

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**NATÁLIA COLPANI ALBERTINO COELHO**

**CRÍTICA DA BNCC: IMPLICAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE GESTORES E DOCENTES DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MOCOCA - SÃO PAULO**

**UBERLÂNDIA**

**2024**

**NATÁLIA COLPANI ALBERTINO COELHO**

**CRÍTICA DA BNCC: IMPLICAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE GESTORES E DOCENTES DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MOCOCA- SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, política e gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

**UBERLÂNDIA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C672c  
2024 Coelho, Natália Colpani Albertino, 1973-  
Crítica da BNCC [recurso eletrônico]: implicações da sua implementação na educação infantil na visão de gestores e docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Mococa - São Paulo / Natália Colpani Albertino Coelho. - 2024.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5532>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Política educacional. 4. Escolas públicas. I. Palafox, Gabriel Humberto Muñoz, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. IV. Título.

---

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva  
Bibliotecária Documentalista – CRB6/1925



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 30/2024/900, PPGED				
Data:	Vinte e três de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[09:00]	Hora de encerramento:	[12:30]
Matrícula do Discente:	12212EDU033				
Nome do Discente:	NATALIA COLPANI ALBERTINO COELHO				
Título do Trabalho:	"Crítica da Educação Infantil: implicações da implementação da BNCC na visão de gestores e docentes da Rede Pública Municipal de ensino de Mococa, São Paulo"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Laboratório de Formação Docente e Produção de Conhecimento em Educação Física e Inclusão LAFEFI"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU e Gabriel Humberto Munõz Palafox - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Humberto Munoz Palafox, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/08/2024, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/09/2024, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5618518** e o código CRC **BCEDC00C**.

---

*Dedico este trabalho aos meus pais, exemplos de construção conjunta de uma história de luta e superação. Meu pai, **Natalino Albertino**, trabalhador de uma fábrica de laticínios, e minha mãe, **Maria Anunciata Colpani**, batedora de roupas num tanque de roupas e em frente a uma máquina de costura, me ensinaram a não desistir dos meus estudos e utopias. Com eles, aprendi a ser forte e ter fé. Por isso, meus estudos se tornaram prioridade e motivo de orgulho para eles, que sempre acreditaram no poder da educação como espaço de possibilidades para a construção e conquista de uma vida digna.*

*Também dedico ao meu marido e companheiro, meu bem querer, **Francisco José Coelho**, o qual viveu cada etapa do curso de mestrado comigo, sem se distanciar das dificuldades cotidianas e sem deixar de enfrentar ao meu lado os momentos mais difíceis dessa jornada. Ele se alegrou, orgulhou, chorou comigo e me motivou sempre, a fim de que eu pudesse avançar a caminho da conquista do objetivo deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

A partir do momento em que compreendi a necessidade e a força emancipatória da prática da pesquisa no campo da educação, o Mestrado tornou-se uma meta em minha vida.

Não foi fácil finalizar essa jornada acadêmica, principalmente, por motivos alheios à minha vontade pessoal, sendo que isso foi possível não somente devido à minha profunda crença, esperança e fé na vida, mas também pelo apoio recebido de seres queridos, colegas de profissão e à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Sem estes, com certeza, não poderia ter conseguido conciliar as várias situações e desafios que envolvem a vida de uma mulher, pessoa educadora, desde o ambiente familiar até o mundo do trabalho.

Desse modo, por tudo isso, agradeço, com forte emoção e com a razão:

Às crianças com as quais venho convivendo todos esses anos no campo da educação e que me provocam, todos os dias, para agir de forma diferente daquilo que o idealismo pedagógico nos faz supor que somos antes mesmo de conhecer a realidade escolar. Com elas e por elas, também aprendo a superar limites e me motivar a procurar o conhecimento sobre o que significa “ser” profissional da Educação Infantil, comprometido com uma vida justa e igualitária em termos de oportunidades para todas as pessoas, sem exceções, inclusive, de idade. Às que já passaram por minha história e às que ainda virão, meu profundo respeito.

Ao Professor Dr. **Armando Quilici Neto** e à **Nilva Bisaio Quilici**, uma vez que ambos me acolheram em sua casa e nas suas vidas, me oferecendo apoio e segurança quando foi preciso durante a jornada.

À **Maria Márcia Dal Farra Carsava**, minha amiga e orientadora pedagógica, que me mostrou a Educação Infantil que sempre desejamos construir, para além do assistencialismo dominante. Profissional que, com seu exemplo diário de encantamento com a vida escolar, tornou-se minha inspiração político-pedagógica no campo da Educação Infantil.

Às minhas amigas e “comadres”, **Aline Delfino Cruz Nogueira**, **Juliana Nogueira de Souza** e **Larissa Fialho**, que sempre confiaram e se orgulharam de mim enquanto pessoa, não somente me motivando para o exercício da vida profissional, mas me tornando, inclusive, madrinha do que elas têm de mais precioso: são seus filhos, meus afilhados.

Aos meus amigos e amigas, todos eles, aos mais próximos e aos mais distantes, que ao lerem esta pesquisa, espero que possam se sentir, também, parte dessa conquista acadêmica e pessoal. Àquelas pessoas que sabem a importância deste estudo e que me ajudaram a superar todas as fases desse tempo de pesquisa.

Aos meus familiares, minhas tias, tios, primas e primos que preenchem minha casa de vida, de atenção e de bolo com café. Minha história de vida tem cada um de vocês.

À **Equipe da EMEB “Lydia Pereira Lima Taliberti”** que, desde 2017, me oportuniza conviver e partilhar reflexões e ações cotidianas no contexto de uma práxis que consideramos complexa, dinâmica, esperançosa e de desejo de constante superação, apesar das enormes dificuldades e contradições econômicas, políticas e ideológicas que imperam no sistema público educacional. Uma equipe que busca se relacionar crítica e amorosamente com as crianças, em busca da sua humanidade. Meu respeito e admiração por cada uma das pessoas amigas que compõem essa equipe de secretaria, docentes, auxiliares de creche, cozinha, serviços de limpeza e estágio.

À **Liamar Maria da Silva Martins**, professora coordenadora da EMEB “Lydia Pereira Lima Taliberti”, sempre solidária e compreensiva quanto às minhas atividades acadêmicas e grande motivadora do meu estudo no campo da Educação Infantil. Pessoa comprometida e defensora de tudo aquilo que amplia criticamente e valoriza a nossa práxis educativa.

À **Rede Municipal de Ensino de Mococa- SP** e à sua equipe docente, de coordenadoras pedagógicas e diretoras. Todas, sem distinção, pessoas que lutam por reconhecimento e valorização da Educação Infantil pública.

Às **pessoas gestoras da administração pública municipal** e da **Secretaria Municipal de Mococa- SP**, que confiaram no meu trabalho, me respeitaram e acolheram meus ideais de Educação Infantil.

Ao Professor **Gabriel Humberto Muñoz Palafox**, meu orientador, pois foi provocador constante de um “espanto filosófico” nos meus dias de pesquisa, do susto inicial à admiração inquestionável do Bem que compartilhou comigo em todo esse processo de pesquisa. Ele foi incentivo e sinônimo de conhecimento, alguém que, além de me compreender e acolher nos momentos difíceis que interferiram na vida acadêmica, me motivou e convenceu a não desistir do curso de mestrado. Gabriel, antes do professor que é, soube ser um amigo que, com seu sotaque inconfundível, sempre me disse: “Nati, vai dar certo! Isso aqui está muito bom.”. A você, meu querido Gabriel, fica um lugar bem guardado em minha história.

Ao colega de Programa de Pós-graduação em Educação, Prof. **Alexandre Fonseca Santos**, conhecedor dos caminhos da pesquisa, solidário e amigo, que se tornou um forte e carinhoso apoio nas reflexões e na escrita deste trabalho. Acolhedor em muitos momentos de dúvidas sobre agregar conhecimento ao nosso trabalho, sempre de forma generosa.

À equipe docente do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia e aos meus colegas de disciplinas, que foram refúgio das dúvidas, companheiros dos trabalhos, amigos dos cafés com pão de queijo nos intervalos. A cada um que passou por mim nesse processo, desejo muita coragem e sucesso. Sei que onde cada um estiver, fará diferença e contribuirá para a conquista de uma sociedade mais justa e democrática.

Às professoras **Lázara Cristina da Silva e Gercina Santana Novais**, as quais, com disponibilidade e acolhimento, contribuíram com seu conhecimento para a melhoria da pesquisa durante a etapa de qualificação.

À equipe da Secretaria do PPGED/FACED/UFU, **Ali Ahmad Smidi e James Madson Mendonça**, por toda a disponibilidade e competência demonstradas nos processos de resolução dos trâmites administrativos relacionados às nossas atividades acadêmicas.

Por fim, dedico a quem um dia se encontrar com esta pesquisa e dela se apossar como referência para suas reflexões e continuidade dos processos de construção de conhecimento na área, tendo em vista contribuir para fortalecer a Educação Infantil, especificamente, a de 0 a 3 anos.

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado foi desenvolvida no âmbito da linha Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a sua política de implementação e as suas implicações na realidade concreta da Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Mococa, localizado na região nordeste do interior do estado de São Paulo. Como resultado, tanto de uma análise feita da CF - 1988, dos RCNEI - 1988, da LDBN - Lei 9394/96, do PNE - Lei Federal n.º 13.005 de 25/06/2014, das DCN para a Educação Infantil - 2009 e da BNCC (versão final) datada em 20/12/2017, quanto a uma revisão bibliográfica, foi possível identificar e descrever as políticas públicas para o atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos, com ênfase no estudo das suas implicações ideológicas na realidade concreta, no período entre 1988 à 2017. Ademais, foi realizada uma análise crítica da BNCC para a Educação Infantil e apresentado um estudo que se refere à sua implementação na Rede Pública Municipal de Ensino de Mococa-SP, fundamentada na análise documental e nos conteúdos resultantes da aplicação de um questionário online enviado e respondido por 20 profissionais da área da Educação Infantil (gestores e professores), a partir de 2017. A pesquisa permitiu constatar que as políticas públicas destinadas a crianças de 0 a 3 anos transitaram, na modernidade, do campo das políticas assistencialistas para o campo das políticas educacionais. Identificou-se, nesse contexto, um conjunto de contradições entre o discurso prescrito na lei e a realidade concreta. Tais contradições podem ser evidenciadas ao constatar que a Educação Infantil passou a conviver com o desafio de se tornar uma política educacional de fato, porém, enfrentando na realidade concreta visões e práticas assistencialistas e filantrópicas reprodutoras da lógica tradicional de uma escola que, além de desconsiderar criança como pessoa na sua singularidade, trata estas como sujeitos que assistem à escola para atender, basicamente, a necessidade do mundo do trabalho dos seus respectivos responsáveis familiares. Na tentativa de superar com esse modelo tradicional de escola, percebeu-se na rede pública de ensino de Mococa-SP que, somente a partir do ano 2000, as escolas de educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos, começaram a transição da Assistência Social para o campo da Educação Formal. No entanto, essa transição aconteceu sem a adoção de políticas públicas dotadas de efetivo apoio econômico e de processos de formação continuada para professores capazes de transformar as escolas tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, não garantindo, dessa forma, a necessária valorização e respeito almejados pelos educadores dessa rede de ensino. Nesse contexto, o processo de implementação da BNCC a partir de 2017 ocorreu de forma verticalizada e sem a devida preparação dos profissionais da educação para compreender seus fundamentos e procedimentos metodológicos de implementação na realidade escolar. Por fim, a pesquisa demonstrou ainda que, enquanto a formação continuada em serviço não se tornar um processo permanente, democrático, presencial, dialógico, participativo e crítico, a qual garanta a construção de conhecimento por parte de quem, de fato, pensa e coloca o currículo em prática, não haverá proposta curricular, tal como a BNCC, capaz de ser colocada em prática para atender os verdadeiros anseios emancipatórios das pessoas que vêm lutando, com muito esforço e dedicação pela educação crítica e transformadora nesse país.

**Palavras-chave:** Gestão da Educação. Políticas Públicas. BNCC. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This master's research was developed within the State line, Policies and Management in Education of the Graduate Program in Education (PPGED) of the Federal University of Uberlândia (UFU). It is a qualitative, descriptive and critical study of the National Common Core Curriculum (BNCC), as well as its implementation policy and its implications in the concrete reality of Early Childhood Education in the public school system of the city of Mococa, located in the northeast region of the interior of the state of São Paulo. As a result, both of an analysis of the FC - 1988, the RCNEI - 1988, the LDBN - Law 9394/96, the PNE - Federal Law No. 13.005 of 06/25/2014, the DCN for Early Childhood Education - 2009 and the BNCC (final version) dated 12/20/2017, as well as a bibliographic review, it was possible to identify and describe public policies for the educational care of children from 0 to 3 years old, with an emphasis on studying their ideological implications in concrete reality, in the period between 1988 and 2017. In addition, a critical analysis of the BNCC for Early Childhood Education was carried out and a study was presented regarding its implementation in the Municipal Public Education Network of Mococa-SP, based on documentary analysis and the contents resulting from the application of an online questionnaire sent and answered by 20 professionals in the area of Early Childhood Education (managers and teachers), starting in 2017. The research has shown that public policies aimed at children aged 0 to 3 have moved, in modernity, from the field of welfare policies to the field of educational policies. In this context, a set of contradictions was identified between the discourse prescribed in the law and the concrete reality. These contradictions can be seen in the fact that Early Childhood Education is now faced with the challenge of becoming an actual educational policy indeed, however, in concrete reality, we are faced with welfare and philanthropic visions and practices that reproduce the traditional logic of a school which, in addition to disregarding the child as a person in his or her singularity, treats them as subjects who attend school basically to meet the needs of the world of work of their respective responsible family members. In an attempt to overcome this traditional school model, it was realized in the public school system in Mococa-SP that, it was only in 2000, the schools of early childhood education for children aged 0 to 3, began to make the transition from social assistance to formal education. However, this transition took place without the adoption of public policies with effective economic support and continuing training processes for teachers capable of transforming schools from both a political and pedagogical point of view, thus not guaranteeing the necessary appreciation and respect sought by educators in this school network. In this context, the process of implementing the BNCC from 2017 took place in a verticalized way and without the proper preparation of education professionals to understand its foundations and methodological procedures for its implementation in the school reality. Finally, the research also showed that while continuing training in service does not become a permanent process, democratic, face-to-face, dialogical, participatory and critical process, which guarantees the construction of knowledge by those who actually think about and put the curriculum into practice, there will be no curriculum proposal, such as the BNCC, that can be put into practice to meet the true emancipatory aspirations of the people who have been fighting, with a lot of effort and dedication, for critical and transformative education in this country.

**Keywords:** Education management. Public Policy. BNCC. Early Childhood Education.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fachada da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti” – década de 1980, na inauguração.....	20
Imagem 2 - Fachada da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti”, em meados da década de 2000 .....	20
Imagem 3 - Fachada da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti”, no ano de 2023 .....	20
Imagem 4 - Localização geográfica da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti”, no município de Mococa- SP .....	20
Imagem 5 - Vista aérea de Mococa .....	85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação esquemática da produção crítica de conhecimento .....	29
Figura 2 - Representação esquemática do percurso teórico das concepções construídas a respeito da criança, e suas implicações políticas no campo da Educação Infantil.....	34
Figura 3 - Representação esquemática das políticas públicas que impactaram a Educação Infantil a partir da Constituição de 1988 .....	58
Figura 4 - Representação esquemática sobre os limites e as possibilidades na implementação da BNCC e BNCC/EI no contexto da pesquisa .....	83

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNCC/EI</b>	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
<b>CEB</b>	Câmara Educação Básica
<b>COHAB</b>	Conjunto Habitacional
<b>Conae</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>Covid</b>	Doença por coronavírus
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCN's</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>Faced</b>	Faculdade de Educação
<b>FUNVIC</b>	Fundação Universitária Vida Cristã
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIEIB</b>	Movimento Nacional de Educação Infantil no Brasil
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RCNEI</b>	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SP</b>	São Paulo (estado)
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>Undime</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>O caminho da pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2</b>	<b>Organização do estudo .....</b>	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>O ATENDIMENTO À CRIANÇA: DAS POLÍTICAS ASSISTENCIAIS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>Visão ideológica da infância e sua relação com as políticas públicas.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>Crítica da passagem da lógica assistencialista para as políticas de assistência social no trato da criança pequena .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3</b>	<b>Crítica da passagem da assistência social para as políticas educacionais no trato da criança pequena .....</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS RESPECTIVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE A PARTIR DE 1988 .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>A Educação Infantil na Constituição Federal de 1988.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3</b>	<b>Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....</b>	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de 0 a 3 anos.....</b>	<b>72</b>
<b>3.5</b>	<b>A Educação Infantil de 0 a 3 anos nos Planos Nacionais da Educação (PNE).....</b>	<b>74</b>
<b>3.6</b>	<b>A Educação Infantil de 0 a 3 anos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) . .....</b>	<b>80</b>
<b>4</b>	<b>VISÃO DE PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MOCOCA- SP: LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1</b>	<b>Contextualização da pesquisa de campo: breve percurso histórico no município de Mococa-SP e estrutura de funcionamento da educação pública infantil.....</b>	<b>83</b>
<b>4.2</b>	<b>Crítica da BNCC: Análise da visão de profissionais da Rede Municipal de Ensino a respeito da BNCC e sua implementação na rede pública municipal de ensino de Mococa-SP .....</b>	<b>86</b>
<b>4.3</b>	<b>Sobre o contexto da recepção da BNCC/EI na Rede Municipal de Ensino de Mococa-SP .....</b>	<b>87</b>

<b>4.4</b>	<b>Principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no processo de implementação da BNCC no município de Mococa- SP .....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Começo este trabalho partindo da descrição de parte da minha experiência pessoal e profissional no campo da educação, particularmente, no âmbito da Educação Infantil para crianças de **0 a 3 anos de idade**<sup>1</sup>, dentro do qual comecei a trabalhar na condição de professora na rede pública de ensino do município de Mococa, São Paulo (SP), a partir do ano 2000. Isso para apontar, a partir daí a problemática, bem como os objetivos centrais desta dissertação de mestrado.

Nasci filha única, no ano de 1973, no município de Mococa- SP. Antes do meu nascimento, meus pais moraram na zona rural desse município, mas, posteriormente, se mudaram para a área urbana, depois do seu casamento, no ano de 1971.

Durante a minha infância, minha mãe trabalhou como doméstica e meu pai como operário na fábrica de laticínios “Mococa”. Essa condição de vida limitada, em parte, por uma condição salarial muito precária, implicou, tal como acontece com a grande maioria da população pertencente às classes populares, um forte envolvimento dos meus pais no mundo do trabalho.

Apesar de ter conseguido, ao longo dos anos, comprar um terreno e construir uma pequena casa própria, lembro-me que, entre os 4 e 5 anos de idade, eu acompanhava a minha mãe até seu trabalho, porque não tinha onde ou com quem ela me deixar, uma vez que ela lavava e passava roupas nas casas, enquanto eu, geralmente, ficava sentada ao lado dela, brincando com alguns dos meus brinquedos.

Meus pais tinham conhecimento de que, na cidade, já existia uma creche pública que pertencia à área da assistência social do município e que aceitava crianças de 0 a 6 anos de idade. Entretanto, existia, no imaginário simbólico da cidade, que a creche era um lugar destinado a ser depósito de crianças por parte dos responsáveis familiares, particularmente, as mães, que não conseguiam cuidar dos seus filhos no ambiente familiar. Isso devido, principalmente, ao fato de que as pessoas responsáveis por essas crianças precisavam trabalhar, ficando impossibilitadas de cuidarem delas em casa.

---

<sup>1</sup>De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a primeira etapa da Educação Básica é caracterizada pela Educação Infantil de 0 a 5 anos. Por sua vez, essa etapa é subdividida em duas fases, quais sejam: de 0 a 3 e de 4 a 5 anos. Nomenclatura esta que será utilizada para a realização do presente trabalho. “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2009” (Brasil, 2018, p. 9).

Devido a essa crença, meus pais, assim como muitos outros, sempre resistiram em me colocar dentro dessa instituição, por entenderem que estariam, de alguma forma, me abandonando num lugar no qual não seria devidamente cuidada e bem tratada.

Ao chegar aos seis anos de idade, no ano de 1979, meus pais me matricularam na denominada pré-escola pública da cidade, uma instituição ligada à rede estadual de ensino de SP, fundada no ano de 1939, com o nome de “Oscar Villares”, um reconhecido dentista que morou na cidade de Mococa- SP.

Apesar da pouca idade, lembro-me de que a escola exigia o uso de uniforme, nesse caso, uma jardineira xadrez, branca e azul marinho, com o símbolo do nome da instituição bordado no peito do vestido, meias brancas e “conguinha”<sup>2</sup> azul nos pés, assim como também da minha lancheira azul claro e do medo de estar longe da minha mãe.

Posteriormente, a partir do ano seguinte, contando com sete anos de idade, comecei a cursar, na mesma escola, o Ensino Fundamental, até finalizar o Ensino Médio, com duração de quatro anos, dentro do qual me formei professora de magistério, habilitada para ministrar aulas na pré-escola e nas quatro primeiras séries do até então denominado primeiro grau de ensino.

No mesmo período em que cursei o Ensino Médio, junto com o curso de Magistério, também tive a possibilidade de realizar, no período noturno, o curso técnico em Contabilidade, o qual me permitiu finalizar esse nível de ensino em três anos, para poder tentar, em seguida, ingressar no Ensino Superior, para cursar a Licenciatura em Pedagogia na faculdade privada da Fundação de Ensino de Mococa- SP, a partir do ano de 1991.

Infelizmente, devido a dificuldades financeiras, fui obrigada a suspender meus estudos para poder trabalhar como professora particular ou eventual nas escolas de primeiro grau do estado, localizadas nas áreas rural e urbana do município, além de outros serviços (manicure, vendedora de roupas, doméstica e confecções, passando roupas), a fim de complementar a minha renda familiar.

Sem perder de vista o desejo de voltar a cursar o Ensino Superior, no ano 2000, consegui ingressar, por concurso público, na Rede Municipal de Ensino da cidade, para ministrar aulas na Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade, num contexto em que esse nível de atendimento infantil já se encontrava operando dentro da legislação educacional promulgada a partir da Lei

---

<sup>2</sup>A palavra “conguinha” é diminutiva de “conga”, instrumento musical de percussão, de origem africana, semelhante a um tambor. Entretanto, essa palavra é usada para designar, popularmente, um tipo de tênis de lona com cabedal, sola e cadarços brancos, muito utilizado por crianças pequenas e até adultos durante as décadas de 1970 e 1980.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, dentro da qual já se considera a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica.

A conquista da estabilidade no emprego me permitiu voltar a cursar o Ensino Superior a partir do ano de 2001, até me formar no curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação para o exercício do magistério na Educação Infantil.

