circulação dos educadores e crianças, promovendo uma distribuição harmoniosa dos ambientes e favorecendo à interação entre os espaços.

Capítulo 5: Recursos e Materiais Pedagógicos

- Indicação de recursos e materiais pedagógicos essenciais para cada ambiente da creche, levando em consideração a faixa etária das crianças atendidas.
- Sugestões de brinquedos, jogos, livros, materiais sensoriais e recursos tecnológicos apropriados para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças.

Capítulo 6: Manutenção e Segurança

- Orientações para a manutenção adequada da infraestrutura física e dos equipamentos da creche, incluindo cuidados com a limpeza, reparos, vistorias e certificações de segurança.
- Diretrizes para a criação de um ambiente seguro, prevenção de acidentes, controle de acesso, e adoção de medidas de segurança específicas para cada ambiente.

Conclusão:

No *e-book* "Guia de Orientação para Montagem de Creches: Infraestrutura Física e Ambientes Pedagógicos", forneceremos informações e orientações fundamentais para auxiliar gestores, educadores e profissionais envolvidos na montagem de creches. Nosso objetivo é contribuir para a criação de espaços seguros, acolhedores e estimulantes, que promovam o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Através deste guia, esperamos fornecer as diretrizes necessárias para que as creches sejam espaços propícios ao aprendizado, à interação social e ao desenvolvimento pleno das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos uma avaliação da infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir de critérios elaborados para este estudo, múltiplos elementos empíricos puderam ser encontrados e apresentados. Eles são parte de uma realidade que não pode ser generalizada, pois possui suas características próprias.

Estudos baseados na avaliação de infraestrutura escolar e suas nuances e particularidades são raros na realidade brasileira, o que demonstra, entre outras questões, a ausência de uma visão global para a compreensão da educação no Brasil. Além disso, avaliar a infraestrutura nos possibilita, de forma geral, compreender algumas das razões do “insucesso” na implantação de currículo ou da formação de professores.

A cidade de São Paulo possui uma grande população, de aproximadamente 12,3 milhões de habitantes, e uma extensão territorial de mais de 1,5 milhões de metros quadrados. Sua densidade demográfica é estimada em 7,4 mil habitantes por metro quadrado, tornando-a o centro financeiro da América do Sul. Trata-se de uma área com suas particularidades e vários problemas a serem superados.

De fato, São Paulo é conhecida por ter crescido sem um planejamento urbano adequado. Os constantes movimentos migratórios, impulsionados por motivos econômicos decorrentes da industrialização, levaram a população a se estabelecer em todas as áreas disponíveis. Para administrar a cidade, a Prefeitura criou subprefeituras, que funcionam como mini prefeituras com todas as secretarias representadas, a fim de atender os moradores em locais mais próximos de suas residências.

Essa ausência de planejamento, aliada a grande população, ao longo dos anos fez com que algumas das áreas públicas de São Paulo fossem transformadas em escolas para abrigar crianças nas creches. Muitas creches tiveram esse tipo de origem, já descrita em outra parte deste estudo.

A legislação que obriga o município a atender a primeira infância levou a SME a optar pela terceirização da educação infantil por meio de parcerias com ONGs, uma forma clara de privatização da oferta de atendimento às crianças. Dessa forma, a

secretaria flexibilizou as normas; permitiu-se o uso de imóveis residenciais para a constituição de novas creches, sem a exigência de projetos específicos para estas.

Os dados deste presente estudo mostraram que a maior quantidade de convênios com ONGs, parcerias realizadas pela secretaria de educação, 88% das creches do município, abrangendo 82% dos bebês matriculados, está localizada na iniciativa privada.

Nesse contexto, a rede direta possuía uma maior proporção de creches, que foram classificadas nas categorias adequadas e avançadas, enquanto a rede conveniada esteve mais centralizada nas categorias adequada e básica. Isso pode ser justificado, uma vez que a infraestrutura da rede direta foi projetada. Todavia, apesar de justificável, definitivamente não é aceitável, pois as crianças são atendidas de maneiras diferentes e essa situação pode ser considerada como um processo de discriminação.

Esse modelo de gerenciamento das crianças, adotado pela SME com base na privatização, não garante a equidade nas condições de atendimento entre as redes. A classificação das redes como direta, indireta e conveniada indicou certa distinção entre elas. Além dos fatores humanos e financeiros, que não foram avaliados neste estudo, as instalações físicas também proporcionam uma maior variedade de ambientes na rede direta. No entanto, esse melhor atendimento é direcionado a um número reduzido de crianças em comparação com o total de matriculados.

Essa privatização da educação municipal, modelo adotado para dar conta da demanda de vagas nas creches, também pode gerar maior competição entre as instituições que ofertam vagas para a educação infantil, maior desigualdade no acesso, variação na qualidade de atendimento às crianças, foco nos resultados financeiros. Esse modelo pode também fragilizar o sistema público e reduzir o seu controle. Cabe lembrar ainda a questão da discriminação no atendimento às crianças como elemento importante nesse processo.

Esperamos que com este estudo realizado sobre a avaliação da infraestrutura física das creches da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os dados possam alertar estudiosos sobre a privatização e discriminação que vêm ocorrendo e, ao mesmo tempo, possam servir de base para outras pesquisas que tenham interesse no mesmo tema.

Esperamos também que a avaliação da infraestrutura escolar ganhe maior corpo entre os temas nas pesquisas brasileiras, possibilitando mais robustez e discussão dentro das universidades, tanto na formação inicial como continuada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan/abr. 2018.

ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20601>. Acesso em: 23 jan. 2022.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lira. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuances**, Presidente Prudente, v. VII, p. 30-35, set 2001. UNESP. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/133/181>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONDIOLI, A (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (org.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Tradução de: FRITOLI, L. E. Curitiba: UFPR, 2013.

BORGHI, R. F. Que educação é pública? A privatização de um direito. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 46, p. 19-32, maio/ago. 2018.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; ADRIÃO, T. M. F. de. Subsídios públicos às instituições privadas de educação infantil: um estudo em municípios paulistas. In: SILVA, S. M.; SILVA, M. V. (Org.). **Trabalho Docente e políticas educacionais para educação infantil: desafios contemporâneos**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 131-150.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 30 de abril de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Aprova%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 12 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 06 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, [...]; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil[...]. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em 30 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CEB. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). Brasília, DF, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CEB. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: EC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Microdados da Educação Básica - 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura pra instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. V. 1 e 2. Brasília: MEC/SEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, volumes 1, 2 e 3.

CAMPOS, M. M.; FULGRAFF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.: il. ISBN 978-85-7783-019-0.

CAMPOS, M. M. *et al.* A gestão da Educação Infantil no Brasil. *In: Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita, [S.l.], v.3, p. 29-102, 2012.

CANOVA, K. **Urbanidade e Justiça Espacial na Cidade de São Paulo: metodologia de análise e tomada de decisão no planejamento urbano**. 2020. 325f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Rio de Janeiro: Ipea: Iplan, 1986.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CORRÊA, B. C. **Democratização da gestão escolar na Educação Infantil: um caso e seus múltiplos significados**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAVEIRO, S. da S. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo**: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. **Privatização da educação na América Latina e no Caribe**: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>. Acesso em: 26 out. 2020.

CUNHA, P. A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**, [S.l.], redação 15 de abril de 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 26 out. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DUARTE, R. K. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo**: projetos, usos e transformações. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo. 1994. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRA, L. **Possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário**: a percepção de diretoras de creche do município de Santo André. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
FRANCO, D. S. **As creches na educação paulistana: 2002 a 2012**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual

de Campinas, Campinas, 2015.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto.

Revista Educação On-line, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FRANCO, D. S. **Gestão de creches para além da assistência social** – Transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, D. S. **As creches na educação paulistana: 2002-2012**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. Disponível em: <https://1library.org/document/z1g0Impz-as-creches-na-educacao-paulistana-a.html>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FRANCO, D. S. **Gestão de creches para além da assistência social**: transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/pt-br.php>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FRANCO, D. S.; DOMICIANO, C. A.; ADRIÃO, T. Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 80-96, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50491>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2010.