Ainda em 2004, decidi ingressar num curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Infantil e, posteriormente, a partir do ano de 2007, cursei, até terminar, em 2009, a graduação em Administração Escolar. Tanto os cursos de graduação quanto de pós-graduação foram realizados na faculdade privada da cidade, a Fundação de Ensino de Mococa- SP, atual Fundação Universitária Vida Cristã (FUNVIC).

Tal como poderá ser observado a seguir, a escolha pela realização dos acima citados cursos de graduação e pós-graduação teve uma relação direta com as demandas e as necessidades que foram surgindo no contexto da minha prática profissional-docente dentro das escolas, tanto privadas quanto públicas, em que trabalhei no período de 2001 a 2010.

Considerando que, ao iniciar o curso de graduação em Pedagogia a partir do ano de 2001 eu já tinha habilitação para atuar na Educação Infantil por ser professora formada a nível de magistério, em 2002, recebi um convite da própria faculdade para atuar como professora de Educação Infantil com crianças de um ano e meio de idade, na escola que fazia parte da fundação mantenedora dessa mesma instituição de Ensino Superior.

Além de continuar atuando na Rede Municipal de Ensino no período vespertino, comecei a trabalhar, no período matutino, na escola da fundação mantenedora da faculdade, enquanto cursava a graduação no período noturno.

A importância de mencionar o trabalho realizado nessas escolas é que, enquanto a escola privada mantida pela fundação da faculdade da cidade já vinha operando na qualidade de escola de Educação Infantil, conforme a legislação, no ano de 2002, a escola pública municipal dentro da qual eu vinha atuando desde o ano 2000 encontrava-se em processo de transição ou de passagem da creche para uma escola de Educação Infantil. Situação esta que me permitiu vivenciar uma série de dificuldades relacionadas, em primeira instância, com a constatação de que a formação acadêmica recebida até esse momento não tinha me apresentado um arcabouço de conhecimentos que pudessem oferecer um conjunto de subsídios científicos e pedagógicos que seriam, em tese, necessários para poder efetivar essa transição, cuja finalidade seria transformar a antiga creche numa escola de Educação Infantil, isto é, numa instituição de ensino que deveria estabelecer um novo sentido e significado para o trato psicopedagógico da criança

de 0 a 3 anos, incluindo, dentro deste, tanto o papel que deveria ser atribuído à pessoa educadora nesse nível de ensino, quanto o conceito de “cuidar” a ser revisto e transformado pela escola como parte da práxis da Educação Infantil.

Como resultado do trabalho realizado nesse processo de transição, bem como pelo conhecimento e experiência acumulados durante quase 10 anos de atuação na Educação Infantil, no ano de 2011, fui convidada pela gestão da prefeitura municipal para assumir o cargo de coordenadora da mesma escola em que ingressei no ano de 2000 e dentro da qual me encontrava ainda trabalhando na qualidade de professora.

Diante dessa nova responsabilidade, tomei a decisão de sair da escola privada de Educação Infantil em que atuava no período da manhã, assim como de um trabalho que vinha realizando no período noturno na faculdade particular da cidade, no cargo de docente interina do curso normal superior e de orientadora de trabalhos de conclusão de curso relacionados com a Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade.

No final de 2016, a prefeitura municipal da cidade abriu um concurso público para Direção de Escola, do qual decidi participar como forma de continuar avançando na minha carreira como professora. Participar desse concurso e vencer implicava, para mim, em renunciar ao meu cargo de professora, o qual vinha exercendo há 18 anos no magistério. Apesar de considerar difícil a perspectiva de mudar de cargo, tomei a decisão de realizar o processo seletivo diante do desejo de continuar a contribuir com o desenvolvimento da Educação Infantil e de ampliar as minhas possibilidades de atuação nesse contexto educacional, incluindo aqui a possibilidade futura de conseguir chegar a produzir conhecimento científico resultante da minha experiência profissional.

Depois de vencer o citado concurso, fui nomeada diretora da escola municipal “Lydia Pereira Lima Taliberti”, no mês de fevereiro de 2017. Essa escola, fundada no ano de 1987 (Imagem 1) para funcionar como creche, encontra-se localizada na região sul do município, no bairro Gilberto Rossetti, conhecido como COHAB 2, considerado parte da periferia da cidade de Mococa-SP (Imagem 2).

Em 2017, a região do entorno da escola encontrava-se totalmente urbanizada e a condição socioeconômica e cultural dos seus moradores podia ser considerada entre as classes baixa e média, já bem diferente do início do bairro, na década de 80.

Quanto aos responsáveis familiares das aproximadamente 150 crianças hoje regularmente matriculadas, é possível afirmar que essa população é totalmente alfabetizada, com níveis de ensino que variam da Educação Básica até o Ensino Superior, prevalecendo,

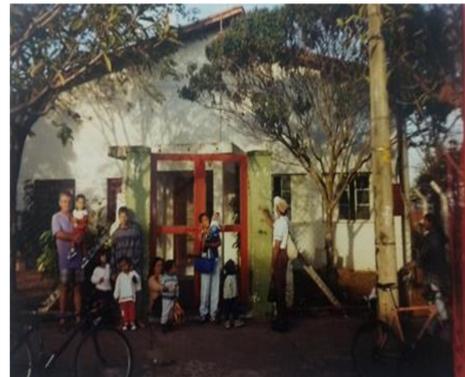
porém, entre a comunidade, a formação de Ensino Médio. No entanto, na época da construção da escola, essa não era a realidade da comunidade no entorno dela, visto que o bairro foi construído para atender a população com baixa renda, em um local bem distante do centro da cidade, a maioria constituída por trabalhadores rurais e de usinas de açúcar e álcool.

Imagem 1 - Fachada da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti” – década de 1980, na inauguração



Fonte: da autora.

Imagem 2 - Fachada da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti”, em meados da década de 2000



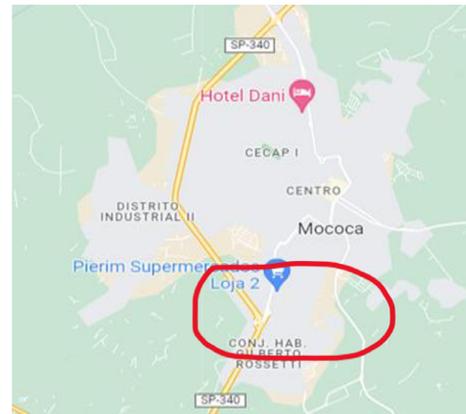
Fonte: da autora.

Imagem 3 - Fachada da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti”, no ano de 2023



Fonte: da autora.

Imagem 4 - Localização geográfica da Escola Infantil “Lydia Pereira Lima Taliberti”, no município de Mococa- SP



Fonte: Google Maps (2023).

No momento de assumir o cargo de direção, ciente de que essa instituição também tinha atravessado um processo de transição de creche para escola de Educação Infantil, me deparei, nessa realidade, com uma infraestrutura física profundamente deteriorada, devido não somente ao tempo de existência do prédio, o qual apesar de ter sido muito bem construído há mais de 37 anos, infelizmente, se encontrava parcialmente abandonado por falta de manutenção contínua,

situação esta que se tornou uma fonte de motivação para trabalhar no sentido de mudar esse estado de precariedade.

Depois de entrar em contato com as servidoras da escola e demais profissionais da educação, todas as mulheres que ingressaram por meio de concurso público, foi possível constatar a existência de um certo receio no grupo, muito comum e esperado em qualquer vivência como esta, resultante da mudança ocorrida no cargo da direção, apesar de saberem que isso tinha sido resultado de uma política educacional que vinha exigindo que tal posição fosse ocupada por servidores concursados para o exercício dessa função.

Nesse contexto, ao iniciar meu trabalho na função, procurei me aproximar da comunidade escolar por meio do estabelecimento de um diálogo permanente, pautado no debate coletivo não somente destinado a resolver problemas, mas também para começar a pensar o que poderia vir a ser o projeto político-pedagógico da instituição. Nesse processo, foi possível identificar que, no interior da referida comunidade, parecia prevalecer ainda uma visão e prática de natureza assistencialista quanto à organização do ambiente, à concepção de escola, criança e à prática docente, apesar de encontrarmos discursos que já apontavam para a ideia de uma escola infantil superadora dessa noção e prática conservadora de educação das crianças de 0 a 3 anos de idade.

No que diz respeito à comunidade externa à escola, especialmente relacionada com os responsáveis familiares das crianças, além de ter identificado que se tratava de uma população dotada de uma formação escolarizada, esta vinha matriculando as suas crianças desde os primeiros meses do seu nascimento, independentemente de se manterem ocupadas ou não durante o dia por causa do mundo do trabalho, uma vez que, em 2017, parte da comunidade externa já compreendia que o ingresso na escola infantil se tratava de um direito da própria criança, tal como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2017), a qual considerou a Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade como a primeira etapa da educação formal da população brasileira<sup>3</sup>.

Quanto à visão sobre o papel e função da escola, no momento de observar o envolvimento dos responsáveis familiares no interior da instituição, era possível identificar que grande parte dessa comunidade ainda se relacionava com os profissionais da educação pensando que o principal papel deles seria relacionado, basicamente, com a questão do cuidado higiênico

---

<sup>3</sup>De acordo com a nova LDBEN (Brasil, 2017), no seu **Art. 4º**, é dever do Estado “garantir educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio, além da Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Condição esta que torna a educação um direito das crianças dessa faixa etária.

e alimentar das crianças, o que poderia ser traduzido como uma visão ainda de natureza assistencialista no meio dessa comunidade. Isso, provavelmente, devido ao fato de não ter encontrado nesse período, um espaço formal de informação e participação junto à comunidade externa, em que fosse possível estabelecer um debate coletivo relacionado com o que poderia vir a ser o significado e sentido da escola infantil de 0 a 3 anos, para além dessa visão que, nesse momento, já se considerava conservadora no campo da educação.

Por outro lado, no que diz respeito à relação que deveria ser estabelecida entre as funções da direção sob a minha responsabilidade e a gestão do então denominado Departamento de Educação da Rede Municipal de Ensino de Mococa- SP, logo foi possível perceber que, no momento de assumir o cargo, não recebi, por parte do citado departamento, nenhum tipo de capacitação ou informação de natureza técnico-pedagógica nem administrativa, assim como também nenhum tipo de orientação que permitisse compreender como seria a partir daquele momento, qual seria a natureza e o tipo de relacionamento profissional a ser estabelecido entre a direção da escola e a gestão municipal da educação.

Diante dessa problemática, além dos cursos que havia realizado sobre administração escolar e o conhecimento sobre as práticas de gestão daquelas pessoas que eram diretoras de escola e com as quais tive oportunidade de conviver durante o exercício da minha prática docente, também procurei informação nos documentos oficiais do município, tais como a Lei 2.075 de 1991, que dispõe sobre o plano de carreiras dos servidores da prefeitura municipal de Mococa- SP, dentre outras providências; a Lei 3.948 de 2009, que disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Mococa- SP e dá outras providências; o regimento escolar comum das escolas de 2006 e o estatuto do magistério, promulgado em 18 de agosto de 1992, que tratam das atribuições dos servidores públicos do município (Lei 2.254/1992). Tudo isso com o objetivo de compreender a natureza e as finalidades do cargo de direção para poder, a partir daí, estabelecer um relacionamento junto ao Departamento da Educação do município, que permitisse compreender as lógicas instituídas em busca da resolução dos problemas a serem resolvidos no âmbito da nossa unidade escolar.

Na época, a gestão da educação do município era administrada por servidores de confiança do prefeito, cujo partido político e seu programa de governo poderiam ser considerados dentro de um espectro de direita, o qual, dentre outros aspectos, apesar de defender uma educação de qualidade, a relação da gestão com os profissionais concursados da educação, era pautado, principalmente, em práticas burocráticas e administrativas, como a maioria das escolas brasileiras, pouco afetas ao estabelecimento de debates ou diálogos

coletivos relacionados com a possibilidade de solucionar problemas por meio de um trabalho colaborativo capaz de valorizar, de alguma forma, o exercício da autonomia de gestão por parte dos cargos de direção das mais diversas unidades escolares do município.

Quando comecei minhas atividades de direção escolar no ano 2000, o estabelecimento desse tipo de relações burocráticas hierarquizadas, vindas de cima para baixo, caracterizava uma relação de dependência da gestão da escola com o setor da educação municipal, que além de limitar o exercício da nossa autonomia de gestão, limitava, em grande parte, a possibilidade de debater e solucionar coletivamente as várias necessidades que deveriam ser atendidas nos campos da manutenção da infraestrutura, da merenda e dos mais diversos entraves da administração escolar, incluindo aqui até as demandas de capacitação ou de formação continuada surgidas no cotidiano escolar no meio da prática dos profissionais da educação da nossa unidade.

Tudo isso considerando que, desde o início da minha gestão, percebi dificuldades que, em tese, não seria possível esperar que a prefeitura resolvesse, principalmente, no que diz respeito a problemas de manutenção da estrutura física da unidade escolar, situação esta que, no meu ponto de vista, deveria implicar o estabelecimento de algum tipo de debate coletivo para serem apresentadas estratégias que pudessem contribuir com a dinamização das atividades de gestão relacionadas com a resolução de problemas imediatos e de meio prazo, por exemplo.

Depois de seis meses de trabalho de direção na escola, baseado no conhecimento da minha experiência docente e de gestão na educação de crianças de 0 a 3 anos, recebi um convite formal por parte do diretor do Departamento de Educação do município para coordenar as atividades de capacitação das profissionais da educação das escolas de Educação Infantil que atuavam nas escolas da rede de ensino, em conjunto com as diretoras e as coordenadoras pedagógicas dessas mesmas unidades escolares.

Pensando que, ao assumir essa função, poderia vir a contribuir no sentido de dar maior visibilidade ao trabalho das escolas de 0 a 3 anos da rede de ensino, decidi aceitar o convite da gestão municipal para desenvolver e implementar projetos de capacitação docente.

Entretanto, depois de um ano e meio de atuação nesse campo, comecei a encontrar uma série de dificuldades relacionadas, principalmente, com a interferência política da gestão nas atividades desenvolvidas pelo setor em que vinha atuando, as quais vieram a desviar minha atenção dos projetos de capacitação em desenvolvimento devido ao fato de ter que começar a responder às escolas e à justiça local, questões de natureza burocrática e até demandas oriundas tanto de denúncias vindas do campo da oposição, quanto de demandas administrativas que,

objetivamente, não tinham uma relação direta com as necessidades das escolas de Educação Infantil da rede. Diante dessa situação, decidi sair da função para retornar ao cargo de direção da minha unidade escolar, no final do ano de 2018.

Entretanto, ainda em 2017, estando à frente do setor de formação docente das escolas de Educação Infantil do município, recebi, da gestão do Departamento de Educação, a função de coordenar o processo de estudo e implementação da denominada Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/EI) que, nesse mesmo ano, vinha sendo debatida no Congresso Nacional, num conturbado processo de discussão político-partidária, até a sua aprovação nesse mesmo ano, seguida da construção de uma política que deveria garantir a sua implementação nas diversas redes de ensino público do país, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, junto com representantes de outros segmentos de educação da rede municipal, como ensino fundamental e médio, comecei a participar de eventos organizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional São Paulo (Undime)<sup>4</sup>, para estudar, debater e analisar quais seriam as estratégias de implementação da BNCC nas Redes de Ensino paulistas, além de começar a trocar experiências sobre como essas ações vinham ocorrendo na realidade concreta.

A finalidade das atividades promovidas pela Undime é que nós, na qualidade de representantes da educação do nosso município, voltássemos a nossa Rede de Ensino para viabilizar o estudo e a implementação da BNCC junto com os diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação.

Para implementar a BNCC na rede, decidi começar a trabalhar com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das 21 escolas de Educação Infantil do município, tomando como referência as bases teóricas e as orientações construídas durante as reuniões da Undime.

Para viabilizar a estratégia construída junto a essas profissionais da educação, foram definidas reuniões semanais junto à nossa coordenação, como também reuniões semanais entre a direção e a coordenação pedagógica de cada escola e seu respectivo quadro de professoras.

---

<sup>4</sup>A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) foi constituída em 10 de outubro de 1986. Trata-se de uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com duração por tempo indeterminado, que dispõe de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, e tem a sua sede e foro na cidade de Brasília/DF. A Undime conta com 27 seccionais e, de acordo com o artigo dois do capítulo II do seu Estatuto, tem por objetivo a “defesa da educação pública com qualidade social, no âmbito de atuação prioritária dos municípios e do Distrito Federal”. O quadro social da Undime e de suas seccionais é constituído pelo conjunto de dirigentes em exercício das atribuições de secretários municipais de educação, cujo município encontra-se associado à entidade (Undime, 2023).

Essa dinâmica de trabalho teve uma duração de, aproximadamente, um ano, entre final de 2017 e 2018.

Depois da minha saída da coordenação do setor, em outubro de 2018, foi possível observar que a maioria das escolas tinha conseguido estudar e analisar os princípios centrais que fundamentam a BNCC na Educação Infantil, faltando, porém, estabelecer uma relação objetiva de tais princípios pedagógicos com a práxis cotidiana das pessoas educadoras no contexto escolar.

Entretanto, a vivência ao longo desse período de orientação junto às 21 escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Mococa- SP me permitiu identificar uma série de dificuldades relacionadas aos conteúdos da BNCC/EI e à estratégia de capacitação que vinha sendo desenvolvida para viabilizar a implementação dessa base nas unidades escolares, a qual, no meu entendimento, foi implementada em um espaço de tempo que impossibilitou uma análise coletiva capaz de promover um adequado aprofundamento teórico e metodológico por parte das profissionais da educação. Esse aprofundamento seria necessário para articular os fundamentos da base com os saberes oriundos da experiência docente dessas profissionais, de forma que estas pudessem estudar, analisar e estabelecer as relações político-pedagógicas e científicas que seriam necessárias para poder incorporar tais fundamentos na realidade concreta, isto é, na sua práxis pedagógica.

Somado a isso, na mesma época, o município recebeu ainda uma proposta curricular elaborada para o estado de São Paulo, por um comitê formado no interior da própria Undime, o qual realizou uma série de “consultas públicas” para obter subsídios junto à comunidade da educação dos municípios paulistas. A finalidade dessa proposta, elaborada com base na BNCC, seria que as unidades escolares pudessem incorporar esse currículo estadual por meio da construção coletiva de um outro currículo especificamente organizado para atender às demandas de cada município, o qual deveria se transformar na referência central para que cada escola pudesse elaborar, também coletivamente, a sua proposta pedagógica.

Tal como mencionado acima, foi nesse período, outubro de 2018, que voltei a exercer o cargo de direção na minha unidade escolar, ficando, portanto, impedida de acompanhar de perto todo esse trabalho de incorporação da BNCC nas escolas do município, o qual, por diversos motivos, começou a priorizar outras atividades, parando de dar continuidade específica ao estudo da proposta estadual junto às profissionais da educação, como também o Departamento de Educação não chegou a organizar e finalizar o que, em tese, deveria ser a proposta curricular da Educação Infantil do município, que seria utilizada como referência final na prática para

promover a elaboração dos projetos pedagógicos de cada unidade escolar da rede, em consonância com a BNCC. Destaca-se que outras propostas curriculares tinham sido elaboradas na rede municipal, anteriores à implementação da BNCC.

Diante dessas dificuldades, atuando novamente na direção da escola infantil sob a minha responsabilidade, senti a necessidade de aprofundar os saberes e o conhecimento adquiridos até esse momento por meio da prática da pesquisa científica, levantando como pergunta problematizadora a ser investigada por meio da presente dissertação de mestrado: **Quais são as dificuldades e desafios da BNCC no campo da Educação Infantil e, especificamente de 0 a 3 anos, considerando o contexto educacional e a visão de profissionais gestores e docentes da rede pública municipal de ensino de Mococa-São Paulo?**

Nesse sentido, o objetivo geral da presente dissertação é analisar criticamente as dificuldades e desafios da BNCC no campo da Educação Infantil, especificamente, de 0 a 3 anos de idade, a partir da visão de profissionais (gestores e docentes) da rede pública municipal de ensino infantil de 0 a 3 anos da cidade de Mococa-SP.

Em face do objetivo geral, os objetivos específicos definidos para responder à pergunta problematizadora são apresentados a seguir:

1. Contextualizar historicamente os sentidos e significados atribuídos à criança, às infâncias e às políticas públicas destinadas à Educação Infantil até a formulação da Constituição Federal de 1988 no Brasil;
2. Identificar e analisar os processos de implementação das políticas públicas educacionais para atendimento da criança, com ênfase nas idades de 0 a 3 anos, e suas respectivas diretrizes curriculares, no período de 1988 a 2017;
3. Contextualizar, descrever e analisar os limites e as possibilidades da política de implementação da BNCC na realidade escolar pública do município de Mococa- SP, a partir da visão de profissionais da Educação Infantil, no período 2017 a 2023.

## **1.1 O caminho da pesquisa**

A presente dissertação está fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) como resultado de um processo longo e permanente de intervenção política na realidade social e de pesquisa sobre a sociedade, a começar pela sua base econômica, os meios e as relações de produção.

Esse enfoque metodológico possibilita a ampliação da leitura do real e de uma visão abrangente do objeto de pesquisa.

O materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels<sup>5</sup> é um enfoque teórico, metodológico, que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas. É importante colocar que o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana e o termo “histórico” revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada historicamente; o termo “dialético” é o movimento da contradição produzida na própria história (Leite *et al.*, 2019, p. 2).

Em a Ideologia Alemã (Marx; Engels, 2001), o método materialista histórico-dialético é definido a partir do estudo e compreensão da realidade concreta e da análise crítica das condições materiais da existência humano-social (convivência, produção e linguagem), considerando todo sujeito como um ser histórico-social.

Para esses autores, o materialismo busca analisar as relações sociais e as contradições que surgem a partir da produção material da nossa existência, das classes e das lutas de classes. Em termos gerais, o método consiste em buscar compreender a realidade como um processo dinâmico e dialético em constante movimento, em que as contradições internas geram mudanças e transformações. Em outras palavras, a dialética materialista-histórica busca compreender a realidade a partir do desvendamento de contradições e conflitos sociais. Para Marx e Engels (2001), o uso do método dialético é fundamental, portanto, para desvendar o sentido e significado das estruturas e as contradições sociais, com o objetivo de transformar, objetivamente, a realidade em prol da emancipação universal humana.

Para Freitas (2007 *apud* Leite *et al.*, 2019, p. 2), “todos sabemos que o método é essencial em uma pesquisa – depois de identificado o problema. Problema e método têm uma relação direta”. A partir dessa referência, compreende-se que a relação entre problema e método traça um percurso que deve se preocupar com a construção do conhecimento crítico entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que, no processo de produção de conhecimento, existe uma relação complexa entre o pesquisador e o que será pesquisado, que necessita de reflexão aprofundada e criteriosa sobre o que é cognoscível e o que pode ser conhecido de maneira ampla e dinâmica na sua natureza ontológica, isto é, na constituição do sujeito e na existência da sua própria realidade.

---

<sup>5</sup>Friedrich Engels: nascido na atual Alemanha, foi empresário industrial e teórico revolucionário. Junto com Marx, fundou o socialismo científico ou marxismo e, dentre as diversas obras das quais foi coautor com Marx, a mais conhecida é o Manifesto Comunista.

Além disso, ainda na Ideologia Alemã, Marx e Engels (2001) criticaram a ontologia tradicional (metafísica), que considera a essência humana como algo fixo e imutável. Nesse sentido, a ontologia tradicional é considerada uma forma de idealismo que não leva em conta as condições materiais de vida e as relações sociais que determinam a existência humana. Para tanto, Marx e Engels definiram a Ontologia do ponto de vista materialista histórico-dialético.

Para esses autores, a essência humana não é algo dado, mas é construída historicamente a partir das relações sociais e das condições materiais de vida. Portanto, a ontologia marxista procura compreender a natureza humana como uma condição histórica em constante transformação, que se modifica a partir das mudanças nas relações sociais e nas condições materiais de vida. A ontologia materialista dialética e histórica é, em síntese, uma forma de compreender a natureza humana a partir da análise crítica das nossas condições materiais de existência e das relações sociais, e não a partir de concepções abstratas e idealistas sobre a essência humana.

Essa visão ontológica-crítica é um princípio dialético fundamental que deve orientar metodologicamente a realização do presente trabalho, para além da tentativa de pretender abordar o nosso objeto de pesquisa, pensando este como uma questão metodológica-formal. Por esse motivo, considera-se de fundamental importância compreender que a realização de uma pesquisa de natureza crítica implica reconhecer que

[...] o pesquisador se dá conta de que não se trata de buscar uma solução apenas metodológica, ou melhor, ele percebe que toda decisão nessa esfera está necessariamente ligada a posições definidas nas esferas anteriores correspondentes à ontologia e à epistemologia. Em suma, ele aprende a ver a pesquisa como um processo cujas partes se integram mediante um delicado equilíbrio, sob constante risco, na busca da construção do conhecimento (Ludke, 2004, p. 42-43).

Portanto, pesquisar criticamente, com base no materialismo histórico-dialético, implica a construção de conhecimento de forma transformadora à luz da teoria, em um processo gradual e permanente na reflexão da prática e sua problemática, indo do senso comum à consciência filosófica:

[...] nada pode ser considerado intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2013, p. 90).

Em síntese, estudar a realidade concreta procurando identificar, descrever e analisar as contradições existentes entre a ideologia conservadora ligada à educação tradicional, a

legislação, suas respectivas políticas públicas e a práxis da Educação Infantil na realidade concreta, justifica a utilização do método científico à luz do método materialista histórico-dialético, conforme valida Silva (2012):

Para Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), o Materialismo Histórico-Dialético pode ser compreendido como a teoria e o método capazes de fornecer subsídios para analisar a realidade, compreender “as contradições e relações entre singularidades, particularidades e universalidade a partir do desenvolvimento histórico” (Silva, 2012, p. 10).

Do ponto de vista metodológico-científico, a adoção do método materialista-histórico, na prática da pesquisa científica, implica, à luz dos princípios e fundamentos epistemológicos e ontológicos acima descritos, proceder a uma criteriosa observação da realidade, seguida de uma sistemática análise da realidade, tomando como base as categorias que permitem a análise e compreensão do movimento contraditório entre a ação, que é a prática, e sua problemática, entendida esta do ponto de vista dialético, enquanto síntese provisória, tendo em vista a volta à práxis, agora refletida, visando, dessa forma, a superação das problemáticas em questão, sabendo que tal superação está sujeita historicamente a determinadas condições materiais da existência humano-social. Segundo Muñoz Palafox (2009), esse processo de busca de conhecimento pode ser esquematicamente representado da seguinte forma:

Figura 1 - Representação esquemática da produção crítica de conhecimento

Da PRÁTICA => ao CONHECIMENTO => para a PRÁTICA REFLETIDA

ou

Do PROBLEMA => para a sua DISCUSSÃO e => SUPERACÃO

Fonte: Muñoz Palafox, 2009, p. 8. (Modificado pela autora).

Em face da problemática e os objetivos da temática proposta sobre as políticas públicas e a Educação Infantil na **práxis**<sup>6</sup>, a presente pesquisa assume um caráter qualitativo.

<sup>6</sup>“A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o [ser humano] pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da ‘práxis’. A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz (1967, p. 9), ‘refere-se a quase todos os tipos de atividade que o [ser humano] livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas’. Do grego, a palavra passou ao latim e, deste, às línguas europeias modernas. Antes de

Para Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 1996, p. 13), “[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nesse sentido, concordamos com Alves (1991, p. 55), quando afirma que “[...] não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados”.

Isso considerando que, para a realização desta pesquisa, foi fundamental contar com a experiência desta pesquisadora no meio escolar público da cidade de Mococa-SP, que inclui uma relação profissional junto a professores, coordenadores e gestores da educação, aspectos estes que motivaram a realização do presente trabalho, tendo em vista a compreensão da realidade.

Para compreender a relação entre as singularidades, particularidades e a universalidade das políticas públicas para a Educação Infantil a partir do desenvolvimento histórico da sociedade e da educação, os procedimentos metodológicos relacionados com a organização e análise dos dados coletados implicaram, num primeiro momento, a utilização da técnica de pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, com a finalidade de

[...] responder sobre aspectos e dimensões destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

A Pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa que se baseia na coleta, seleção, análise e interpretação de informações existentes, geralmente publicadas em documentos textuais. Esses documentos podem ser livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios, entre outros. Esta envolve procedimentos tais como a revisão de literatura, associada a um exame aprofundado de estudos existentes sobre um determinado tema; a produção de sínteses de informações relacionadas com a organização e a combinação de diferentes fontes de informação para construção de novos conhecimentos, e a análise crítica que trata da avaliação da qualidade e da relevância das informações encontradas (Andrade, 2010).

Num segundo momento, procedeu-se à realização de pesquisa de documentos oficiais, seguida da aplicação de um questionário on-line enviado a profissionais da Educação Infantil

---

ingressar na filosofia, era usada na mitologia grega como o nome de uma deusa bastante obscura e em vários outros sentidos” (Bottomore, 1988, p. 31).

das escolas públicas da cidade de Mococa- SP, tendo em vista complementar e ampliar as informações coletadas a respeito do objeto de estudo desta dissertação. Junto com o questionário, foi enviado, para assinatura das pessoas participantes da pesquisa, um termo de Livre Consentimento para publicação dos dados coletados, preservando integralmente o anonimato da sua identidade pessoal. Os critérios de identificação das pessoas participantes da pesquisa são apresentados no item 4.2 da seção 4 deste trabalho.

O questionário é uma técnica viável e pertinente “para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 251). Trata-se de uma técnica de investigação composta por “um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 128).

Ainda considerando o lugar em que as políticas públicas impactam o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, a investigação buscou esses dados tendo em vista construir “[...] uma investigação sistemática de uma instância específica” (Nisbet; Watt, 1978 *apud* André, 1984, p. 51).

Nessa perspectiva, o resultado dos dados coletados por meio da técnica de questionário procurou contribuir com o levantamento de informações que pudessem auxiliar na interpretação da práxis das pessoas inquiridas em relação ao objeto da pesquisa, em consonância com a temática investigada.

Para compilar e analisar as informações coletadas, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, por se tratar de

[...] um instrumento de exploração interpretativa de documentos de diversas naturezas, procedida por técnicas que visam à organização e à sistematização de unidades textuais para a evidenciação de núcleos de sentido, a exemplo de temas, conceitos e significados. Constitui, sobretudo pela diversidade de aplicações e de recursos metodológicos, uma importante estratégia de subsídio à pesquisa interpretativa (Ferreira; Loguecio, 2014, p. 33).

Do ponto de vista epistemológico, o processo de interpretação seguiu o tratamento simultaneamente dialético e hermenêutico, tal como preconizado por Minayo (2009, 2013), nucleado em duas dimensões combinadas, quantitativa ou qualitativa, sendo a segunda aplicada especialmente para esta dissertação.

O procedimento de análise qualitativa dos dados da investigação permite explorar, de forma interpretativa, tanto documentos quanto resultados de questões, de forma a contribuir

para a compreensão do problema de pesquisa por meio da identificação de padrões e tendências relacionados com o tema desta.

De acordo com Minayo (2009), a análise de conteúdo pressupõe, em termos gerais, três momentos que norteiam a interpretação dos dados coletados na investigação. São eles:

1. **Pré-análise:** voltada à organização operacional do material de investigação, com uma leitura “flutuante” associada ao primeiro contato com as informações coletadas;
2. **Exploração do material:** refere-se ao processo de definição e sistematização que permitirá classificar e organizar os dados coletados. Essa organização em categorias de análise é fundamental à medida que permite a sistematização e compreensão dos dados coletados, considerando a identificação de relações contraditórias e/ou consensuais entre eles de forma tal que as unidades de sentido construídas ao longo do trabalho de interpretação possam permitir a identificação e a compreensão dos fenômenos econômicos, sociais, ideológicos e políticos relacionados com a temática em questão;
3. **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** trata-se de um momento da análise de conteúdo que visa avaliar a validade e a confiabilidade das inferências realizadas a partir dos dados coletados, tomando o cuidado epistemológico de verificar as possíveis inferências que podem resultar da influência de fatores de alguma forma relacionados com a visão de mundo, as opiniões pessoais da pessoa pesquisadora, a ideologia ou, simplesmente, devido à falta de clareza das interpretações realizadas.

É importante destacar que, numa perspectiva metodológica-crítica, durante a elaboração deste trabalho, procurou-se manter uma postura aberta às revisões e à reformulação de interpretações e inferências realizadas à medida que novos dados e informações foram surgindo ao longo do percurso de construção da pesquisa.

## 1.2 Organização do estudo

Depois da seção introdutória da pesquisa, a segunda seção contextualiza historicamente o sentido e significado atribuídos à criança, às infâncias e às políticas públicas destinadas à Educação Infantil até a formulação da Constituição Federal de 1988 no Brasil.

Na terceira seção, são descritas e analisadas criticamente as políticas públicas educacionais para atendimento da criança na Educação Infantil e suas respectivas diretrizes

curriculares a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, uma vez que, a partir desse dispositivo legal, a Educação passou a ser um direito para toda a população e, nessa perspectiva, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, esse nível de ensino foi transformado na primeira etapa da Educação Básica.

Na quarta e última seção, além da apresentação da análise crítica da BNCC, resultante de um trabalho de pesquisa bibliográfica que foi fundamental para contextualizar, a seguir, temos a análise dialético-hermenêutica das respostas que 20 profissionais da Educação Infantil da rede pública de Mococa-SP (gestores e docentes) enviaram entre os meses de fevereiro e março de 2024, respondendo a questões relacionadas com a implementação da BNCC na Educação Infantil dessa mesma rede de ensino, no período 2017-2023.

O presente trabalho é finalizado com as considerações finais, dentro das quais pretende-se responder, ainda que de forma dialeticamente inacabada, a pergunta problematizadora que originou a realização da pesquisa.

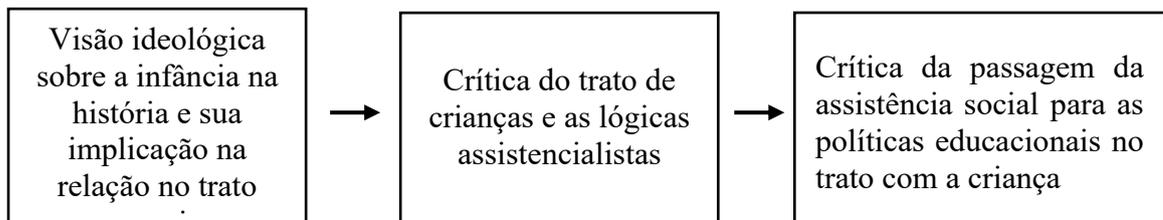
## 2 O ATENDIMENTO À CRIANÇA: DAS POLÍTICAS ASSISTENCIAIS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A finalidade desta seção é estabelecer um diálogo com a história, com a pretensão de dar sentido e significado a um conjunto de conceitos e implicações políticas e ideológicas que, ao longo do tempo, influenciaram as lógicas instituídas no campo da Educação Infantil até o momento da promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, quando as políticas para esse campo saíram do plano do assistencialismo para o plano da educação.

Portanto, esta seção não tem a pretensão de ser um tratado de história, mas uma análise contextualizada cujo objetivo é procurar compreender como as visões de criança, das infâncias e, dentro desses contextos, a Educação Infantil, foram e vêm sendo interpretadas ao longo do tempo para determinar, inclusive ideologicamente, qual seria o tratamento social que seria dado a ela e, em consequência, quais políticas públicas seriam adotadas para promover a sua formação.

Para alcançar esse objetivo, foi organizado, em primeira instância, um esquema representado na figura 2, para ilustrar o percurso teórico que será apresentado nesta seção:

Figura 2 - Representação esquemática do percurso teórico das concepções construídas a respeito da criança, e suas implicações políticas no campo da Educação Infantil



Fonte: da autora.

### 2.1 Visão ideológica da infância e sua relação com as políticas públicas

Pesquisar e escrever sobre políticas públicas na Educação Infantil implica em buscar, inicialmente, um entendimento sobre os conceitos de criança e infâncias em determinados contextos, os quais influenciaram, por sua vez, os processos que marcaram a formulação e implementação de políticas públicas no tratamento com a criança no campo institucional.

A Educação Infantil tem raízes ideológicas sobre a consciência que cada época construiu a respeito do desenvolvimento humano, as quais remontam à Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea.

Como poderá ser observado, esse segmento da Educação sofreu e continua a sofrer mudanças significativas desde a antiguidade, passando por complexos e contraditórios movimentos sociais em relação à posição que a criança ocupou no contexto da sociedade. O saber que temos hoje sobre a criança, as infâncias e a Educação Infantil é resultado, em grande parte, da compreensão dialética desses movimentos, os quais se relacionam com os contextos sociais de vida da criança, as características relacionadas com o conhecimento das suas estruturas cognitivas, motoras, afetivas, bem como com a visão ideológica atribuída a seu papel social, sejam estes relacionados com as ideias desta ser considerada um ser descartável, um adulto em miniatura, até ser reconhecida como um sujeito de direitos e cidadão.

Ao resgatar parte dessa história, é possível identificar, em cada contexto econômico, cultural e social, características atribuídas à criança e às infâncias, que permitem, de alguma forma, interpretar como elas foram e continuam a ser tratadas e pensadas para além do campo familiar, no contexto das políticas públicas instituídas, até se chegar à formulação de concepções associadas a práticas filantrópicas e assistencialistas do ato de cuidar, compreendidas estas como visões e práticas reprodutoras da lógica tradicional de uma escola que além de desconsiderar à criança como pessoa, na sua singularidade, trata esta como indivíduo que assiste à escola para atender, basicamente, a necessidade do mundo do trabalho dos seus respectivos responsáveis familiares.

Nesse ínterim, vimos surgir, na literatura, visões ingênuas relacionadas à apresentação ideológica de concepções de criança, muito mais associadas a visões idealistas, por serem totalmente desprovidas de uma análise dialética dos contextos cujas relações econômicas têm historicamente influenciado, em profundidade, não somente os papéis sociais atribuídos à família, mas também os conceitos ideológicos gerados em torno das ideias de pai, mãe ou responsáveis familiares, e mesmo do sentido e significado atribuídos à criança enquanto ser humano.

Assim, é importante, nesta pesquisa, fazer referência às formações ideológicas estabelecidas em torno do sentido e significado atribuídos à criança, para atender, do nosso ponto de vista, a interesses de classe nem sempre relacionados com as reais necessidades da criança de 0 a 6 anos de idade.

Contudo, ao provocar esse desvelamento histórico ideológico, já que não se é possível contextualizar todas as experiências humanas ao longo do tempo, não se pretende elencar somente ideias, mas elementos reais, quais sejam, as manifestações e contradições que engendraram as ideias pedagógicas a respeito da criança e da Educação Infantil no decorrer do tempo.

Como pode ser observado, na realidade concreta, tanto a criança quanto a sua infância têm sido historicamente impostas a limites etários a partir do mercado de trabalho<sup>7</sup> e condição penal<sup>8</sup>, que podem ser entendidos como mera contabilidade jurídica ou uma questão de disputa política e social no contexto, espaço ou tempo em que se coloca a criança e a infância, como uma questão de construção social que se distingue dos outros grupos e categorias sociais e que a caracteriza como um grupo minoritário, com um *status* social inferior em relação aos grupos dominantes e, portanto, com uma situação de exclusão da participação plena na vida social. Entretanto, entendemos que

[...] a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (Franklin, 1995 *apud* Pinto; Sarmiento, 1997, p. 17).

É importante ressaltar que, na perspectiva deste trabalho, a infância é uma construção social que se define prioritariamente pela idade, mas é muito mais do que isso para dar conta da sua totalidade enquanto categoria analítica. Essa construção encontra-se permeada por fatores econômicos e sociais que se relacionam dialeticamente<sup>9</sup>, tais como a posição de classe, o gênero, a raça/etnia, a orientação sexual, dentre outros, os quais permitem pensar essa construção como uma prática social com características próprias que a distinguem dos outros grupos geracionais para além das características biológicas próprias das faixas etárias em que

<sup>7</sup>Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005)” (Brasil, 1943, art. 428).

<sup>8</sup>Art. 228 - “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (Brasil, 1988, art. 228).

<sup>9</sup>“[...] somente as lutas sociais comprometidas com a transformação do modelo de sociedade vigente associadas a uma permanente revisão radical das tradicionais (e preconceituosas) visões sociais de mundo, sociedade e homem/mulher, possibilitarão tanto a inclusão efetiva de práticas e concepções sócio-culturais emancipatórias e igualitárias, quanto a possibilidade de reinventar a escola no sentido de torná-la promotora, de fato, da inserção de mecanismos efetivos de inclusão e participação não excludente, associados, dialeticamente, à formação de sujeitos criticamente orientados para agir/pensar cotidianamente na transição do individualismo para a alteridade, da quantidade utilitarista para a qualidade, e da prática da dominação para a organização e a gestão democrática” (Muñoz Palafox, 2008, p. 8).

essa categoria é literalmente enquadrada do ponto de vista social em determinadas épocas da vida em sociedade<sup>10</sup>. Portanto, não é possível falar de uma concepção única e absoluta sobre a criança e a infância ao longo da história.

Esses entendimentos sobre ser criança e infância são atuais de acordo com as leis deste século, contudo, nem sempre foi assim. Por isso, vamos perfilar os tempos históricos de forma reduzida, buscando localizar alguns acontecimentos em relação à criança, infâncias e Educação Infantil, o que impactou e impacta nas políticas públicas para esse segmento da Educação Básica.

Atualmente, a história é dividida em quatro grandes períodos: idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea. Cada um desses períodos tem suas próprias características e eventos históricos significativos.

São precedidos pela Pré-História, assim nomeada por se tratar de sociedades anteriores ao domínio da escrita e que, por isso, não deixaram registros escritos que possam relatar suas histórias. Essas sociedades viviam de forma nômade, da caça de animais e coleta de alimentos da natureza. Construíram ferramentas, dominaram o fogo e desenvolveram diversas técnicas que auxiliaram na sua sobrevivência. As crianças, provavelmente, desempenhavam um papel importante na coleta de alimentos e na realização de tarefas simples, mas também poderiam estar sujeitas a riscos, como ataques de animais selvagens e doenças. Entre algumas categorias analisadas por vestígios arqueológicos encontrados, uma primeira categoria pode explicar como as crianças eram tratadas, que são os sepultamentos encontrados em locais de vestígios positivos de ocupação humana no passado. No entanto, isso nem sempre é possível confirmar, visto que “[...] apresentam inúmeros problemas de conservação em função da maior fragilidade dos ossos de um infante e das condições do solo”, segundo Talim e Rodet (2019, p. 27).

Uma outra categoria que pode trazer informações sobre a infância no quarto milênio a.C. diz respeito aos brinquedos. Mas a mesma autora destaca que

[...] uma segunda categoria diretamente relacionada às crianças é composta pelos brinquedos e pelas miniaturas, mais diretamente reconhecidos como tal nos períodos históricos. Porém, quais seriam os brinquedos das crianças na pré-história? E, como ressalta P. Ariès (1978), mesmo para os períodos históricos, deve-se ter cuidado ao relacionar diretamente as miniaturas a brinquedos destinados às crianças [...] Esse gosto em representar de forma reduzida as coisas e as pessoas da vida cotidiana, hoje reservado às criancinhas, resultou numa arte

<sup>10</sup> “[...] as políticas de inclusão orientadas por uma perspectiva crítica não excludente encontram suas raízes históricas nos movimentos sociais que sempre lutaram pela superação da pobreza, do modelo de sociedade vigente, do individualismo e do utilitarismo promovidos pelas classes dominantes” (Muñoz Palafox, 2008, p. 11).

e num artesanato populares destinados tanto à satisfação dos adultos como à distração das crianças (Talim; Rodet, 2019, p. 27).

E uma terceira categoria que pode ainda explicar o trato com as crianças nesse período está relacionada ao ser da cultura também de acordo com Talim e Rodet (2019, p. 27) “[...] se considera que as crianças seriam, na pré-história, como hoje, um dos agentes sociais responsáveis por (re)produzir a cultura: a aprendizagem, responsável por transmitir, de geração em geração, a própria cultura, mas também de inserir inovações e mudanças”.

Assim, sobre o cuidado com as crianças e a infância dos povos ágrafos, isso não é, até o momento, amparado por muitas bibliografias, a não ser as que estão relacionadas à área da arqueologia, visto que os vestígios resultantes das atividades das crianças são mais discretos do que aqueles deixados pelas atividades principais realizadas nos sítios arqueológicos. E estes podem ser identificados por meio da análise tecnológica, que não é parte do estudo desta dissertação.

A idade antiga é o primeiro período da história e durou de 4000 a.C. até o ano de 476 d.C. Esse período é caracterizado pela invenção da escrita e pela divisão em duas antiguidades, a oriental e a ocidental. Na antiguidade oriental, surgiram os primeiros povos civilizados, como os egípcios, fenícios, hebreus e mesopotâmicos, que tinham sua economia fortemente baseada na agricultura. Já na antiguidade ocidental, destacam-se os gregos e os romanos, que foram marcados por um grande desenvolvimento comercial, em especial, sobre a rota do mar mediterrâneo. A idade antiga é considerada o maior dos períodos históricos e é fundamental para entender a história mundial, pois foi nesse período que surgiram as primeiras civilizações.

Sobre como era o tratamento com as crianças, de acordo com Costa (2002),

[...] a primeira herança da Antiguidade não é nada boa: a vida da criança no mundo romano dependia totalmente do desejo do pai. O poder do *pater familias* era absoluto: um cidadão não tinha um filho, *o tomava*. Caso recusasse a criança - e o fato era bastante comum - ela era enjeitada. Essa prática era tão recorrente que o direito romano se preocupou com o destino delas. E o que acontecia à maioria dos enjeitados? A morte (Costa, 2002, p. 13).

E continua,

[...] a tradição germânica em relação às crianças era um pouco melhor que a romana. Os germanos não praticavam o infanticídio, as próprias mães amamentavam seus filhos e as crianças eram educadas sem distinção de posição social. O povo germânico era composto por um conjunto de lares, com dois poderes distintos: o matriarcal, exercido no seio da família, e o patriarcal, predominante na política e na organização social. No entanto, o destino das crianças naqueles clãs, como na cultura romana, também dependia da vontade paterna (direito de adoção, de renegação, de compra e venda). A criança aceita ficava aos cuidados dos parentes paternos (*agnatos*) e o destino dos bastardos, órfãos e abandonados era

entregue aos parentes maternos, especialmente, a tios e avós maternos (Costa, 2002, p. 13).

Na antiguidade, a criança dependia do poder do pai: se fosse menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. Em termos gerais, pode-se afirmar que as crianças dessa fase da história eram consideradas heterônomas e, nas classes populares, eram, em muitos casos, abandonadas ou vendidas, enquanto aquelas provenientes das classes mais abastadas ricas poderiam ser rejeitadas por causa de disputas de herança.

No que diz respeito à idade média (século V - século XV), caracterizada pelo modo de produção feudal e pela influência política, ideológica e econômica da Igreja Católica, o cristianismo foi marcante para o desenvolvimento econômico e sociocultural, dentro do qual é possível identificar algumas questões relacionadas à criança.

Nesse sentido, Costa (2002, p. 13) cita Mateus 18, 1-4, quando este afirma, numa passagem do novo testamento: “Em verdade vos digo que, se não vos converterdes e não vos tornardes como crianças, de modo algum entrarão no Reino dos Céus. Aquele, portanto, que se tornar pequenino como esta criança, esse é o maior no Reino dos Céus”.

Essas palavras apontam para o fato de que, naquela época, a criança começa, de alguma forma, a ser vista como um ser puro, desprovido de pecado, surgindo daí a ideia do caminho que um adulto deveria seguir para poder alcançar o Reino dos Céus, sem, entretanto, ser estabelecida uma clara distinção entre a infância e a vida adulta, tal como apontado por Ariès (1978), que ao analisar uma obra pintada de acordo com o versículo acima apresentado do apóstolo Mateus, destaca:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana, do século XI, nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, **o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos** (Ariès, 1978, p. 50-51, grifo próprio).

Ainda de acordo com a literatura que trata da infância na Idade Média, é possível identificar que, nesse período da história, houve uma taxa de mortalidade muito alta que ocorria, em particular, logo depois do nascimento. Isso devido, dentre outros aspectos, a questões relacionadas à sacralização dos corpos por parte da igreja católica, à falta de condições materiais

e de preparo para lidar com o parto e com os primeiros cuidados que deveriam ser realizados com as crianças recém-nascidas.

De acordo com Ariès (1978), durante a idade média, tornou-se parte da vida cotidiana que, em grande medida, as famílias pouco se apegassem às crianças, tendo em vista a baixa perspectiva de sobrevivência. Por esse motivo, também o nascimento era cercado de rituais e cuidados para que elas pudessem sobreviver.

Além disso, enquanto a criança das classes populares era encarada como um membro da família que, desde cedo, deveria ser instruída para ajudar nas tarefas de subsistência, a criança da elite social era instruída para se tornar um adulto virtuoso e útil para a sociedade, de acordo com os interesses da sua classe social.

Em ambos os casos, a instrução dessas crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, mas é possível afirmar que, de alguma forma, durante a idade média,

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (Ariès, 1978, p. 156).

Nesse contexto, Costa (2002) menciona que, durante a idade média, tornou-se comum que mosteiros recebessem crianças entregues, inclusive, pelos seus familiares. Nesses locais, os monges e as freiras, além de vestirem e alimentarem elas, praticavam diferentes formas de instrução e preparação para a vida adulta. Esse autor cita que alguns mosteiros se opunham radicalmente às práticas pedagógicas trazidas daquilo que a igreja considerava como populações bárbaras, as quais defendiam o “endurecimento do coração já na infância”.

Dessa forma, a pedagogia medieval não acreditava que as crianças eram receptáculos vazios que o educador poderia “encher” de conteúdo. Para Costa (2002), a educação medieval foi baseada em sistemas de ensino que enfatizaram a memorização e a repetição de textos clássicos, como a Bíblia e os escritos dos antigos filósofos gregos e romanos.

Nesse contexto, a ciência era vista como uma forma de conhecimento que deveria ser integrada à teologia, e não como uma disciplina separada. Essa ideia se sustenta em Costa (2002, p. 15), para quem “as crianças eram educadas por todos do mosteiro até a idade de quinze anos. Uma das regras contidas nos preceitos de São Bento<sup>11</sup> prescrevia diligência na disciplina:

---

<sup>11</sup>A Regra de São Bento (em latim, *Regula Benedicti* ou RB), escrita por Bento de Núrsia no século VI, é um conjunto de preceitos destinados a regular a vivência de uma comunidade monástica cristã, regida por um abade. Escrita numa altura em que pululavam, por toda a Cristandade, inúmeras regras, começou a ter sucesso, sobretudo, a partir do século VIII, quando os Carolíngios ordenaram que fosse a única regra monástica

que as crianças não apanhem sem motivo, pois não façam a outrem o que não queres que te façam”. Isto apesar de que tais regras serviram como referência para que o sistema medieval monástico criasse regras baseadas na aplicação de castigos. Na Bíblia, há passagens sobre os castigos com vara que poderiam ser aplicados aos filhos e, na “Regra de São Bento”, podem ser encontradas várias passagens relacionadas com punições, tais como jejuns e uso de varas, bem como pancadas em crianças que não recitarem corretamente um salmo.

A partir do século XVI, com o advento da idade moderna, resultante da entrada em colapso do modo feudal de produção, a civilização viu surgir e consolidar, até o final do século XVIII, dentre outros fatos, as doutrinas protestantes e o sistema do capital que traria como uma das suas consequências mundiais o nascimento da burguesia enquanto classe social.

A denominada idade moderna se inicia com a tomada de Constantinopla, em 1453, e culmina em 1789 (século XVIII), tendo como marco histórico a Revolução Francesa.

Nesse contexto, vale citar a obra de Jean Jaques Rousseau (1712-1778), considerando que ele contribuiu com o aporte do processo evolutivo sobre a infância. Segundo Cambi (1999), esse aporte teve as suas raízes nas ideias de Rousseau, que caracterizou o menino como “o pai do homem”, contribuindo, dentre outros aspectos, para a produção de

uma teorização pedagógica cada vez mais atenta para o valor da infância, para a função antropológica que esta veio a exercer (de renovação do homem, reconduzindo-o para formas mais espontâneas, mais livres, mais originárias), para o papel dialético que ela deve exercer na sociedade do futuro (que deve libertar e não comprimir a infância) [...] (Cambi, 1999, p. 387).

Entretanto, nesse período, no Brasil ainda colonial, a questão do trato da infância tornou-se um problema social para a elite, diante da quantidade de crianças oriundas das classes populares que, literalmente, eram jogadas nas ruas, diante da pobreza que existia no país.

De acordo com a literatura, uma das soluções encontradas para tentar minimizar esse tipo de “problemas” foi a criação, no século XVIII, das denominadas “rodas dos excluídos, dos expostos ou rejeitados”. Essas rodas eram constituídas de uma estrutura cilíndrica separada por divisórias e ficavam nas casas de misericórdia, nas quais as pessoas “depositavam” crianças pequenas para serem adotadas por essas instituições.

A solução encontrada pode ser considerada uma política pública materializada na forma de uma lógica assistencialista no Brasil, destinada, principalmente, às famílias pobres que

---

autorizada nos seus territórios - e a partir daí, esse preceito estendeu-se ao resto da Europa, principalmente, com o advento da reforma gregoriana. Foi também adaptada, com igual sucesso, pelas comunidades regantes femininas. Pode-se dizer que a regra tem sido um guia, ao longo da sua existência, para todas as comunidades cristãs da Cristandade Católica e, desde a Reforma Protestante, também aplicável às tradições Anglicana e Protestante (Wikipédia, 2023).

buscavam para seus filhos uma melhor qualidade de vida ou ainda para receber crianças enjeitadas. Sobre isso, apresentam Aguiar, Melo e Santos (2020),

[...] um tímido cuidado é visto na criação da Santa Casa, Maternidade, Assistência à Infância, Instituto de Proteção da Criança e até a Casa dos Expostos ao focalizar o socorro à criança com infância comprometida, diante da ausência de seu direito de ser infantil e ser cuidada. A Casa dos Expostos – casa de caridade, que dispunha de uma roda/tambor giratório com um pequeno espaço/portinhola para colocação, sem identificação dos recém-nascidos (Aguiar; Melo; Santos, 2020, p. 354).

Ainda sobre as Rodas dos Expostos no Brasil<sup>12</sup>, Silva *et al.* (2022) afirmam que,

[...] a partir do Século XVIII, começa a surgir a chamada Roda dos Expostos, considerada como sendo a forma mais remota de assistência à infância, no Brasil. A Roda dos Expostos surge por iniciativa da ordem religiosa, a qual tinha o intuito de apaziguar os altos índices de abandono e de mortalidade infantil e acolher crianças abandonadas, que foi bastante frequente nesse período (Silva *et al.*, 2022, p. 5).

Acerca das Rodas, Marcilio (2016) afirma, ainda, que estas tinham, na perspectiva da igreja,

[...] um papel de assistência caritativa, eram, pois, missionárias. Nesse sentido, a primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho - fato muito corrente - que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado [...] (Marcilio, 2016, p. 70).

Nesse cenário, surgiram algumas pessoas que acolhiam as crianças órfãs e abandonadas, principalmente das ruas, com caráter de filantropia, e tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam, dando início a um processo de criação das chamadas “creches”, originalmente criadas na Europa e Estados Unidos entre os séculos XVIII e XIX, em plena idade contemporânea, e cujo nome, de origem francesa, significa “manjedoura”, palavra associada ao simbolismo cristão de “dar abrigo a um bebê necessitado” (Oliveira *et al.*, 1992, p. 14).

Nas suas origens, tais instituições mantiveram o histórico caráter assistencialista, voltado para a custódia e privação cultural das crianças, uma das funções que as escolas infantis no Brasil desempenharam ao longo do tempo. Essa função era voltada para a guarda e proteção das crianças, sem oferecer um ambiente educativo adequado. Nesse sentido, a custódia era uma forma de manter as crianças em um local seguro, enquanto seus pais trabalhavam sem se preocupar com o seu desenvolvimento educacional.

---

<sup>12</sup>No museu da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, existe uma Roda dos Expostos que foi usada na entidade, que encerrou sua utilidade em 1950, mas, mesmo assim, ainda recebia enjeitados até 1960. No museu, também se encontram livros de registros das crianças que eram recolhidas (Santa Casa SP, 2023).

Por outro lado, com o advento da burguesia e a conquista da emancipação política do Estado em relação à igreja, assim como também como resultado da valorização da ciência e da tecnologia enquanto instrumentos necessários à transformação social que, dentre outros aspectos, contribuíram para a chegada da Revolução Industrial no final do século XVIII e início do século XIX, esse cenário implicou uma transformação profunda nas relações sociais, incluindo aqui a estrutura da formação familiar.

Nesse contexto, de acordo com Rizzo (2003),

[...] criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado à pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

São fatos desse período a Revolução Francesa, as duas guerras mundiais, a Guerra Fria e a globalização ou mundialização da economia sob a égide do capital, que é marcada pelo maior desenvolvimento do comércio, indústria e ciência, além do surgimento das classes operárias e da classe industrial, com o surgimento do capitalismo.

Essa época da história é caracterizada, ainda, pelo forte desenvolvimento da industrialização e pelo amplo desenvolvimento científico e tecnológico, bem como pelo surgimento da classe trabalhadora enquanto tal, a partir da obra de Marx e Engels.

Segundo Cambi (1999),

[...] ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que ela ativa, ao lado da consciência de classe que ela veio produzir, a contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que, desde 1789, se expande de modo concêntrico e não-linear (mas com andamentos em ziguezague), para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade (Cambi, 1999, p. 379).

Num contexto permeado pela fundação de grandes cidades, a sua urbanização e industrialização, caracterizado pela ampla exploração de mulheres e crianças no mundo do trabalho, a organização da classe trabalhadora, a formação de sindicatos e a mobilização popular em busca de acesso a direitos trouxeram como consequência, dentre outros aspectos, que o século XX se tornasse o denominado século dos direitos humanos, dentro dos quais a criança passará também ser considerada um sujeito de direitos.

Dessa forma, o século XX começa a debater sobre a educação como direito, trazendo ao palco das ideias pedagógicas a infância como uma fase da existência diferente em relação à vida adulta, caracterizada por um processo evolutivo complexo, afetivo e cognitivo.

De acordo com Cambi (1999),

[...] o século XX foi um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, na cultura. [...] No interior dessas mudanças entrelaçadas entre si e ligadas de maneira exponencial - colocou-se também a educação, assim como a pedagogia. Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação, bem como da conformação e do gregarismo. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.), dando vida a um processo de socialização dessas práticas (envolvendo o poder público, sobretudo) e de articulação/sofisticação. A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos e fixando um papel cada vez mais central para as ciências, especialmente humanas, de que vem desenvolver e guiar os saberes da educação. Processo esse que se revelou riquíssimo de posições, coerente, mas variegado no desenvolvimento, orgânico ao pesquisar o pluralismo da pedagogia. Renovação educativa e renovação pedagógica agiram de modo constante e entrelaçado no curso do século XX, consignando ao pedagógico uma feição cada vez mais rica, mais incisiva, mais sofisticada também (Cambi, 1999, p. 509).

Contudo, esse cenário contemporâneo carrega ainda mazelas no que diz respeito ao trato da criança, pois, se o século XX, em particular, foi realmente – tal como anunciou Ellen Key<sup>13</sup> - o “século da criança”, o século do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais), este continuou, para as classes populares, a sofrer com a violência contra a infância de forma ampla e tragicamente generalizada (Cambi, 1999).

Tal como pode ser analisado ao longo desta parte, a concepção e a vida cotidiana da criança estiveram e continuam a estar historicamente condicionadas por fatores econômicos, ideológicos, políticos e socioculturais, que refletem fortes impactos na sua existência e sobrevivência. Em síntese, o trato da infância, especialmente aquela oriunda das classes populares, configura-se historicamente por períodos de enormes contradições e conflitos que, de alguma forma, continuam a coexistir na atualidade, com os anseios populares pelo acesso a

---

<sup>13</sup>Ellen Key era pedagoga, feminista e escritora, sendo que suas produções versavam sobre assuntos na área da família e da educação e foi dela a expressão “Século da Criança”, muito usada, inclusive, pela imprensa. Pessoa (2019, p. 23) destaca: “Consagrada pela pedagoga sueca, Ellen Key, tal expressão deriva de seu livro *Barnets Arbundrade*, publicado no ano de 1900 e depois traduzido em diversos idiomas. Ellen Key defendia que o século que estava a iniciar deveria ser dedicado ao nascer do novo homem. No seu entendimento, a educação convencional apregoada por pais e mestres inviabilizava o despertar de toda a potencialidade concentrada nas crianças, seja do ponto de vista emocional ou intelectual”.

direitos e a valorização da criança enquanto sujeito de direitos condizentes com uma vida digna e plena.

## **2.2 Crítica da passagem da lógica assistencialista para as políticas de assistência social no trato da criança pequena**

A busca por um contexto histórico ideológico para entender as infâncias e a criança possibilita compreendermos como as bases assistencialistas ganharam espaço na educação. De uma forma lenta e impactante, a história nos mostra quais os rumos que as concepções perpassaram para o que hoje vivemos no tratamento com as crianças pequenas, especificamente as de 0 a 3 anos.

Em um percurso vivido pelas crianças com altos índices de mortalidade e doenças oriundos do abandono, negligência, desamparo, desprotegidas, ou protegidas, de acordo com sua condição familiar, social e de gênero, entre os séculos XVIII e XIX, surgiram as primeiras creches no mundo e no Brasil, como iniciativas filantrópicas de mulheres de elite ou industriais fabris, para cuidar das crianças pobres enquanto suas mães trabalhavam.

A história da assistência está intimamente ligada às creches e estas às mudanças do papel da mulher na sociedade e sua necessidade de entrar no mercado de trabalho, mudando sua relação de cuidados com os filhos.

Entendendo que o assistencialismo é uma prática que se caracteriza em ajudar ou assistir pessoas consideradas necessitadas ou em situação de vulnerabilidade, que tem em suas características vieses doutrinários e moralistas, no caso desta pesquisa, o conceito de assistencialismo se fecha como uma benesse para aliviar o sofrimento de outrem de diferentes formas, como abrigo, comidas, roupas, doação de alimentos, entre outros, mas sem programas efetivos de governo, como políticas públicas que abordem as causas do sofrimento da pobreza e da desigualdade, mantendo sempre uma relação de dependência de quem precisa à sua ajuda externa. Sposati (1991 *apud* Villanueva *et al.*, 1999, p. 166) assevera que “[...] é o acesso a um bem através de uma benesse, de doação, isto é, supõe sempre um doador e um receptor”.

No trato com as crianças pequenas, não foi diferente quando a assistência era uma prática de benfeitores, ou na criação das creches. A abordagem assistencialista nas creches se concentrava na caridade em atender as necessidades básicas das crianças, como alimentação, higiene e segurança física, mesmo nas que foram criadas por industriais entusiastas com a

urgente necessidade. Desse modo, não se dava muita importância ao desenvolvimento intelectual e afetivo.

De acordo com Dias (2008),

[...] podemos afirmar que o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil, a exemplo do que ocorrera na Europa, coincide com a necessidade de propiciar espaços de cuidado e de assistência à infância. Isto porque o abandono de crianças ao longo de toda história foi tão frequente e numeroso que, no século XV, surgiram os hospícios para abrigar crianças pobres que eram abandonadas por seus pais. Entre as crianças abastadas, o abandono se caracteriza pela entrega, por parte dos pais, das crianças às chamadas “amas-de-leite”, encarregadas de cuidar dos filhos das mães ricas (Dias, 2008, p. 175).

Nesse contexto, os espaços de acolhimento das crianças foram surgindo e o caráter de assistencialismo foi a forma como os lugares se organizavam, em que a Educação Infantil tomou moldes na Assistência Social, principalmente no Brasil, entendendo, nesta pesquisa, que o assistencialismo se constitui como um desafio a ser superado pela assistência social, quanto à afirmação de sua identidade profissional. Isso porque o assistencialismo, historicamente, tem sido associado a práticas de caridade, doação e benesse, que não promovem reais melhorias nas condições de vida das camadas menos favorecidas, nem seu acesso a serviços e políticas públicas sociais efetivas.

Já a Assistência Social, por sua vez, é uma política pública que visa garantir direitos sociais e proteção social aos cidadãos em situação de vulnerabilidade social. Portanto, é importante reconhecer a diferença entre esses conceitos, para que o Serviço Social, uma das profissões que atuam na área da Assistência Social, possa empreender de forma crítica e comprometida com a promoção de acesso a bens e direitos sociais, buscando a inserção, participação e emancipação social dos assistidos.

A assistência social como caridade é uma prática encontrada na história, com seus primeiros registros na Antiguidade, acontecendo no Egito, na Grécia e na Itália.

Na Idade Média, a assistência era realizada pelas ordens religiosas, que mantinham hospitais, asilos e orfanatos para atender aos pobres e doentes. Com o surgimento do capitalismo e da industrialização, passou a ser vista como uma questão de ação social de direito dos cidadãos e foram criados os primeiros órgãos responsáveis pela previdência social e pela assistência social.

É fato que, segundo Kuhlmann (1998, p. 60), “[...] a história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação do serviço”.

No Brasil, a assistência social teve início na época colonial, com a criação das Santas Casas de Misericórdia, que prestavam assistência aos pobres e doentes e, durante a República, a assistência social passou a ser vista como uma questão de saúde pública.

É com o surgimento do capitalismo que as formas de assistencialismo ganharam força, já que a estratificação social dividiu as classes, como apresentam Villanueva *et al.* (1999):

[...] o Estado, pelo princípio da subsidiariedade, só atua quando a família ou a comunidade não puderem fazê-lo. Daí a assistência ser vinculada à pobreza e correr o risco de se transformar em ajuda eventual sem garantir direitos. É este o lado mais perverso da lógica capitalista. Qualificar a assistência como uma necessidade fora da relação de consumo (Villanueva *et al.*, 1999, p. 166).

Fez-se, assim, uma característica de reparação da falta de política para a equidade em que “[...] a pobreza era percebida como uma disfunção social e não como uma expressão da questão social” (Souza, 2021, p. 2).

A Assistência Social no Brasil foi delineada como uma política pública de governo na chamada “Era Vargas”<sup>14</sup>, com o objetivo de atender às necessidades de saúde, alimentação, abrigo, entre outras, dos desvalidos. Esse período da história do Brasil, de acordo com Andreotti *et al.* (2012, p. 105-106), “[...] caracterizou-se pela transição do modelo econômico agroexportador para o de produção industrial, com o desenvolvimento de algumas regiões do país que acompanharam o fomento da industrialização e as consequentes transformações urbanas”. Essas transformações, no Brasil e no mundo, trouxeram para a realidade social e familiar muitas mudanças, principalmente, em relação à mulher no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, impactou na vida das crianças de famílias pobres, que passaram a depender de cuidados de outrem além de sua família.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), houve uma série de mudanças na política social brasileira, com a criação de diversos órgãos governamentais responsáveis pela previdência social, pela assistência social e pela saúde pública. Nesse contexto, a assistência social passou a ser vista como uma questão de seguridade social e foram criados os primeiros órgãos responsáveis pela previdência social e pela assistência social. Além disso, a criação do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na década de 1940, também contribuiu para a expansão do assistencialismo no país, ao oferecer serviços de assistência social e formação profissional para os trabalhadores.

---

<sup>14</sup>Era Vargas é o período histórico que “[...] corresponde ao início da Segunda República e é usualmente assim dividido: Governo Provisório, de 1930 a 1934, Governo Constitucional, de 1934 a 1937, e Governo Autoritário, de 1937 a 1945” (Andreotti *et al.*, 2012, p. 103).

No entanto, é importante ressaltar que o assistencialismo, na era Vargas, assumiu um caráter paternalista, de tal forma que a Assistência Social enquanto política pública, foi assumida para “compensar” à classe trabalhadora pelos baixos salários e pelas condições precárias de trabalho. Para Starosky (2012, p. 5): “O assistencialismo varguista legitimado teve a política partidária como importante determinante de suas práticas, que assim eram elaboradas e desenvolvidas com uma marca de benevolência do Estado para com o proletariado”.

Dentro da mesma lógica ideológica assumida para a Assistência Social, o atendimento da criança pequena, também teve no assistencialismo uma prática caracterizada pela oferta de serviços básicos, como alimentação, higiene e cuidados médicos, sem garantir, contudo, a garantia do acesso das crianças a serviços de qualidade, contemplando as suas dimensões de desenvolvimento educacional, cultural e lúdica.

Nesse contexto histórico nacional e mundial, o cenário das crianças era considerado “caótico”, visto que houve “[...] desenfreado êxodo rural e o aumento da pobreza extrema protagonizado pelo desespero pela subsistência familiar na procura de emprego” (Aguiar; Melo; Santos, 2020, p. 4), e as creches instituídas sob essa perspectiva ideológica para crianças de 0 a 3 anos de idade, assumiram formas de organização pautadas pelas políticas assistenciais, isto é, de assistência (assistencialista) às famílias, e especialmente às mães trabalhadoras que precisavam deixar seus filhos em locais no mínimo, seguros enquanto elas trabalhavam. “[...] A criança pobre pede esmola na igreja ou começa a trabalhar muito cedo, antes dos 10 anos de idade. Ela vende doces na rua, carrega embrulhos, entrega encomendas, é ajudante de pedreiro, carpinteira ou é operária numa fábrica” (Araújo, 1993 *apud* Aguiar; Melo; Santos, 2020, p. 4).

Em síntese, a prática assistencialista nas creches que precedeu à CF/1988, teve como uma de suas principais características, a finalidade de retirar as crianças pobres das ruas, e promover ideologicamente, a disciplina e apaziguamento das classes populares. O ato assistencialista foi, em resumo, uma forma de atendimento exclusivamente destinado às classes subalternas, que procurou manter a estas classes na condição de submissão e resignação à materialidade da sua existência, sem perspectivas de promoção da sua emancipação cidadã.

De acordo com Kuhlmann (1998),

[...] durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil [...] A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. A creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899 [...] Há outros exemplos de creches e escolas maternas em indústrias, como a da Companhia de

Tecidos Alliança, do Rio de Janeiro (premiada nas Exposições Internacionais da Louisiana, em 1904, e de Bruxelas, 1910, e também na Exposição Nacional de 1908); da Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street, em São Paulo, em 1918; e da indústria Votorantim, em Sorocaba, São Paulo, em 1925 (Vieira, 1986; Kishimoto, 1988; Kuhlmann Jr., 1990). Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunham-se ao atendimento educacional à infância por entidades assistenciais (Kuhlmann, 1998, p. 85-86).

Essas instituições sofreram influências de outras experiências mundiais associadas ao atendimento das crianças pequenas. Nesse cenário influxo, é possível destacar ainda “[...] o papel do médico higienista nas creches, [...] tensões entre campos do conhecimento ou concepções ideológicas, por exemplo, entre juristas e médicos ou entre liberais, positivistas e católicos, um motivo para lhes atribuir posições antagônicas e irreconciliáveis” (Kuhlmann, 1998, p. 100).

É importante destacar que o movimento médico-higienista teve uma forte influência na criação das creches no Brasil. Os médicos higienistas defendiam a necessidade de cuidados com a saúde e a higiene das crianças, especialmente, as mais pobres, que viviam em condições precárias. Eles acreditavam que as creches poderiam ser um meio de prevenir doenças e melhorar a saúde das crianças, além de contribuir para a formação de hábitos saudáveis desde a infância, protegendo, assim, o desenvolvimento da nação.

A influência jurídico-policia na história das creches está relacionada à implementação de políticas públicas de assistência social para as crianças pobres, que surgiram a partir da preocupação com a infância moralmente “abandonada” e a necessidade de proteção e educação dessas crianças. A Igreja Católica, vista nesse período como a única instituição capaz de salvar a ordem social e a felicidade dos povos, anunciava sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras.

Seguindo o exemplo de outros setores, realizaram-se congressos visando organizar e homogeneizar o clero e os grupos militantes para a implementação das novas políticas assistenciais, tendo tido influência na implementação de políticas assistenciais para as classes trabalhadoras, que incluíam a criação de creches e outras instituições de cuidado e Educação Infantil. Além disso, é importante lembrar que, ao longo da história, muitas creches foram criadas e mantidas por instituições religiosas como igrejas e ordens religiosas.

As creches e sua história na Educação Infantil são preconizadas nesta pesquisa, visto que é o lugar do qual a problemática da investigação surgiu, entendendo que o assistencialismo foi marcado em suas características históricas na humanidade e no Brasil. O movimento histórico-dialético em torno da criança, das creches e atendimento às crianças pequenas viveu

uma relação de submissão em relação à pobreza, como dano a ser corrigido e não como uma enunciação social que ecoava na estratificação das classes sociais, na declarada diferença entre a educação das crianças pobres e das famílias abastadas.

E assim, nesse contexto, a Educação Infantil, entendida como atendimento à criança pequena, sem ter o âmbito educacional e de desenvolvimento como garantias para a tenra idade de acordo com sua condição social, se estendeu por muitos anos no mundo e ainda é vista em muitas instituições

No Brasil, esse cenário começou a mudar com a Constituição Federal de 1988, que representou um marco importante para a Educação no Brasil, pois estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, a Constituição determinou que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos, o que representou um enorme avanço para a Educação Infantil no país. A Constituição também estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e gratuidade do ensino público em todos os níveis.

### **2.3 Crítica da passagem da assistência social para as políticas educacionais no trato da criança pequena**

A organização da Educação Infantil, no passado, esteve relacionada a diferentes áreas, incluindo a Assistência Social. No Brasil, assim como em outros países, esse segmento da educação foi, inicialmente, organizado como assistência à infância, com a criação de creches assistencialistas para atender crianças em situação de vulnerabilidade social, principalmente, em decorrência das mulheres mães que precisaram ingressar no mundo do trabalho.

Não é possível citar uma data específica para a transição da Educação Infantil do assistencialismo para a assistência social. Esse processo foi gradual e envolveu mobilizações sociais, políticas públicas e mudanças na concepção de infância e educação.

Contudo, é possível compreender, de forma clara, objetiva e breve, parte do processo da assistência para o âmbito educacional, com Barreto (2008),

[...] a educação das crianças em creches e pré-escolas no Brasil, direito reconhecido na Constituição de 1988, tem sua história marcada por mobilizações sociais. Na década de 1970, foram os movimentos de mulheres e os de luta por creche seus maiores protagonistas. Nos anos que precederam a Constituição, a defesa do direito foi ampliada com o movimento Criança e Constituinte, que incorporou diferentes segmentos da sociedade (Barreto, 2008, p. 24).

Esse movimento de quase duas décadas anteriores à Constituição garantiu, na Carta Magna, prioridade nas políticas públicas, inclusive, o direito de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até 6 anos de idade.

O início dos anos 1990 caracteriza-se pela discussão das legislações que irão regulamentar vários temas constitucionais. Promulgam-se o ECA (1990) e a Lei Orgânica da Assistência Social (1993), ambos de fundamental importância para a infância e a adolescência. A área educacional vive um debate mais longo e difícil em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que transcorre mais da metade da década sem ser aprovada pelo Congresso Nacional, o que ocorreria somente em dezembro de 1995 (Barreto, 2008, p. 24-25).

E assim, apesar do grande salto na legislação para a Educação Infantil com a Constituição de 1988,

[...] esse período, no vazio decorrente da inexistência da lei maior da educação, o Ministério da Educação toma a iniciativa de definir, com os outros segmentos educacionais, uma política nacional para a Educação Infantil, consoante com os projetos de LDB que tramitavam no Congresso Nacional. Os representantes de instituições convidados a discutir a proposta de política do Ministério, muitos deles participantes do movimento Criança e Constituinte, propõem a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), com o objetivo de formular e implementar políticas na área. A CNEI atuou de 1993 a 1996, e em alguns estados foram criadas comissões estaduais com formato e objetivos semelhantes (Barreto, 2008, p. 25).

Antes mesmo da LDBEN, que viria a ser o marco na legislação para a Educação Infantil no âmbito educacional, de acordo com Barreto (2008),

[...] o ano de 1994 representou momento de significado especial para a Educação Básica, com a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos. Um dos eventos preparatórios à Conferência foi o I Simpósio Nacional de Educação de Educação Infantil, no qual se discutiu e aprovou a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI (Barreto, 2008, p. 25).

Destaca-se ainda que, nesse contexto de discussões, em 1999, foi criado o Movimento Nacional de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)<sup>15</sup>, para articular a defesa do direito à Educação Infantil em todo o país.

No âmbito da legislação, em 1988, a Constituição Federal reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado e, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes

<sup>15</sup>O MIEIB é a sigla para o Movimento Nacional de Educação Infantil do Brasil. Ele foi criado em 1999, a partir da articulação de fóruns estaduais, regionais e municipais de Educação Infantil de seis estados brasileiros. O objetivo do MIEIB é articular a defesa do direito à Educação Infantil em todo o país, por meio da discussão e da articulação suprapartidária entre os fóruns locais. O movimento é composto por representantes de órgãos governamentais, organizações não-governamentais, instituições de Ensino Superior, professores, pesquisadores, famílias, comunidades e sindicatos, entre outros interessados na Educação Infantil. O MIEIB é um espaço de discussão e articulação comprometido com a expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

e bases da educação nacional e definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Desde então, outras leis e resoluções foram criadas para regulamentar a Educação Infantil no Brasil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI (1998), a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação PNE (2014) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017)

Contudo, concordamos com Silva *et al.* (2022, p. 9), quando afirmam que “[...] é preciso reconhecer que o respaldo legal não é condição necessária e nem suficiente para a efetivação deste direito” e, nesse sentido, é possível afirmar que a passagem do assistencialismo e assistência social na Educação Infantil para o âmbito educacional foi, e é, um desafio a ser superado como reconhecimento da importância dessa etapa no desenvolvimento humano.

Na segunda metade do século XIX, as instituições de educação popular foram objeto de grande investimento, compondo um conjunto muito mais amplo do que o sistema escolar, envolvendo as creches e pré-escolas, as escolas profissionalizantes, a educação de jovens e adultos e o ensino primário. Essas instituições concedidas às demandas sociais tornaram-se portadoras de signos de preconceito - aos mais necessitados, aos incapazes - e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais (Kuhlmann, 1998, p. 181).

Na sua criação, as instituições de Educação Infantil eram destinadas a crianças de famílias mais pobres e eram frequentemente associadas a um caráter assistencialista, enquanto outras instituições de educação eram destinadas a um público mais amplo e não tinham essa conotação.

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda de assistência, e não de educação (Kuhlmann, 1998, p. 182).

Destaca ainda que

Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro, se passaria por uma fase médica, depois, por uma assistencial etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (Kuhlmann, 1998, p. 182).

É importante analisar que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação e a pobreza já representa uma concepção educacional.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (Kuhlmann, 1998, p. 182).

A transição da passagem da assistência social para as políticas educacionais no trato da criança pequena leva a refletir sobre a relação complexa, e até conflituosa, da assistência e da educação, estabelecendo uma oposição entre ambas em que a educação ganhou um caráter de soberania à assistência.

Nesta pesquisa, concentramo-nos em pensar a assistência que vê a educação como um favor aos pobres e legitima as entidades assistenciais como intermediárias na prestação do serviço à população. Assistência que não dá ao homem a possibilidade de participar e construir sua história como sujeito, pois, no assistencialismo doutrinário e paternalista, não há ação do assujeitado, sendo, então, prejudicial à emancipação dos oprimidos

ao contrário de soluções assistencialistas, o que de fato deve ocorrer para uma sociedade se tornar democrática e participativa é uma solução por meio de uma educação encorajadora, que proponha ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e sua responsabilidade, educação que enseje a humanização (Freire, 1977, p. 59).

A assistência deve ser vista como um elemento necessário para garantir a sobrevivência e o bem-estar das pessoas em situação de vulnerabilidade social, como um direito social e deve ser garantida pelo Estado como uma forma complementar à educação e não como um substituto desta.

É fato que a passagem do atendimento assistencialista para o âmbito educacional ocorreu frente a uma mudança de perspectiva em relação à creche, que precisou deixar de ser vista apenas como uma instituição assistencial para se tornar uma instituição educacional, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Se antes, no passado, as creches eram principalmente instituições assistenciais, com o objetivo de fornecer cuidados básicos às crianças enquanto suas mães trabalhavam, com o tempo, essa abordagem foi sendo questionada

e novas perspectivas surgiram, enfatizando a importância da Educação Infantil e do desenvolvimento integral das crianças, além dos cuidados básicos.

Contudo, ainda é possível dizer que esse atendimento não foi fundamentado na concepção da criança como sujeito ativo e de direitos, pois essa transição do assistencialismo para o âmbito educacional é um desafio que impacta na qualidade da educação como sendo um direito subjetivo dos bebês e das crianças pequenas. De acordo com Silva *et al.* (2022, p. 9), “[...] o movimento dialético da história da Educação Infantil é marcado pelo predomínio de uma concepção preconceituosa em relação à pobreza e por uma concepção educacional descomprometida com a qualidade do atendimento à criança pequena”.

### **3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS RESPECTIVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE A PARTIR DE 1988**

De acordo com Souza (2006) não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. No entanto, a análise das concepções sobre o significado e sentido atribuído à noção de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Nesse sentido, considera-se para este trabalho, que uma política pública é um instrumento destinado à apresentação, aprovação oficial e execução de um conjunto de ações politicamente debatidas, destinadas ao atendimento de demandas econômicas, sociais e/ou culturais que depois de “desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (Souza, 2006, p.26).

Nessa perspectiva, e tomando como base o capítulo anterior, é possível afirmar que, até meados do ano de 1996, as políticas públicas destinadas ao tratamento de crianças de 0 a 3 anos de idade, por meio da oferta de creches públicas, ficaram sob a responsabilidade dos órgãos municipais responsáveis pela Promoção e Assistência Social.

Os processos de mudança das creches para o campo da educação vivenciaram, e ainda continuam a vivenciar, em vários municípios, problemas relacionados à falta de normas e regulamentos que seriam necessários para serem credenciadas, a fim de poderem atuar no contexto das redes públicas de ensino.

No entanto, a partir da transformação das creches em escolas de Educação Infantil, ocorrida a partir da promulgação da LDBEN, em 1996, foi necessário proceder a um outro processo de adaptação a essa nova realidade, relacionado com a mudança de concepção e prática desses espaços, os quais passaram a ser vistos como um direito da criança à educação e não apenas como um serviço de assistência às famílias, em muitos casos, paternalista e doutrinário, ideologicamente relacionado com uma visão de mundo que distingue a organização da sociedade em classes de pobres, ricos e a necessidade de garantir uma forma de instrução educacional focada na preparação da classe trabalhadora para o mercado do trabalho.

Nesse sentido, o objetivo da presente seção é identificar e descrever as políticas públicas educacionais e suas respectivas diretrizes curriculares para atendimento da criança de 0 a 5 anos

de idade<sup>16</sup>, especificamente, de 0 a 3 anos, a partir da Constituição Federal de 1988, considerando a transição do seu caráter assistencialista para o contexto educacional.

É importante destacar que as políticas públicas para a Educação Infantil, discutidas nesta seção, referem-se ao marco temporal iniciado a partir da Constituição de 1988, dentro de conjunturas que, em termos gerais, confluíram politicamente para a adoção de políticas e práticas de gestão orientadas pela lógica do neoliberalismo.

Essa corrente de pensamento econômico, político e ideológico ganhou destaque a partir da década de 1970, ao defender políticas de redução da intervenção do Estado na economia em favor de uma maior abertura do mercado à iniciativa privada. Suas principais características incluem a defesa da livre concorrência, da privatização de empresas estatais, da desregulamentação de setores econômicos, a diminuição dos gastos públicos e da redução do tamanho do Estado.

No contexto do neoliberalismo, a ênfase é colocada na importância do mercado como mecanismo eficiente de alocação de recursos, na busca pela estabilidade monetária e no estímulo à competição entre empresas. Essa ideologia também enfatiza a necessidade de flexibilização das relações de trabalho, visando aumentar a produtividade e a eficiência econômica, com destaque para o capitalismo e a globalização. Sampaio, Santos e Mesquida (2002) destacam características dessa ideologia de sociedade:

1. Os indivíduos são responsáveis, pois são agentes morais, daí a individualidade, a racionalidade, o egoísmo.
2. Administração para o gerenciamento = liberdade para gerenciar.
3. Desgovernamentalização do Estado: o governo estaria atrelado ao mercado.
4. Nova relação entre governo e conhecimento: governo à distância (ministérios, secretarias de Estado de educação à distância etc.).
5. Mercantilização da democracia (venda de candidatos como produtos da imagem; eleitores tornam-se consumidores individuais passivos).
6. Socialização das perdas.
7. Desenvolvimento de uma sociedade empresa: privatização do público, mercantilização da educação e da saúde.
8. Baixa consciência ecológica, pois o que determina as ações econômicas é o lucro máximo, não havendo qualquer limite para o crescimento - soluções de mercado para problemas ecológicos.
9. Nenhum controle nacional sobre o capital. Este estaria sendo monitorado pelas agências internacionais “globalizadas”: FMI, BM, Organização Mundial do Comércio (GATTI). (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002, p. 7-8).

Gennari (2001, p. 32) aponta que “A política neoliberal foi inaugurada no Chile no período do ditador Pinochet, entretanto, foi na Inglaterra de Margareth Thatcher que ganhou

<sup>16</sup>Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006).

seus contornos mais definitivos e acabados”. E ainda destaca que “Na América Latina, o chamado ideário neoliberal encontrou sua mais acabada expressão e sistematização no encontro realizado em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, que ficou conhecido como o consenso de Washington” (Gennari, 2001, p. 32).

No Brasil, as ideias neoliberais como reforma do Estado tiveram impacto significativo nas políticas econômicas e sociais a partir de 1990, com medidas de abertura econômica, privatizações e reformas estruturais, de acordo com Andrade (2015, p. 56): “O neoliberalismo, cujo início no Brasil se deu a partir de 1990, com o governo Collor, se manifestou mediante a abertura da globalização”.

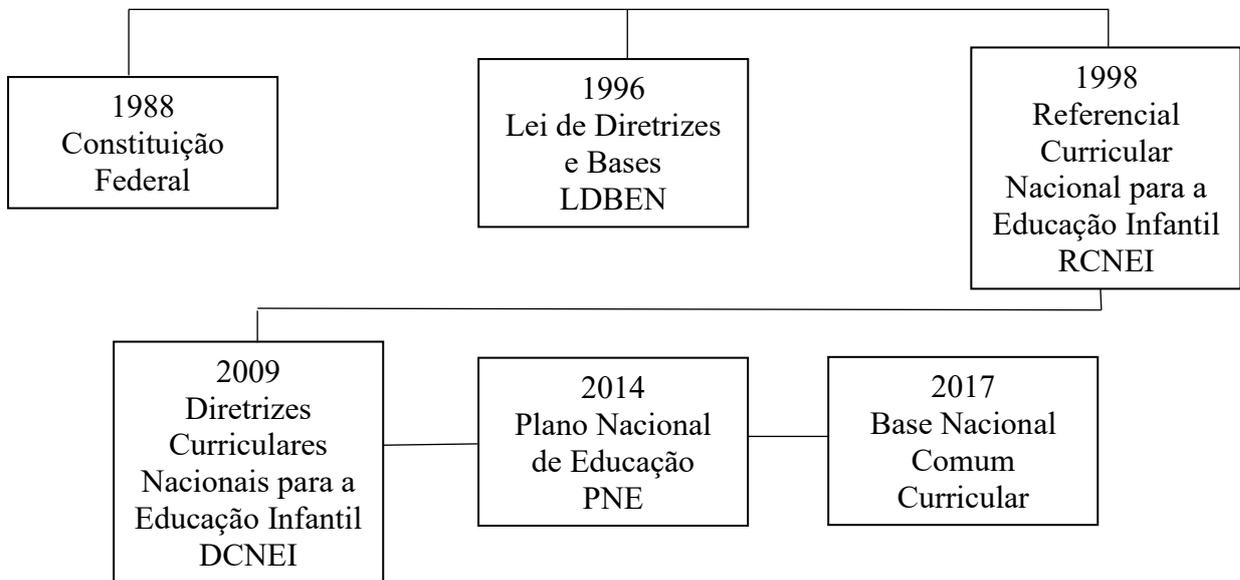
A influência do neoliberalismo na Educação é evidenciada de diversas formas e de maneira significativa na prática educacional, visto que essa doutrina promove e difunde, radicalmente, processos de privatização da educação, a qual passa a ser vista como uma mercadoria cuja mercantilização é focada na busca do lucro e de resultados muito mais quantitativos do que qualitativos.

Em termos curriculares, o neoliberalismo na educação, alinhado com correntes conservadoras da educação, volta a promover processos de fragmentação de saberes e do ensino, retomando e valorizando a formação técnica da classe trabalhadora, tendo em vista a qualificação futura de mão de obra, ou melhor, de um exército de reserva destinado a atender às demandas do mercado de trabalho, com salários ajustáveis aos interesses dos patrões.

[...] Para viabilizar esse objetivo, diversas teorias educacionais e concepções pedagógicas foram incorporando as diretrizes da reforma, passando a adotar uma nova linguagem e novos conceitos, alguns apenas ressignificados, como os de autonomia, avaliação e descentralização, enquanto outros (como os de eficiência, produtividade, *accountability*, qualidade total) eram transplantados das áreas de economia e administração de negócios (Andreotti *et al.*, 2012, p. 189).

Nesse contexto, várias políticas públicas para a Educação Infantil foram formuladas e implementadas entre 1988 e 2017, algumas das quais serão analisadas nesta seção, dada a sua importância para o processo de transferência das creches assistenciais para o campo da educação, a partir da seguinte representação esquemática.

Figura 3 - Representação esquemática das políticas públicas que impactaram a Educação Infantil a partir da Constituição de 1988



Fonte: da autora.

### 3.1 A Educação Infantil na Constituição Federal de 1988

Até a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou por um período de regime militar que durou mais de vinte anos.

A partir da segunda metade da década de 1970, houve um movimento pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte livre e soberana, que resultou na publicação da Constituição de 1988, a qual marcou o retorno de um período de redemocratização no Brasil, que trouxe à tona a volta do direito e a negociação política na vida do Estado e da sociedade civil.

Para Barroso (1998),

[...] a Constituição brasileira de 1988 tem, antes e acima de tudo, um valor simbólico: foi ela o ponto culminante do processo de restauração do Estado democrático de direito e da superação de uma perspectiva autoritária, onisciente e não pluralista de exercício do poder, timbrada na intolerância e na violência [...] (Barroso, 1998, p. 5).

A Carta Magna, também conhecida por Constituição Cidadã, de 1988, estabeleceu a democracia como forma de governo; garantiu direitos fundamentais como a liberdade de expressão, a igualdade perante a lei, o direito à educação, à saúde e à moradia; garantiu eleições livres e diretas para todos os cargos políticos, incluindo a Presidência da República. Além disso,

procurou fortalecer as instituições democráticas, como o Congresso Nacional, o Judiciário e o Ministério Público, e estabeleceu a independência entre os poderes.

No entanto, considerando que o país continuou a ser organizado a partir da existência de classes sociais antagônicas, depois da promulgação da Constituição de 1988, o Brasil continuou a enfrentar diversos desafios, como a estabilização econômica, crises políticas, a violência urbana e a desigualdade econômica e social, além da histórica luta de/entre as classes.

A Constituição de 1988 é o símbolo maior de uma história de sucesso: a transição de um Estado autoritário, intolerante e, muitas vezes, violento, para um Estado democrático de direito. Sob sua vigência, realizaram-se cinco eleições presidenciais, por voto direto, secreto e universal, com debate público amplo, participação popular e alternância de partidos políticos no poder. Mais que tudo, a Constituição assegurou ao país duas décadas de estabilidade institucional. E não foram tempos banais. Ao longo desse período, diversos episódios poderiam ter deflagrado crises que, em outros tempos, teriam levado à ruptura institucional. O mais grave deles terá sido a destituição, por impeachment, do primeiro presidente eleito após a ditadura militar, sob acusações de corrupção. Mas houve outros que trouxeram dramáticos abalos ao Poder Legislativo, como o escândalo envolvendo a elaboração do Orçamento, a violação de sigilo do painel eletrônico de votação e o episódio que ficou conhecido como “mensalão”. Mesmo nessas conjunturas, jamais se cogitou qualquer solução que não fosse o respeito à legalidade constitucional. Não há como deixar de celebrar o amadurecimento institucional brasileiro (Barroso, 2008, p. 29-30).

Nesse contexto de reestabelecer a democratização no país, situações foram ressignificadas em diversos setores, inclusive, na educação, visto que a Constituição Federal de 1988 influenciou o âmbito educacional ao positivar a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado, conforme o artigo 205. Além disso, a Constituição estabeleceu a educação como um dos pilares para o desenvolvimento humano e social, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A partir disso, a educação passou a ser vista como um direito público subjetivo, o que significa que todos têm direito a uma educação de qualidade que o Estado tem o dever de garantir.

Aqui, destaca-se que educação de qualidade se tornou um termo abrangente, complexo e multifacetado que, em tese, deveria ir além da tradicional transmissão de conhecimentos por meio da memorização ao ser vista como um direito universal capaz de possibilitar a inserção e emancipação social, a compreensão crítica da realidade e a promoção de igualdade de oportunidades para todas as pessoas poderem acessar a esse direito em caráter contínuo e permanente, para tornar-se um importante caminho de libertação capaz de avançar para além dos interesses do sistema do capital e suas classes dominantes e dirigentes, como bem assevera Pontual (2020, p. 1): “em oposição a qualquer ideia de alienação ou domesticação”.

A educação de qualidade, sob a perspectiva de uma educação humanizadora tal como proposta por Paulo Freire: “sempre concebeu o ser humano como um ser de relações, como um ser produtor de cultura, como um ser de diálogos, como um ser humano de interações, como um ser humano de profunda solidariedade” (Pontual, 2020, p. 1).

Entendendo o ser humano como centro da aprendizagem, a sua prática é entendida aqui como uma ação transformadora “[...] um modo de interpretar a realidade em estreita relação com a vida [...]” (Pontual, 2020, p. 1).

E sobre a educação como direito, Cury (2008) assevera que

[...] do direito, nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente (Cury, 2008, p. 296).

Assim como o direito se realiza sob um dever, “[...] do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações” (Cury, 2002 *apud* Cury, 2008, p. 296).

Nesse contexto é que a educação foi considerada, na Constituição de 1988, como sendo, então, um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”, que deveria ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205), decorrendo dessa concepção que a Educação Infantil passou a ser vista junto com os demais níveis da educação, um direito fundamental<sup>17</sup>.

Outro artigo que merece destaque é o 227, o qual, segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), devido ao fato de que definiu, de forma abrangente,

os direitos da infância brasileira: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

<sup>17</sup>Da mesma forma, há outros artigos da Constituição Federal de 1988 que merecem destaque por terem influenciado as leis que, posteriormente, vieram para regulamentar o que a Constituição proclamou na forma de direitos e que, por sua vez, também influenciaram as políticas destinadas à Educação Infantil e sua inserção no âmbito educacional. São eles: “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes, desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escola” (Brasil, 1988, art. 7, inciso XXV); “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208, inciso IV). Art. 206 inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e inciso VII “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Destacamos ainda o art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988).

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Campos; Rosemberg; Ferreira, 1995, p. 27).

A participação da sociedade civil foi considerada fundamental para a inclusão dos avanços em relação à educação na Constituição Federal de 1988. A mobilização de entidades da sociedade civil, como sindicatos, associações de professores, estudantes, pais de alunos e mulheres, pressionou o Congresso Nacional para que a educação fosse tratada como uma questão prioritária na Constituição. Essas entidades participaram ativamente do processo de elaboração da Constituição, apresentando propostas e sugestões para o texto final.

Sobre isso, destaca-se a legítima participação das mulheres.

A educação da criança pequena está ligada tanto ao campo educacional como à questão da família, da maternidade, por consequência, aos direitos da mulher. Isto porque a criança, nos seus primeiros anos de vida, ainda se encontra muito dependente dos cuidados dos adultos e, em decorrência de nossa forma de organização social e dos padrões culturais dominantes, a responsabilidade principal pela sua guarda e educação recai sobre a família e, mais especialmente, sobre a mãe. Ainda que se questione este modelo, é evidente que, ao se prever mecanismos que garantam à mulher igualdade de condições para exercer sua cidadania e seu direito ao trabalho, obrigatoriamente devem ser criadas formas alternativas de guarda e educação das crianças pequenas, de maneira que o direito à maternidade não choque com os demais. Não é por outro motivo que a questão da creche e de outras formas de apoio à maternidade têm sido uma das preocupações principais dos movimentos de mulheres, mesmo agora, verificamos que este tema tem estado muito mais presente nos grupos de mulheres que discutem a Constituinte, do que nos grupos de educadores (Campos, 1986, p. 238).

No entanto, apesar da Constituição Federal (Brasil, 1988), autores como Moreira e Lara (2012) apontaram alguns problemas derivados da falta de colocação em prática das medidas que seriam necessárias para garantir um padrão de qualidade na Educação Infantil, tais como as dificuldades de acesso e permanência, bem como a precarização do mundo do trabalho das pessoas educadoras nas escolas.

Ao tratar dos princípios do ensino, a CF estabelece, no inciso I do artigo em epígrafe, o direito de acesso e permanência na escola para todas as crianças, o que pode ser mais uma forma de pressionar o Estado a ampliar a oferta de vagas e as diversas esferas da Educação a supervisionar seus sistemas de ensino e corrigi-los quando estes dificultam o exercício desse direito. Quanto ao inciso VII, entende-se que garantir padrão de qualidade é condição que jamais se pode perder de vista, visto que, na história da Educação Infantil brasileira, a marca de sua origem e de sua expansão sempre foi a precariedade. Quantidade e ampliação precisam combinar-se com qualidade na oferta e acesso a todos que o queiram (Moreira; Lara, 2012, p. 127).

Sobre o artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que também é considerado influência para a Educação Infantil no âmbito educacional em detrimento do trato assistencial, a literatura destaca alguns problemas decorrentes da possível falta de definição ou explicitação

sobre determinadas responsabilidades sobre a Educação Infantil, principalmente, aquelas relacionadas com questões econômicas motivadas pela ideia do “regime de colaboração” entre os entes federados e as dificuldades que essa compreensão tem trazido para esses mesmos entes. “Compreende-se que o termo ‘em regime de colaboração’ denota que nenhuma esfera terá responsabilidade exclusiva por quaisquer deveres relativos à educação pública” (Moreira; Lara, 2012, p. 128).

Nesse sentido, pode ser observado que vários são os desafios para efetivar o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988. E sobre isso,

Podemos constatar, em suma, que a Constituição de 1988 encontra-se, atualmente, bastante remendada por grande número de Emendas Constitucionais. No campo da educação, cumpre reconhecer que as várias emendas, de modo geral, significaram avanços. No entanto, apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda fortes limitações, mantendo a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade. Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (Saviani, 2013, p. 214).

Dessa forma, desde a mudança da Educação Infantil para o campo da educação, esta continuou a enfrentar dificuldades no século XXI, apesar da prioridade dada a esse segmento na Constituição de 1988.

Estas dificuldades, que começaram a ser vivenciadas no contexto da nossa experiência a partir do ano 2000, encontram-se relacionadas historicamente, com a crônica insuficiência de recursos financeiros para o setor, cujas resultantes encontram-se associadas à precarização das condições de trabalho, tanto docente quanto administrativo; à desvalorização dos processos de formação continuada da categoria docente; à falta de infraestrutura adequada nas escolas, além de existir, também, uma histórica falta de articulação entre o financiamento destinado às políticas públicas educacionais e a constante falta de vagas para atendimento da totalidade da população infantil que precisa da Educação Infantil. Tudo isso, associado à existência de uma hegemônica cultura de desvalorização da primeira infância na sociedade brasileira, que se manifesta tanto implícita quanto explicitamente, no cotidiano escolar, inclusive, quando comparada com os demais níveis da Educação Básica.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 prever o direito à Educação Infantil como dever do Estado, a experiência vivenciada tanto no campo docente, quanto no campo de atuação

no âmbito da gestão da educação de 0 a 3 anos de idade, nos permite afirmar que, em termos hegemônicos, esse nível de ensino sempre foi caracterizado por uma constante insuficiência de recursos e do necessário apoio político para garantir o acesso e permanência de todas as crianças a creches e pré-escolas de qualidade, denotando isto uma falha que pode ser considerada de natureza estrutural, porém de motivação política. Isso, apesar de saber que a Constituição de 1988 foi a primeira na história do Brasil, em que a legislação incluiu um conjunto de direitos específicos das crianças, que não somente os de características do direito da família.

De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), este fato, por si, só, representou

[...] um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança (Campos; Rosemberg; Ferreira, 1995, p. 95).

Além disso, de acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representou também,

[...] pelo menos a nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional (Campos; Rosemberg; Ferreira, 1995, p. 18).

Nesse âmbito, considerando as dificuldades da área, mas também as possibilidades apontadas em lei para contribuir com a melhoria da qualidade da educação para crianças de 0 a 3 anos fora da lógica assistencialista do passado, em continuidade desta pesquisa, será dado destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/EI).

### **3.2 A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96) foi resultado de um longo período de discussões, que teve início em 1988.

Depois da homologação da Constituição Federal (Brasil, 1988), é a lei nacional mais importante no que se refere à educação. Foi criada como condição para garantir o direito à

educação que a Constituição de 88 promulgou, regulamentando o sistema educacional do Brasil da Educação Básica ao Ensino Superior, públicos ou privados.

Vale destacar que, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a primeira lei de diretrizes e bases para a educação brasileira, a lei nº 4.024, que estava em vigor até a constituição de 1988. De acordo com Pileti e Pileti (2021),

Com a redemocratização do país e a nova Constituição, seria natural que também se elaborasse uma nova lei de diretrizes e bases da educação. E, ao mesmo tempo que se mobilizavam para defender suas propostas na Constituinte, os educadores brasileiros também passaram a preocupar-se com a nova legislação educacional. Em todos os encontros realizados depois de 1988, as diversas entidades representativas dos educadores ofereceram sugestões e defenderam princípios a serem incluídos na nova lei, que voltaria a compreender todos os graus e modalidades de ensino (Pileti; Pileti, 2021, p. 235).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 - LDBEN, também chamada de Carta Magna da Educação, estabeleceu uma série de diretrizes e bases da educação nacional relacionadas com a formação e valorização das pessoas profissionais da educação, o acesso à educação gratuita e de qualidade, e procurou estabelecer o dever da União, do Estado e dos municípios para com a educação pública.

No que diz respeito à Educação Infantil, a LDBEN destacou esta como um espaço educativo no que diz respeito, especificamente, aos processos de atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, questão esta não explicitada na legislação anterior a essa lei.

De acordo com Cury (1998),

Já a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4024/61) terá referência muito discreta com relação à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário. Há uma distinção ali no interior do Grau Primário: a Educação pré-escolar e o Ensino Primário. A Lei 4024 diz que a educação pré-escolar se destina, e agora sim, pela primeira vez, aos menores de sete anos, que serão atendidos em escolas maternas e jardins de infância. [...] A LDB 4024 previa também que as empresas que empregavam mães com filhos menores de sete anos deveriam organizar ou manter, diretamente ou em cooperação com os poderes públicos, educação que preceda o ensino de 1º grau (Cury, 1998, p. 10-11).

Segundo a LDBEN nº 9.394/96, as instituições dessa faixa etária são consideradas parte da Educação Infantil que, por sua vez, é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a qual deve ter como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade no cuidado e na educação das crianças nessa faixa etária.

Sobre isso Cury (1998) assevera,

Se a Constituição de 88 acolheu a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança [...] e dever do Estado, a LDB inovou profundamente ao colocar a

Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares. Isto é uma inovação com consequências que vão desde o estabelecimento de diretrizes pela União para a Educação Infantil, até uma nova compreensão, sobretudo pelos estabelecimentos particulares, da figura que se chamava, até então, animador ou animadora, crecheiro ou crecheira. Não será mais possível estabelecer que os agentes da Educação Infantil sejam qualificados como crecheiros/crecheiras ou como animadores/animadoras (Cury, 1998, p. 12).

Essa inovação favoreceu, de alguma forma, que o assistencialismo dominante até então pudesse começar a ser questionado, tendo em vista a sua superação no interior das redes públicas municipais de ensino. Se antes a Educação Infantil, e de forma mais acentuada no setor de 0 a 3 anos de idade, era vista mais sob a figura do amparo e da assistência, a LDBEN nº 9.394/96 a trouxe como um direito da criança e um dever do Estado. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para garantir que a Educação Infantil começasse a ser incorporada à estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira, deixando de estar apenas no campo das escolas livres e passando para o âmbito das escolas regulares.

Portanto, a nova LDBEN trouxe avanços significativos em relação à concepção e ao papel da Educação Infantil, incorporando-os como parte fundamental do sistema educacional, em relevância, principalmente, para as instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, destacando importância do desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida. Contudo, desde a aprovação dessa lei, em 1996, alguns artigos relacionados com a faixa etária de 0 a 3 anos vêm sendo alterados.

A partir da Lei 11.274/2006, o Ensino Fundamental foi elevado para nove anos de duração e a matrícula foi ampliada para os 6 anos de idade, passando a Educação Infantil a atender às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2006).

Quanto às regras de organização para funcionamento da Educação Infantil, o artigo 31 da LDBEN afirma que esta será organizada considerando:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Diante desse tipo de exigências, os espaços de atendimento às crianças de 0 a 3 anos precisaram adaptar-se, pedagogicamente, tendo em vista a superação do caráter assistencialista vigente até então, surgindo daí a noção de “cuidado” como conceito e práxis associado à prática pedagógica.

De acordo com Oliveira e Miguel (2012, p. 7), “A essas instituições, não é atribuído apenas o dever da educação, como também não é atribuído exclusivamente o dever do cuidado. É preciso a integração desses dois elementos: o cuidar e o educar”.

Na redação da lei e seus respectivos artigos sobre a Educação Infantil, é possível ver a nova perspectiva que a LDBEN trouxe para as instituições escolares das crianças pequenas. Porém, embora tenha contribuído para valorizar e reconhecer esses espaços como educativos, ainda há críticas e desafios a serem superados para garantir uma Educação Infantil de qualidade e acessível.

De acordo com Moreira e Lara (2012),

Percebe-se que a LDB demonstrou compatibilidade com o cenário político e econômico, possibilitando ao governo implementar as reformas nas políticas educacionais, as quais se direcionam para um projeto neoliberal de educação. Desta forma, afirma-se que a LDB possui um caráter minimalista e características neoliberais (Moreira; Lara, 2012, p. 136).

Em um texto político que enfrenta críticas por ter influência neoliberal instituída no país a partir dos anos 1980, a falta de infraestrutura é uma crítica comum nas escolas de Educação Infantil após a LDBEN/96, visto que muitos espaços físicos são inadequados, com falta de materiais pedagógicos e de profissionais qualificados, o que também leva à falta de valorização e formação dos profissionais que lidam com as crianças dessa faixa etária. O que demanda da falta de recursos que impacta diretamente na qualidade e atendimento às crianças de forma universal e prioritária, como diz a lei, especialmente, para famílias em situação de vulnerabilidade social que, muitas vezes, enfrentam dificuldades para garantir o atendimento de seus filhos nessa faixa etária.

Sobre isso Saviani (1999) assevera,

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (Saviani, 1999, p. 201).

E ainda sobre essa perspectiva, destaca-se a omissão da LDBEN em relação ao financiamento para a Educação Infantil, de acordo com Cerisara (2002):

Com relação ao financiamento para a educação infantil a LDB é omissa. Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que já atuam na área (Cerisara, 2002, p. 330).

Nesse contexto, após a LDBEN/96, foram aprovadas, no país, ações governamentais documentais no intuito de garantir a qualidade e o direito que a Constituição e a referida lei maior da educação preconizavam sobre a Educação Infantil e, aqui nesta pesquisa, destacaremos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

### **3.3 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, como parte do projeto Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>18</sup>, de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente

---

<sup>18</sup>“[...] com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. A ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. [...] A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens” (Brasil, 1999, p. 4).

com crianças de zero a seis anos, adotando a mesma divisão por faixas etárias contempladas na LDBEN, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório.

Publicado em agosto de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) teve seu percurso de elaboração marcado por um contexto de reestruturação do papel do Estado e reformas no ensino brasileiro. Por isso, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996,

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 12).

O RCNEI, composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo, foi importante para nortear as propostas curriculares elaboradas pelos educadores e subsidiar o trabalho educativo de profissionais da Educação Infantil logo após a promulgação da LDBEN, em que a Educação Infantil estava em período de transição entre o plano assistencialista para o plano educacional. Em Brasil (1998),

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (Brasil, 1998, p. 11).

Após sua publicação em 1998, o RCNEI foi distribuído para profissionais de Educação Infantil em todo o país e implementado em suas instituições, o que representou uma mudança nas políticas educacionais para as crianças, contribuindo para uma maior visibilidade e atenção à questão da infância no Brasil.

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre a aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área (Cerisara, 2002, p. 336).

Sua elaboração fez parte do contexto de reformas educacionais que o Brasil vivia no governo Fernando Henrique Cardoso desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, pois, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foi incorporado o direito das crianças de

Educação Infantil, proclamado na Carta Magna e, por conseguinte, a formação dos profissionais para essas instituições, que seria, a partir de então, primeira etapa da Educação Básica.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998, p. 13).

No entanto, há críticas em relação à forma como o RCNEI foi elaborado a se considerar o cenário político em que foi organizado, vindo de acordos internacionais de repasses de recursos financeiros que se referem a compromissos e discussões estabelecidos em conferências internacionais sobre educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, sendo um evento importante na história da educação global, com impacto significativo na agenda educacional global, influenciando políticas e práticas educacionais em diversos países.

Nessa conferência, representantes de diversos países, incluindo o Brasil, reuniram-se para discutir e estabelecer compromissos em relação à educação. Um dos pontos centrais da conferência foi a necessidade de os participantes assumirem compromissos para atenderem às necessidades básicas de aprendizagem, com ênfase na erradicação do analfabetismo e no acesso universal à educação. Definiu princípios e diretrizes para orientar as políticas educacionais em nível global, enfatizando a importância da cooperação internacional e do apoio financeiro de organizações e agências de desenvolvimento, como o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco, para garantir a implementação efetiva das metas educacionais estabelecidas sobre a falta de recursos em países em desenvolvimento. Os países participantes se comprometeram a promover reformas educacionais, programas de educação e projetos para atenderem às necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Assim,

nesse sentido, a conferência convocou a assinatura de diversos países para que fossem promovidas reformas no campo da educação, além de programas de educação e projetos em vários países do mundo, em especial, em países da América Latina, como o Brasil, Costa Rica, Colômbia, Argentina, Uruguai entre outros (Andrade, 2015, p. 52).

E ainda com Andrade (2015), sobre as reformas educacionais no Brasil e a relação com o RCNEI, no cenário dos organismos internacionais:

As reformas no campo educacional brasileiro, no período da elaboração e divulgação do RCNEI, foram estabelecidas por certa pressão dos organismos

internacionais, os quais exigiram que fossem realizadas propostas de educação que tivessem coesão com a lógica de mercado. Isso significou tornar possível o acesso à escola para a maioria da população, porém com redução dos custos direcionados para as mesmas, para que, assim, fossem atendidos os interesses econômicos e políticos internacionais, sem deixar de atender também aos interesses políticos locais (Andrade, 2015, p. 61).

Outro ponto a se considerar é o caráter não obrigatório do Referencial, sendo que as instituições podem optar, ou não, pelo seu uso. Contudo, os municípios só poderiam participar do projeto de formação Parâmetros em Ação se optassem por implementar o RCNEI em suas escolas, “[...] o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como ‘aberta, flexível e não obrigatória’, em obrigatória e única” (Cerisara, 2002, p. 340).

É importante ressaltar também que a elaboração do Referencial pelo MEC não considerou adequadamente os estudos e reflexões feitos anteriormente para a produção de um documento de política de Educação Infantil, a participação da comunidade e a padronização das práticas educativas. Houve um processo que envolveu diversas etapas e contribuições com uma equipe de assessores e especialistas contratados pelo MEC, que elaborou uma versão preliminar do documento. Em seguida, essa versão foi enviada a 700 pareceristas, profissionais da área de Educação Infantil, para análise e, após receber 230 pareceres sobre a versão preliminar, o MEC finalizou a versão definitiva do RCNEI em agosto de 1998. Em outubro do mesmo ano, o documento foi distribuído para os profissionais de Educação Infantil e, em 1999, foi implementado nas instituições de Educação Infantil em todo o país. Além disso, o MEC lançou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, chamado Parâmetros em Ação, vinculado à adesão dos municípios ao programa do RCNEI nas instituições públicas de Educação Infantil.

Andrade (2015) assevera,

Dessa maneira, observa-se que, para o MEC e para os especialistas da Educação Infantil, as ideias em torno de um processo democrático e participativo, no que se refere à realização e os procedimentos utilizados para a elaboração desse documento, tem significados diferentes, tanto para um quanto para o outro. A referida secretária considerou que esses materiais foram elaborados numa perspectiva de participação e democracia. Para os especialistas da Educação Infantil houve argumentos que julgaram curto o espaço de tempo da realização desse documento, tendo em vista as dimensões geográficas do país que, como se sabe, são bastante extensas. Assim, permite-se identificar que não haveria como estabelecer discussões mais amplas e tão necessárias em relação a esse material. Ainda, pelo fato de o RCNEI ter sido lançado no país em um ano eleitoral, e o MEC, mediante suas condutas em relação à elaboração do Referencial, se constituir como o principal agente de controle sobre as ações a serem implementadas [...] (Andrade, 2015, p. 91-92).

Uma das contradições apontadas em relação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é que, por se configurar como um modelo único de referencial

curricular a ser utilizado em todo o país, o documento pode ser considerado como capaz de padronizar as práticas e conteúdo das instituições escolares da Educação Infantil, desconsiderando o contexto social e cultural ao qual as crianças pertencem, destacando os conceitos de Cuidar e Educar<sup>19</sup> como norteadores das práticas educativas a partir da sua divulgação em 1999. Sobre isso, Moreira e Lara (2012, p. 149) destacam que “No conceito de cuidar, atribui-se ao professor a tarefa de identificar as necessidades do aluno e responder a elas, porém não está explicitado a que necessidades o autor do texto se refere”. E sobre o educar,

O conceito de educar apresenta uma concepção baseada em dois fatores: propiciar situações e propiciar o acesso. Isso revela a noção de que a educação acontece em apenas uma via, ou seja, no professor que educa a criança. Deixa-se de lado a concepção da criança como ser social que participa ativamente no processo educativo. A educação fica reduzida ao verbo auxiliar, denotando uma redução do ato educativo, como se o educar fosse um mero auxiliar no processo de aprendizagem. É atribuída à educação a tarefa de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Nota-se a falta de documento que conceitue o termo feliz, e aqui se encontra atrelada à Educação Infantil a preocupação com a saúde, uma vez que no conceito é enfatizada a formação de crianças saudáveis. Está presente o caráter de uma educação compensatória, a ideia de que por meio da educação será promovida uma mudança social, com vistas a superar as defasagens, a remediar e recuperar a situação da infância (Moreira; Lara, 2012, p. 148).

Em 1999, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas não veio como documento substituto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ambos os documentos coexistem até os dias de hoje e desempenham papéis diferentes na orientação da prática educativa na área da Educação Infantil no Brasil.

O RCNEI foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>20</sup> e oferece orientações mais detalhadas e específicas sobre como organizar o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo CNE<sup>21</sup> Conselho Nacional de

<sup>19</sup>“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. [...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (Brasil, 1998, p. 23-24).

<sup>20</sup>“[...] O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes” (Brasil, 2024b).

<sup>21</sup>“[...] O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. [...]As atribuições do Conselho são

Educação, estabelecem as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de Educação Infantil.

### **3.4 As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de 0 a 3 anos**

Diretrizes, etimologicamente, são orientações ou princípios que servem como guias para a elaboração e implementação de políticas, programas ou práticas em determinada área.

No contexto educacional, as diretrizes curriculares são documentos, a partir de leis, que estabelecem as bases para a organização e desenvolvimento dos currículos escolares, indicando os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares, na educação, foram aprovadas em 1999 e revisadas em 2009, elaboradas pelo CNE e têm origem na LDB/96, no art.9º, que destaca que:

A União incumbir-se-á de  
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Brasil, 1996, art. 9).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares passou pelo processo pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em que consolidou a inclusão de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino. Isso marcou o início de um período de transição das instituições de Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, visando atender às normativas presentes na nova legislação. Assim, seguiu etapas de estudos e pesquisas, comissão de especialistas, consulta e audiência pública, e aprovação pelo CNE.

No caso das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, estas definem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a prática pedagógica nessa etapa da educação, visando garantir o desenvolvimento integral das crianças e promover uma educação de qualidade. Essas diretrizes são fundamentais para orientar os educadores na elaboração de propostas curriculares e na condução das atividades pedagógicas, respeitando as especificidades e necessidades das crianças em idade pré-escolar.

---

normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira” (Brasil, 2024c).

Na perspectiva desta pesquisa, destaca-se que as DCN's em vigor a partir de 2009<sup>22</sup> foram elaboradas

a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos (Oliveira, 2010, p. 1).

As DCNEI são organizadas em cinco módulos: Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis; Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 1 ano e meio); Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses); Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; Critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil.

Esses módulos fazem parte do manual de orientação pedagógica, que foi enviado para todas as escolas.

O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, visando atender ao estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 que determinou o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e contou com a parceria do UNICEF (Brasil, 2012, p. 11).

Uma análise das DCN's para a Educação Infantil permite observar a tentativa de promover e garantir uma proposição curricular que procura se distanciar das práticas assistencialistas e da escolarização ausente de uma política de cuidados.

Diante do exposto, podemos analisar que as Diretrizes Curriculares, como orientações legais, contribuíram e vêm contribuindo até o presente momento em relação à forma como devem ocorrer as práticas pedagógicas e de cuidados como um todo no âmbito da Educação Infantil, ao incentivar a adoção de práticas pedagógicas alinhadas com os princípios e objetivos estabelecidos nos documentos legais.

---

<sup>22</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: CNE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.  
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: MEC: CNE: CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

### 3.5 A Educação Infantil de 0 a 3 anos nos Planos Nacionais da Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que estabelece metas e estratégias para promover o desenvolvimento da educação brasileira num período de 10 anos.

O PNE aborda os temas relacionados com acesso; permanência; qualidade da educação; valorização dos profissionais da educação, e financiamento, dentre outros assuntos fundamentais para o avanço da educação no Brasil.

Finalizado o período de 10 anos, um novo plano deve ser elaborado, debatido com a sociedade e finalizado, para ser apresentado à esta, levando em consideração as necessidades e desafios da educação brasileira.

O Brasil já teve três Planos Nacionais de Educação, com a vigência dos seus períodos vencidos. Tendo em comum o fato de que em nenhum desses períodos foi alcançada a maioria das metas definidas para a educação, o primeiro plano foi oficializado em 1962, o segundo em 2001 e o terceiro em 2014.

De acordo com o artigo 214 da CF/1988 (Brasil, 1988):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, art. 214).

Em consonância com a CF/1988, o artigo 87º da LDBEN instituiu a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa Lei.

Parágrafo 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará, ao Congresso nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1988, art. 87).

Em seguida, o artigo 9º dessa mesma lei define que caberá à União incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

De acordo com Azevedo (2010), o PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014 apresentou 20 metas e respectivas estratégias para a Educação Infantil.

[...] o conteúdo de um Plano refere-se a um tempo que virá, a um futuro e como tal, constitui uma tentativa de antecipação, uma visão prévia do porvir. No entanto, não se trata apenas de prever, de construir cenários, e sim de buscar uma nova situação futura, uma transformação da realidade atual, incorporando, ao mesmo tempo, as dinâmicas possibilidades do real (Azevedo, 2010, p. 30).

A meta 1 explicitou o quantitativo e as estratégias que deveriam ser tomadas em relação a esse mesmo quantitativo.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
- 1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
- 1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
- 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
- 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2014).

Entretanto, a poucos meses de encerrar o seu período decenal, as metas propostas não foram alcançadas devido a diversos fatores.

O cenário é desolador: a maior parte das 20 metas não foram alcançadas, e mesmo as que foram apontam para uma realidade de estagnação ou retrocesso. Em breve, o governo federal terá de enviar ao Congresso Nacional um novo projeto de lei com o PNE para o próximo decênio - o atual (Lei 13.005, de 2014) finda sua vigência em junho de 2024. A nova proposta terá de repetir boa parte das metas não executadas na primeira e na segunda versões do plano [...] (Pimenta, 2023).

Diversos fatores - como cortes orçamentários, que impactam diretamente na implementação de políticas educacionais; a pandemia da COVID-19<sup>23</sup>, que afastou as salas de aula dos alunos; a não priorização do PNE como importante para o desenvolvimento educacional do país e as desigualdades entre regiões menos e mais desenvolvidas - foram considerados fatores que interferiram para a manutenção desse cenário de não cumprimento de metas considerado, como vimos, desolador para a educação pública.

Temos metas que estavam no primeiro plano, foram repetidas no segundo plano e mesmo assim não foram cumpridas, como a erradicação do analfabetismo. E, provavelmente, ela estará no terceiro PNE. O que é uma coisa absurda, ilógica: que

<sup>23</sup>Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2024).

uma lei estabeleça uma meta [para um decênio] e ela se repita por 30 anos (Queiroz, 2023 *apud* Pimenta, 2023).

As metas do Plano Nacional de Educação são monitoradas e avaliadas por meio de relatórios que o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza em seu portal específico para o PNE, permitindo o acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas.

Os estados e municípios também têm papel fundamental no monitoramento das metas do PNE, sendo responsáveis por implementar políticas e ações que contribuam para o alcance dos objetivos estabelecidos, assim como a sociedade civil também desempenha um papel importante no acompanhamento e na avaliação do cumprimento das metas do PNE.

Contudo, vale destacar que até a finalização desta pesquisa, o PNE 2024-2034 teve seu texto aprovado na “Conferência Nacional de Educação” (Conae), e trouxe contribuições para a elaboração do Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034.

O documento Final da Conae, resultante da discussão entre delegadas e delegados que participaram da etapa nacional, foi, posteriormente, entregue pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) ao Ministério da Educação (MEC), no mês seguinte, trazendo subsídios importantes para o PL que seria enviado posteriormente ao Congresso Nacional.

A expectativa do MEC era que o PL do novo PNE fosse amplamente debatido no legislativo, contando ainda com a participação de toda a sociedade civil e da comunidade acadêmica.

As contribuições ao novo PNE foram debatidas desde setembro de 2023, nas conferências estaduais, municipais e distrital, até chegar à etapa nacional. Algumas propostas já estavam no antigo PNE e serão renovadas, como a universalização da pré-escola a partir dos 4 anos; a ampliação, em três vezes, das matrículas da educação profissionalizante no ensino médio; a adoção dos padrões de qualidade para a educação a distância (EaD) no ensino superior; e o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. A Conae reuniu, em Brasília (DF), de 28 a 30 de janeiro, representações de vários segmentos educacionais e setores sociais, incluindo entidades que atuam na educação e em órgãos do poder público. Com o tema “Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, a Conae 2024 avaliou os problemas e as necessidades educacionais do país, visando à elaboração de novas metas e estratégias para a superação das desigualdades e garantia do direito à educação de qualidade para todos. O evento foi realizado pelo MEC e organizado pelo FNE (Brasil, 2024a).

O documento final da Conae, entregue pela comissão organizadora ao Ministro da Educação com as recomendações para o PNE (2024-2034), no dia 5 de março de 2024, apresenta um capítulo especificamente destinado à Educação Infantil, o qual é transcrito a seguir, por considerar atual e relevante a contextualização realizada em torno dessa modalidade de ensino:

### 273. Educação Infantil

274. O acesso à educação infantil constitui a primeira dimensão do direito à educação, com o ingresso de bebês e crianças pequenas em instituições de ensino, permitindo que elas iniciem sua trajetória educacional na primeira etapa da educação básica, na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 e 5 anos). A educação infantil traduz, modernamente, a primeira etapa que o direito social à educação impõe aos sistemas democráticos, ou seja, o acesso de todas as crianças à escola e nela, à educação. No entanto, para que esse acesso seja de fato um direito de todos e todas à formação individual e cidadã, há que se prover transparência à sociedade sobre como ele está sendo garantido.

275. As políticas públicas para a educação infantil no Brasil abrangem diversos aspectos essenciais para assegurar um sistema educacional de qualidade, desde a primeira infância. A centralidade da responsabilidade recai sobre os municípios e o Distrito Federal, que desempenham um papel fundamental para a garantia deste direito, devendo ser apoiados técnica e financeiramente pela União e estados.

276. O primeiro dispositivo da Meta 1 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, em 2024, a porcentagem de crianças brasileiras de até 3 anos frequentando escolas ou creches deve ser igual a 50%. De 2014 a 2022, de acordo com o Censo Escolar, essa porcentagem foi de 29,6% para 37,3%, configurando um ritmo de avanço médio insuficiente para atingir esse objetivo dentro do prazo. Se antes da pandemia o cenário indicava o não cumprimento do objetivo de expansão da educação infantil nessa faixa etária, a tendência após a pandemia é ainda mais negativa, com o atendimento avançando na metade do ritmo necessário para isso.

277. É possível observar uma grande desigualdade no acesso de crianças de 0 a 3 anos à educação nos recortes por renda, região e localização rural/ urbana, com a desvantagem recaindo pesadamente sobre crianças mais pobres da Região Norte e da zona rural.

278. Mais preocupante ainda é o aumento nessas mesmas desigualdades em relação a 2016, primeiro ano com dados da Pnad Contínua. Em todos os recortes acima citados, a diferença entre os subgrupos com menor acesso em relação aos mais favorecidos aumentou quando deveria ter diminuído. No recorte por raça-cor, informado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um ponto positivo fica na superação no acesso à creche entre as crianças brancas e pretas. Persiste, porém, o déficit de atendimento às crianças pardas.

279. No recorte por estados e Distrito Federal, identificam-se, até mesmo, casos de queda no atendimento escolar de crianças de 0 a 3 anos, em especial no caso do Amapá, onde a queda em relação a 2016 foi de 2,6 pontos percentuais. É também no Amapá que se observa o menor nível de acesso. No outro extremo, 52% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche no estado de São Paulo, e o avanço nessa proporção tem se dado acima da média do país. Com isso, compõe-se um aumento na desigualdade entre as crianças das unidades federativas com maior e menor níveis.

280. Previsto para 2016, o dispositivo da Meta 1 que determina a universalização do acesso às instituições educativas para as crianças de 4 e 5 anos ainda não se encontrava cumprido em 2022. Além disso, o ritmo de avanço observado até aquele ano sequer era compatível com o seu cumprimento até o fim do PNE, em 2024.

281. O acesso à escola pelas crianças de 4 e 5 anos é relativamente equânime - especialmente quando comparado ao quadro do acesso na faixa etária adequada à creche. Como ocorre naquele caso, é importante notar a superação da relativa desvantagem que se observava para as crianças pretas no início do PNE.

282. Porém, persiste ainda uma desigualdade regional e intrarregional considerável, com as crianças da Região Norte sendo as mais desatendidas, acessando a pré-escola em proporção 10 pontos percentuais menor do que ocorre no Nordeste. De maneira ainda mais preocupante, o Norte também apresentou queda na comparação com 2016, primeiro ano com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). No recorte por renda (país), há ainda uma disparidade de 8 pontos percentuais entre as crianças do ¼ de famílias mais pobres em relação às mais ricas.

283. No âmbito das unidades federativas, o estado do Amapá se destaca negativamente, com um nível extremamente baixo de 65% das crianças de 4 e 5 anos acessando a escola, nível que representa ainda uma queda em relação a 2016, ano no qual a escolarização nessa faixa etária já deveria estar universalizada. Mesmo em 2019, ano anterior à pandemia de covid-19, apenas 75% de suas crianças tinham seu direito concretizado. Tais indicadores revelam a necessidade de políticas de Estado direcionadas à universalização da pré-escola no Brasil e à superação das assimetrias existentes.

284. Nenhum estado da Região Norte apresenta nível superior a 90%, e quase todos apresentam queda durante a vigência do Plano. Ações urgentes são necessárias para o saneamento deste déficit. Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Goiás são outros casos de queda a ser revertida o quanto antes.

285. Um dos obstáculos ao planejamento da oferta do atendimento para as crianças pequenas é a ausência de estatísticas regulares que detalhem a demanda de vagas em nível municipal. O interstício de 10 anos do censo demográfico, somado ao fato de que a (Pnad-C), fornece dados anuais do acesso apenas para as capitais, limitando o monitoramento do acesso.

286. Nos diversos monitoramentos realizados sobre o PNE, é difícil obter um indicador que permita acompanhar o cumprimento da estratégia 1.15, que prevê a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos.

Desta forma, pode-se afirmar que não há levantamentos oficiais da demanda manifesta por creches, sobretudo ajustados às faixas etárias. Entretanto, há experiências esparsas de municípios realizando tais ações, os quais entendem a busca ativa como uma forma de chegar até as pessoas que, seja por desconhecimento, dificuldade ou outros impedimentos, não têm acesso à escola ou aos demais serviços públicos.

287. Uma das pedras angulares dessas políticas é a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, proporcionando uma formação pautada no exercício da cidadania na etapa da educação infantil. Isso implica não apenas em acesso, mas também em permanência, qualidade, inclusão e equidade ao longo da educação infantil. Além disso, é crucial assegurar que os profissionais que atuam nessa etapa da educação estejam devidamente qualificados, garantindo uma formação adequada para que possam desempenhar suas funções. Outro ponto relevante é a promoção da educação integral com equidade, visando ao cuidado e à educação das crianças de maneira indissociável, garantindo o seu desenvolvimento pleno, considerando as diferentes realidades e necessidades da creche e da pré-escola.

288. Considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos 4 anos, o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola. A educação infantil não pode ser cindida. Para tanto, será necessária uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização,

gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica; a realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados(as), conforme a legislação vigente; o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos 6 anos no ensino fundamental, tornado obrigatório; etc.

289. Para viabilizar a garantia de educação de qualidade nesta etapa, é essencial políticas de Estado que garantam um financiamento público adequado e estável, com essencial aumento da complementação da União para esta etapa subfinanciada, que permita a expansão das matrículas nas creches e a universalização nas pré-escolas na rede pública. Isso inclui a regulamentação e avaliação do repasse de verbas públicas para instituições privadas ou conveniadas, sempre visando à melhoria da qualidade da educação infantil em todo o país.

290. Dinâmicas de regulação e avaliação devem considerar as especificidades dessa etapa, em uma perspectiva processual, diagnóstica e formativa, considerando o contexto. Não são as crianças que devem ser avaliadas (Conae, 2024, p. 80-83).

Como pode ser observado, a avaliação presente no documento final da Conae, apresenta um balanço e um diagnóstico de natureza sintética, que pode ser considerado adequado à realidade do país, no que diz respeito às demandas que a Educação Infantil precisa e precisará enfrentar e superar para o período 2024-2034.

### **3.6 A Educação Infantil de 0 a 3 anos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Nesse cenário de completo descaso para com a Educação Infantil no país, a partir de 2014, começou, no Brasil, a discussão sobre uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC enquanto documento normativo que deveria contribuir com a definição das aprendizagens essenciais que os alunos teriam direito de adquirir durante a Educação Básica.

A formulação de uma BNCC está prevista na Constituição Federal de 1988 – Art. 210, e na LDBEN 9394/96, quando, no seu Art. 26, afirma que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

A elaboração dessa base está contida também no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, na Meta 7 – Estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para

cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os Referenciais Curriculares Nacionais não perderam validade após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015, a segunda em 2016 e a terceira versão, final, foi entregue pelo MEC em 2017 ao Conselho Nacional de Educação

Depois de um longo processo de debates e consulta pública, iniciado em 2013, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em abril de 2017, que foi homologada em dezembro do mesmo ano pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, no governo do presidente Michel Temer.

A partir da BNCC, os estados e municípios tiveram que adequar seus currículos, considerando os eixos estruturantes das DCNEI, interações e brincadeiras.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil estabeleceu “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” a partir dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras presentes nas DCNEI Resolução nº 5 – 2009.

Do ponto de vista curricular, a criança continua a ser vista como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos (Brasil, 2009, art. 4).

Em termos gerais, a BNCC contempla um total de dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, as quais desencadeiam a estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas) cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

As dez competências (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autonomia; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; argumentação e autogestão) pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a BNCC é mais específica e detalhada quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagem em relação ao RCNEI, enquanto as DCNEI apresentam informações abrangentes que abordam questões relacionadas com a educação, tais como a organização dos

sistemas de ensino; a formação de professores; a gestão escolar e princípios norteadores da política educacional, seus fundamentos e normas gerais para a educação.

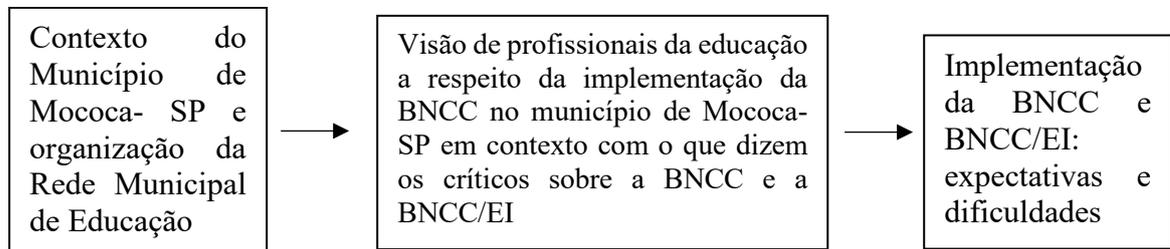
Tal como foi visto no item anterior, vale destacar ainda a diferença que existe entre a BNCC e o Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que nem todo profissional da Educação Infantil reconhece, com clareza, tal distinção. O PNE é um documento que, baseado num diagnóstico da realidade, apresenta metas de desenvolvimento da educação que devem ser alcançadas num período de 10 anos, dentro das quais é incluída a Educação Infantil, enquanto a BNCC é um instrumento que define princípios e objetivos de aprendizagem nas mais diferentes modalidades de ensino.

Por fim, tomando como base a pesquisa realizada para este trabalho, na próxima seção, será apresentada uma análise crítica da BNCC publicada oficialmente no ano de 2017 durante o governo Temer, mas cujo processo de formulação foi iniciado durante o governo da Presidenta Dilma, a partir de 2014.

#### 4 VISÃO DE PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MOCOCA-SP: LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

Para proceder a análise crítica da BNCC, promulgada a partir da visão de profissionais da educação do município de Mococa-SP que participaram da sua implementação na rede pública municipal deste, a presente seção foi organizada de acordo com o esquema a seguir no contexto desta pesquisa:

Figura 4 - Representação esquemática sobre os limites e as possibilidades na implementação da BNCC e BNCC/EI no contexto da pesquisa



Fonte: da autora.

#### 4.1 Contextualização da pesquisa de campo: breve percurso histórico no município de Mococa-SP e estrutura de funcionamento da educação pública infantil

A história do município de Mococa, localizado no estado de São Paulo, está intrinsecamente relacionada à chegada da família real ao Brasil, em 1815, no século XIX, após a ocupação de Lisboa pelas tropas de Napoleão Bonaparte. A chegada de Dom João VI e a necessidade de manter os mesmos privilégios políticos equivalentes aos de Portugal fizeram com que o Brasil-Colônia se tornasse um Reino Unido. Nesse período, o continente europeu começou a sentir os reflexos do impacto das ideias liberais, que resultaram no colapso da maioria das monarquias absolutistas existentes até o final desse mesmo século XIX (Fausto, 2006).

Sob influência dessas mesmas ideias, vários movimentos de revolta regional começaram a ocorrer no Brasil, desde o final do século XVII até 1817, tal como aconteceu com a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração dos Alfaiates (1798) e a Revolução de Pernambuco (1817). Situação esta que, associada à posterior crise de 1820, enfrentada pelo Reino de Portugal, implicou que, em 1821, o Rei Dom João VI retornasse a Portugal acompanhado de 4

mil portugueses, ficando no seu lugar o seu filho Pedro, na qualidade de príncipe regente (Fausto, 2006).

Nesse período, embora o Brasil continuasse a ser um reino fundamentalmente agrário, dependente da renda gerada pela exportação de café, a sua região rural se encontrava

mergulhada no caos e na insegurança jurídica. [...] poucos eram os fazendeiros com o registro da propriedade. Eles eram os donos das chamadas sesmarias, terras doadas de papel passado pelo rei português, ainda nos idos da Colônia, com a exigência de que fossem cultivadas. Sendo extensas demais e tendo só um pedaço efetivamente explorado, as sesmarias viviam sob o constante risco de serem confiscadas. Em 1823, logo após a Independência, dom Pedro I proibiu a doação de novas sesmarias, mas não pôs no lugar nenhuma nova regra para a apropriação da zona rural. No vácuo legal, as pessoas começaram a invadir as terras públicas desocupadas. Nesse Brasil despovoado, ainda longe dos 10 milhões de habitantes, havia terras livres de sobra. Assim, por meio da simples ocupação, surgiram humildes camponeses cultivando para a própria subsistência e, também, poderosos latifundiários plantando para a exportação (Westin, 2020).

Nessa conjuntura nacional e internacional, pessoas do campo, lavradores e lavradoras mineiras oriundos das regiões de Aiuruoca, São João do Nepomuceno, Lavras do Funil e Machado chegaram na região rural que, hoje, pertence ao município de Mococa, localizado na região nordeste do estado de São Paulo. De acordo com Paladini (1992), no momento da colonização dessa localidade, por volta de 1840, não existiam casas nem lavouras por serem parte da Sesmaria ou lote de terra abandonada pertencente ao reino de Portugal, que seria cedida, para ocupação, ao espanhol Dom Tomas.

As terras da região faziam parte da comarca de Mogi-Mirim e começaram, aos poucos, a serem ocupadas pelos primeiros povoadores, por meio da construção de moradias e a plantação de lavouras de milho, feijão, arroz, mandioca, algodão e cana de açúcar. Tudo isso em meio aos “capoeirões”<sup>24</sup> da extensa mata virgem da região, a qual deu origem à infraestrutura econômica e social do que viria a ser o povoado de São Sebastião da Boa Vista (Mococa, 2023).

Posteriormente, a localidade seria reconhecida, inicialmente, por meio da Lei nº15 de 25 de fevereiro de 1841 e a instalação de uma capela pelo Bispo Dom Manoela Joaquim de Andrade, a qual seria administrada em caráter permanente por um pároco ou padre. A Capela foi batizada, em respeito à devoção dos primeiros povoadores do povoado, de São Sebastião,

---

<sup>24</sup>Etimologicamente, o termo “capoeirão” deriva da palavra, de origem Tupi-guarani, “Capoeira” (de caapuera, capoeira, capuira ou capueira), que significa, literalmente: roça extinta, velha ou abandonada (*co + poera*). Posteriormente, foi atribuído ao termo capoeirão o significado de terreno em que o mato foi roçado e/ou queimado para a lavoura, ou mato que nasceu nas derrubadas das matas virgens.

“santo protetor da lavoura”. A fundação do povoado ocorreu, oficialmente, em 25 de dezembro de 1846 (Paladini, 1992).

Considerando que, desde 1850, o imperador Dom Pedro II tinha assinado a denominada “Lei de Terras” (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850), por meio da qual o país oficialmente optava por converter e dividir a região rural em latifúndios e não mais em pequenas propriedades (Westin, 2020), dentro dos quais os posseiros das terras seriam obrigados a tirarem títulos dos terrenos que lhes pertenciam, com o crescimento econômico e populacional da localidade, seguindo o desenvolvimento agropecuário do país, o povoado ampliou a sua atividade produtiva com plantios de café, pecuária leiteira e produção de laticínios, até se constituírem a sua fonte principal de riqueza econômica (Mococa, 2023).

Depois da localidade passar a ser parte do município de Casa Branca, na qualidade de Distrito, o povoado se emancipou politicamente, tornando-se município em 3 de fevereiro de 1873, e somente por meio da Lei estadual de 8 de abril de 1911, São Sebastião da Boa Vista passou a se chamar Mococa.

O nome de Mococa é atribuído a uma palavra de origem indígena, que significa “casa de pequeno esteio”. Segundo Paladini (1992), o nome do município se deve ao fato de que, em 1844, vieram caçadores ao povoado, onde avistaram pequenas casas cobertas de sapé aos arredores do denominado “Ribeirão do Meio”. Depois de avistarem as casinhas, o capitão-mor Custódio José Dias teria exclamado a frase “olhem as mocoquinhas!!!”, que significava um conjunto de casas pequenas (Mococa, 2023). Depois disso, os habitantes do povoado se simpatizaram com a palavra, passando a chamar esse arraial de Mococas. Diante disso, 70 anos depois, Cidade de Mococa.

Imagem 5 - Vista aérea de Mococa



Fonte: Google Fotos (2023).

De acordo com o censo de 2020 do IBGE, o município de Mococa- SP contava com uma área estimada de 845,074 km<sup>2</sup>, 2020, e uma população de 68.980 habitantes.

No que diz respeito à Rede Pública Municipal de ensino de Mococa- SP, esta contava, em 2023, com 26 escolas, sendo 21 delas de Educação Infantil e 08 dedicadas, exclusivamente, a atender crianças de 0 a 3 anos.

Antes da promulgação da Constituição de 1988, que municipalizou a Educação Básica, o município de Mococa- SP já contava com unidades escolares administradas pelo município.

Entretanto, a partir de 1988, depois da transformação de antigo Departamento Municipal de Educação em Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2023, as unidades escolares existentes e as construídas passaram a contar com cargos efetivos de direção (ocupada por meio de concurso público); coordenação pedagógica (cargo de confiança indicado pela Secretaria Municipal de Educação), docência; um quadro efetivo de servidores técnico-administrativos selecionados por meio de concurso público e pessoas educadoras contratadas por meio de processos seletivos simplificados de natureza temporária para atenderem demandas específicas.

A função de coordenação pedagógica é ocupada por um profissional docente concursado, formado em Pedagogia. O cargo de direção é responsável pela gestão administrativa e, junto com a coordenação pedagógica, acompanha a denominada “gestão da aprendizagem” da unidade escolar.

#### **4.2 Crítica da BNCC: Análise da visão de profissionais da Rede Municipal de Ensino a respeito da BNCC e sua implementação na rede pública municipal de ensino de Mococa-SP**

Para identificar e analisar, criticamente, a visão de profissionais da rede municipal de Educação Infantil do município de Mococa- SP (gestores e docentes) a respeito da BNCC e seu processo de implementação a partir do ano de 2017, foi selecionado um total de 29 profissionais entre gestores (6), coordenadores pedagógicos (5) e docentes (19), que ingressaram na Rede Municipal de Ensino antes de 2017 e que participaram efetivamente das atividades de implementação da BNCC para Educação Infantil no âmbito da rede de ensino.

Desses 29 profissionais convidados a participarem da pesquisa de campo, 20 (5 diretores, 5 coordenadores e 9 docentes) responderam a um questionário elaborado em formato *google-forms*, cujo link foi encaminhado pelo dispositivo *WhatsApp*, entre os meses de fevereiro e março de 2024.

O questionário, constituído por 10 questões abertas, teve como finalidade:

1. Analisar o contexto da recepção da BNCC/EI na Rede Municipal de Ensino de Mococa/SP;
2. Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no processo de implementação da BNCC no município.

Importante ressaltar também, nesse momento, que diante do desejo de documentar parte dos registros históricos e jurídicos apontados pelas pessoas participantes da pesquisa, bem como daqueles resultantes da experiência profissional desta pesquisadora no processo de implantação da BNCC na cidade de Mococa-SP, foram elaborados e encaminhados aos respectivos órgãos, à Câmara Municipal, o Conselho Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Educação, requerimentos cuja finalidade seria acessar documentos oficiais relacionados à Educação Infantil e suas políticas no município.

Infelizmente, como resposta, foi recebida a informação, por parte dos órgãos consultados, de que não existiam, nos seus arquivos, documentos que atendessem o nosso pedido.

Ainda no contexto da pesquisa de campo, com o intuito de preservar o anonimato das pessoas participantes da pesquisa, estas foram identificadas com as letras: “P” para professores, “D” diretores e “C” coordenadores.

Para proceder à interpretação das respostas obtidas nos questionários, tal como apontado no percurso metodológico desta pesquisa, procedeu-se a uma análise de conteúdo, procurando contextualizar, histórica e criticamente, as tais respostas, a partir dos referenciais obtidos na análise documental e bibliográfica deste trabalho.

### **4.3 Sobre o contexto da recepção da BNCC/EI na Rede Municipal de Ensino de Mococa-SP**

Para começar a nossa análise, apesar de saber da existência de parâmetros e diretrizes que trataram a questão da Educação Infantil no Brasil desde a promulgação da LDBEN de 1996 e de que essa documentação oficial vinha sendo utilizada na Rede Municipal de Ensino de Mococa- SP, para parte dos profissionais que participaram desta pesquisa de campo, a chegada da discussão e implementação da BNCC às unidades trouxe o sentimento de que, finalmente, haveria um processo de valorização e pertencimento da Educação Infantil como um todo em relação ao contexto da Educação Básica municipal, o qual, no entendimento desses

profissionais, também fazia parte de uma visão mais ampla a respeito da Educação Infantil no país: **que este nível de ensino não é respeitado, valorizado e reconhecido, política e pedagogicamente, como parte constituinte de relevante significância para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos de 0 a 5 anos de idade.**

Como professora da rede de ensino desde o início dos anos 2000, sempre tive o sentimento de que a nossa profissão na creche nunca foi devidamente reconhecida nem pelos políticos, nem por parte de outros colegas que atuam nas escolas em outros níveis de ensino. Mas depois que começou a discussão sobre a BNCC na nossa escola, tivemos a impressão de que, finalmente, estávamos começando a ser reconhecidos como educadores (P9).

Da mesma forma, D3 considerou que a chegada da discussão da BNCC às unidades de educação infantil foi

[...] uma mudança relevante no nosso processo de ensino e aprendizagem porque, pela primeira vez, temos um documento que orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender, ano a ano, durante toda a vida. A BNCC dá um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. O documento também inova ao reconhecer essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança (D3).

De acordo com P8, antes da BNCC, “ser profissional da Educação Infantil, principalmente de 0 a 3 anos de idade, mesmo com a existência dos RCNEI, significava trabalhar com ideias soltas, sem ter onde buscar uma referência segura dos conteúdos necessários ao trabalho pedagógico”. Isso, provavelmente, devido ao fato de que tais referenciais não foram tratados oficialmente como um instrumento normativo dos processos de educar e de cuidado na Educação Infantil, assim como também pode ser considerada a existência do conflito até 2017, decorrente da contradição entre o tratamento assistencialista e educacional das crianças de 0 a 3 anos na rede de ensino de Mococa- SP e no país.

Antes da BNCC, havia documentos curriculares nacionais, mas com conteúdos mais genéricos e não obrigatórios de serem abordados pelos currículos estaduais, municipais e das escolas públicas. Depois da BNCC, se fala em desenvolver habilidades gerais e aprofundar em algumas mais específicas. Se fala em competências do século XXI e em preparar seres humanos completos para a vida. Se fala em crianças protagonizando seu aprendizado enquanto brincam (P1).

Ainda no que diz respeito à falta de referência documental sobre o currículo escolar, P8 afirma que “[...] E na ausência de documentos que normatizassem a Educação Infantil no campo educacional, os profissionais importavam o currículo do Ensino Fundamental para trabalhar com as crianças pequenas”.

Provavelmente, por causa dessa situação, a chegada da discussão da BNCC à rede de ensino chamou a atenção e gerou interesse por parte dos profissionais da Educação Infantil, tal como manifestado, por exemplo, por C3, quando diz que: “[...] No início, quando estava sendo construída, a BNCC foi algo muito esperado por nós da Educação Infantil, a fim de termos um documento norteador do nosso trabalho”.

Por esse motivo, quanto ao conteúdo da BNCC apresentado à comunidade escolar, é possível afirmar, em termos gerais, que para as pessoas educadoras que começaram a estudar o documento, este foi bem recebido quanto ao seu conteúdo, criando, por isso, expectativas quanto às implicações práticas que ele poderia trazer ao contexto escolar.

A BNCC é um documento mandatário que vai de encontro a criança que temos hoje e a realidade na nossa sociedade. A criança é um sujeito histórico de direitos, que constrói seu conhecimento a partir das interações com o cotidiano muito bem pensado e preparado pelo professor que media sua aprendizagem. Saímos do campo de mero transmissor para o facilitador de novos conhecimentos através de uma escuta atenta (C5).

Para D5, a BNCC representou “Um documento de caráter normativo que deve ser usado em todas as escolas de Educação Básica do Brasil [...]”.

Nessa mesma linha de pensamento, P5 afirma que a BNCC pode ser entendida “como um documento fundamental na busca da redução da desigualdade educacional brasileira, considerando que todos os currículos das escolas deste país deveriam considerá-lo, promovendo a equidade”.

Como pode ser observado, a chegada da BNCC ao cenário educacional de Mococa- SP **criou uma expectativa positiva** entre as pessoas educadoras da rede, à medida que era percebido que seu conteúdo poderia estar mais próximo da realidade escolar. Contudo, concordamos com Lima (2019), quando afirma que

[...] a compreensão da BNCC em sua totalidade se faz necessária para além dos recortes e da retórica encantadora. Ao fazer uma análise da relação aparência-essência a partir do evidenciamento das ideologias e discursos contidos nos documentos, desvendamos todo um projeto de educação com fins de adequar a sociedade aos pressupostos da flexibilização e da precarização das políticas econômicas neoliberais [...] (Lima, 2019, p. 74).

Lima (2019) destaca ainda que a BNCC reflete uma perspectiva ideológica que, em essência, visa atender muito mais as demandas do mercado de trabalho do que as reais necessidades da Educação Infantil, o que torna o processo educativo mais alinhado com as necessidades do setor produtivo. Essa perspectiva pode ser observada na ênfase dada à formação por competências e habilidades, em detrimento de uma formação integral dos sujeitos,

questão esta nem sempre percebida com clareza pelas pessoas educadoras que começam a estudar o referido documento.

O viés ideológico presente na BNCC pode ser verificado ao analisar o processo de concepção, aprovação e implementação dessa política educacional, o qual passou por duas gestões de governo federal. Primeiro, durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016) e, posteriormente, com o mandato do seu vice-presidente, Michel Temer, o qual passou a ocupar o cargo de presidente entre 2016 e 2018, depois do *impeachment* a que foi submetida a presidenta Dilma.

Cientes de que, no contexto da elaboração de uma política pública, “é importante levar em consideração como as concepções de diferentes governos influenciam na construção dos textos oficiais, bem como os interesses e as agendas dos diversos atores envolvidos nessa construção” (Alves; Oliveira, 2022, p. 3), a mudança de governo em meio à elaboração da BNCC trouxe uma inversão de polaridade quanto ao seu viés pedagógico:

A trajetória de formulação da BNCC perpassou diferentes ciclos de governos. A versão de 2015 e a versão de 2016 da Base foram elaboradas no governo Dilma Rousseff (2011-2016). A versão de 2017 foi publicada no governo de Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* da presidente Dilma (maio de 2016), correspondendo à versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Alves; Oliveira, 2022, p. 6).

Alves e Oliveira (2022, p. 6) destacaram ainda que a trajetória da BNCC foi marcada por “intensos debates, resistências, tensões e disputas ideológicas, teóricas e políticas, mobilizando distintos atores estatais e não estatais [...]”.

Nesse sentido, para compreender o processo de construção e implementação da BNCC, é preciso reconhecer, mesmo que de forma sucinta, as implicações que a mudança de governo trouxe para o processo de formulação e implementação desta. O afastamento da presidenta Dilma, por meio de um processo de *impeachment*, trouxe, de fato, uma mudança completa quanto aos interesses, motivações, o que, em consequência, implicou na substituição integral das pessoas ou atores sociais que iniciaram o processo de formulação da política curricular por outros, mais alinhados aos interesses de mercado quanto à esfera educacional.

Especificamente, em relação à 1ª e 2ª versões da BNCC, construídas entre 2015 e 2016, contando com ampla participação dos segmentos da sociedade civil diretamente envolvidos com as questões educacionais do país, foram fortemente alteradas na 3ª versão, finalizada em 2017, por causa da ênfase do novo governo, o qual, interessado na aceleração dos processos decisórios, teve como consequência uma drástica redução da participação popular (Gonçalves; Machado; Correia, 2020).

Ao analisar a cronologia do processo de implementação da BNCC,

podemos notar que entre junho de 2014 e agosto de 2016, houve lugar para um aflorado debate com espaço para participação de muitos setores da sociedade, especialmente através da 2ª Conae<sup>25</sup> e mesmo apontada a necessidade de uma Base Comum Nacional em quatro das metas do PNE, não havia sido aprovada até então, assegurando maior participação possível na elaboração de tal documento. Após a destituição da presidenta Dilma, no entanto, aceleram-se os processos decisórios, reduzem-se os espaços de comunicação, garantindo-se sua homologação na versão final em pouco mais de um ano, com insignificante número de debates, e segue-se na mesma lógica a aceleração para implementação da BNCC do Ensino Médio (Gonçalves; Machado; Correia, 2020, p. 343).

Nesse cenário, foi possível constatar que as disputas políticas em torno da BNCC afloraram

em torno de duas perspectivas: uma que situa a educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade [...] (Aguiar; Tuttmann, 2020, p. 71).

Como poderá ser observado na literatura da área, ficou evidenciado que o governo Temer, ao trocar os segmentos que participariam da discussão e formulação da versão final da BNCC, fez com que esta deixasse de ser debatida criticamente pelos segmentos progressistas da sociedade civil, para se tornar um instrumento de gestão influenciado pelo setor privado dentro do qual foi incorporado o setor editorial. Iniciativa ideológica esta alinhada ao projeto de volta às políticas neoliberais de governo.

Nesse contexto, o governo Temer terminou retirando do processo de construção da BNCC, iniciado no governo Dilma, os atores sociais que, segundo Carvalho (2019, p. 10), vinham se posicionando “contra a perspectiva mercadológica da BNCC e em defesa da educação pública como direito de todos e todas”, o que permite afirmar que a versão final da BNCC, promulgada no final do ano de 2017, carrega consigo, em caráter ideológico, um projeto de educação alinhado à visão social de mundo relacionada com os interesses das classes ou segmentos conservadores interessados não somente na manutenção da lógica do sistema do capital, mas, ao mesmo tempo, com a defesa de uma concepção individualista de ser humano.

---

<sup>25</sup>A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Será organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto\\_conae.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf). Acesso em: 1 fev. 2024.

Concepção esta que, além de defender valores tais como a ideia da formação de pessoas “empreendedoras” individuais como forma de conquista de direitos e felicidade, também compreende a educação como uma forma de mercadoria, cuja prática tem contribuído, sobremaneira, para manter precarizada educação pública no campo das políticas sociais, a centralização e o controle do conhecimento com bases tecnocráticas e a ausência de uma autonomia didático-pedagógica dos profissionais da educação e seus respectivos projetos político-pedagógicos.

A presença dessa visão individualista de mundo, apontada ideologicamente na BNCC, que não é facilmente perceptível numa leitura superficial do documento, mas pode ser evidenciada no estudo e reconhecimento do conceito de “competência”, trazido do mundo do mercado para a educação, enquanto elemento norteador do currículo.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular atende aos interesses do mercado capitalista neoliberal, quando foca competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos seus objetos/conteúdos de estudo e enfatizam, um caráter prático, a fim de preparar o educando para um mercado de trabalho instável, sem seguridade e exigente, visto que, os empregos tornam-se cada vez mais temporários, necessitam profissionais com várias habilidades, em que cada empregado possa exercer a função de muito outros (Carvalho, 2019, p. 11).

Focada na ideia do “aprender a aprender”, a BNCC termina reduzindo a ação dos profissionais da educação à reprodução de um manual de instruções para aplicação de conteúdos orientados para alcançar determinadas “competências” educacionais.

Em síntese,

[...] a BNCC reduziu o currículo a um conjunto de dez competências gerais que marginalizam e dispensam o conhecimento científico, como base para as práticas. Assim como limitou o currículo às competências, também reduziu a educação à escola, a formação à aprendizagem, a escola à sala de aula (Sena, 2019, p. 28).

Ainda de acordo com Sena (2019), a visão restrita da educação sempre foi um grande limitador das possibilidades de aprendizagem dos estudantes que, além disso e dentre outros aspectos, também negligenciou a importância das experiências educativas fora do ambiente escolar.

Nesse sentido,

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e necessariamente num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC,

como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

A ênfase excessiva em determinados conteúdos restritos associados a competências e habilidades específicas as quais são, no entanto, apresentadas ideologicamente como uma totalidade formadora integral dos sujeitos à medida que são alcançadas no processo educacional, pode, na verdade, escamotear a importância de uma educação humanizadora, capaz de promover o exercício do pensamento crítico-propositivo, a criatividade e a formação cidadã dos estudantes orientadas à inserção crítica dos mesmos nos processos de Participação Social destinados à proposição de políticas públicas e ao controle social.

A educação como complexo social tem papel de reprodução social e pode ser controlada para implementar formas de intervenção prática na realidade a partir dos currículos. Os sistemas educacionais escolares e seus currículos têm papel crucial na reprodução social e na práxis operativa da sociedade (Lima, 2019, p. 54).

Dessa forma, “o que era para ser uma referência passou a ser uma prescrição curricular tendente à homogeneização de conteúdos e organização da Educação Infantil no Brasil, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 83).

Contrariando essa lógica de homogeneização de conteúdos na prática curricular, vale lembrar Dourado e Siqueira (2019), para quem

O conhecimento é universal. Ele se fundamenta naquilo que é historicamente produzido pela humanidade e ancorado em bases epistêmicas e socialmente relevantes a serem construídas nos sistemas e instituições educativas, a partir de ampla participação, fortalecendo a gestão democrática e, no bojo desta a autonomia das instituições, de seus sujeitos (profissionais da educação e estudantes) e a centralidade conferida ao projeto pedagógico destas instituições, em consonância a proposição de base comum nacional (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297).

Adversa a uma perspectiva universal, democrática e cidadã crítica de formação, a construção da versão final da BNCC trouxe, portanto, como uma das suas consequências, a proposição de uma forma de reorganização curricular nas unidades escolares

marcada pelo paradoxo entre, de um lado, “os campos de experiências” definidos como multidisciplinares e abertos e, ao mesmo tempo, seu “fechamento” pelo estabelecimento de objetivos