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na

organização da educação nacional. *In: CONAE – Conferência Nacional De Educação*, 2014. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2014.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 153-175, 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

GARCIA, P. S.; AUGER, A. J.; GAROFALO, A. P. J. Processos De Privatização: o caso dos planos municipais de educação da região do grande ABC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 36, p. 561-578, 2021.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, É. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC Paulista. **HOLOS**, Natal, ano 33, v. 1, p. 139-154, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5140/pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9283>. Acesso em: 1 maio 2021.

GARCIA, P. S. *et al.* A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da região do Grande ABC Paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 3, p. 614-631, Jul-set 2014. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6841/5302>. Acesso em: 4 mar. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, G. P. **Desafios dos diretores para assegurar a qualidade no atendimento em creches conveniadas, em tempos de pandemia**. 2022. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação de brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101662.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência IBGE Notícias**. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. Editoria: Estatísticas Sociais. Alerrandre Barros, 14/04/2021a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019> Acesso em: 02 maio 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. **São Paulo – História & Fotos**. 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/historico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano**. 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/37/30255> Acesso em: 15 jan. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Cidades e Estados. **Panorama**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de (orgs.). **Coleção PROINFANTIL**. Livro de estudo: módulo III, volume 2, unidade 5. Brasília: MEC, 2006. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iii_vol2unid5.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. O que aprendi em cinquenta anos de vínculos com esse tema. São Paulo: Cortez, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKAS MUJICA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. Concepto, componentes y fases de la evaluación. *In*: LUKAS MUJICA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

MACHADO, T. G. **Ambiente escolar infantil**. 2008. 221 P. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Restructuring the teaching profession: precarization and flexibilization. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. jan./fe./mar./abr. 2005, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001504083>. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. R. Propostas de atendimento em Creches no Município de São Paulo: Histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 39-65, fev. 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1352/1352>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PASCHOAL, J. D.; BRANDÃO, C. da F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 196–210, dez 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643710. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>. Acesso em: 2 set. 2022.

PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. de. Educação de qualidade na Educação Infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2024? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 241 - 259, abr. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67484>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PENN, H. **Quality in early childhood services: an international perspective**. Columbus: Mcrow Hill Open University Press, 2011.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **IDHM Municípios 2010**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: Textos FCC. v. 6, 1991.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, F. J. R. dos; LARA, P. T. Política de conveniamento da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 110-116, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766243008/html/#B12>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, S. Z. M. **A Transferência de Recursos Públicos no Município de São Paulo para a Rede Parceira da Educação Infantil e a Visibilidade desta movimentação junto às Mídias**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 47.155, de 30 de março de 2006**. Regulamenta a Lei nº 14.127, de 5 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a criação do Programa de Informação sobre demanda por acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-47155-de-30-de-marco-de-2006>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.575, de 29 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito da Administração Direta e Indireta do Município, da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece o regime jurídico das parcerias com organizações da sociedade civil. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57575-de-29-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 60.389, de 20 de julho de 2021**. Regulamenta a ampliação das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica. REVOGAÇÃO: Decreto nº 60.058, de 27 de janeiro de 2021. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2021a.

Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-60389-de-20-de-julho-de-2021>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **INDICAÇÃO CME Nº 07/98**. Autonomia e Gestão da escola pública. 10 dez. 1998. Site SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo). Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/351-conselhos/3200-indicacao-cme-n-07-98-aprovada-em-10-12-1998-autonomia-e-gestao-da-escola-publica>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa – IN. SME nº 29, de 21 de julho de 2021**. Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. 2021b. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2fdiario+oficial+cidade+de+sao+paulo%2fjulho%2f22%2fpag_0011_cdad934f444677009e7db551a80d7341.pdf&pagina=11&data=22/07/2021&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100011. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa – IN. SME nº 35, de 1 de setembro de 2021**. Altera a Instrução normativa SME nº 29, de 21 de julho de 2021, que dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, 2021c. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-35-de-1-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa – IN. SME nº 36, de 15 de outubro de 2020**. Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2021 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Privadas de Educação Infantil da Rede Parceira, e dá outras providências. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-36-de-15-de-outubro-de-2020/consolidado>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 43, de 04 de dezembro de 2019**. Altera a Portaria SME nº 4.548/2017, alterada pela Instrução Normativa SME nº 5/2018 e Instrução Normativa SME nº 7/2019 e dá outras providências. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação,

2019a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-43-de-4-de-dezembro-de-2019>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002**. Define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2002. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13326-de-13-de-fevereiro-de-2002/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Nota técnica 01/2017/CIEDU/COGED**. Publicação dos dados de Demanda por vagas na Rede Municipal de Educação. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2017a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/44752.pdf>. Acesso em: 30 mar 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria de nº 4.548, de 19 de maio de 2017**. Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a SME e organizações da sociedade civil visando a manutenção em regime de mutua cooperação de centros de Educação Infantil CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. São Paulo, 2017b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4548-de-19-de-maio-de-2017/consolidado>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria de nº 4.549, de 19 de maio de 2017**. Dispõe sobre critérios e procedimentos para o credenciamento de organizações da sociedade civil com atuação na área da educação, interessadas em celebrar e manter parcerias com a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2017c. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4549-de-19-de-maio-de-2017/consolidado>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 5.737, de 18 de julho de 2019**. Atualiza o valor do “per capita” e adicional berçário para os centros de Educação Infantil/ creches da rede parceira da cidade de São Paulo. São Paulo, 2019b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-5737-de-18-de-julho-de-2019/consolidado>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Conheça a rede**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo. 2021d. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019c.

SÃO PAULO (Município). **Dados abertos**. Cadastro de escolas municipais, conveniadas e privadas. Criado em 07/11/2016. 2016a. Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/cadastro-de-escolas-municipais-conveniadas-e-privadas>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Acesso à informação. **Demanda escolar**. 2021e. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/aceso-a-informacao/demanda-escolar/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **História da Educação Infantil Paulistana**. Educação Infantil – SME SP 80 anos. 2015a. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/ DOT, 2016b. 72 p. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Notícias**. Prefeitura de São Paulo zera fila de creche pela primeira vez na história. Publicado em 17/12/2020b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/prefeitura-de-sao-paulo-zera-fila-de-creche-pela-primeira-vez-na-historia/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Acesso à informação. **Parcerias da Educação Infantil**. São Paulo, 2021f. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/aceso-a-informacao/parcerias-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo volta às aulas**. Versão II São Paulo: SME42/2021. 2021g. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2020/Protocolo_SME_versaoll_jan2021_rev2.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

SÃO PAULO (Município). **TEG – Transporte Escolar Gratuito**. Prefeitura do Município de São Paulo. 2016c. Disponível em: <http://tegsp.com.br/dres.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, J. C. da. **A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André/SP**. 2018. 111 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

SOARES-NETO, J. J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n. 54, p.78-99, 2013.

SOUSA, M. F. G. . Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade. *In*: **Seminário Nacional**. Educação Infantil no SESI: Identidade na Diversidade, 1998, Belém. Seminário Nacional de Educação Infantil: Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília: Serviço Social da Indústria- SESI/DN, 1998. v. 01. p. 20-40.

SOUSA, K. G.; BARBOSA, M. F.; SILVA, R. J. B. O Processo De Ensino Aprendizagem Na Educação Infantil Em Tempos De Pandemia: Um artigo original. **Anais do 3º Simpósio de TCC das faculdades FINOM e Tecsoma**. 2020, 1396-1412.

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

ZABALZA, M. A.; CERDEIRINA, M. A. Z. A escola infantil como contexto de vida e de aprendizagens. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 13, n. 43, 2015.

GLOSSÁRIO

Berçário I	Turmas para crianças com menos 01 ano de idade até 31 de março de cada ano
Berçário II	Turmas para crianças com 01 ano de idade completo até 31 de março de cada ano.
CR.P. Conveniada	Creche Parceria Conveniada – sinônimo de RPP
Mini Grupo I	Turmas para crianças com 02 anos de idade completos até 31 de março de cada ano.
Mini Grupo II	Turmas para crianças com 03 anos de idade completos até 31 de março de cada ano.
Rede Conveniada	Toda estrutura da creche é de responsabilidade da entidade privada (OSC)
Rede Direta	Creche construída e/ou alugadas e mantida em todos os seus serviços pela Prefeitura Municipal de São Paulo
Rede Indireta	Creche construída e/ou alugada pela PMSP e tem a gestão transferida a uma instituição privada (OSC)
RPI	Rede Parceira Indireta - assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso
RPP	Rede Parceira Particular assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME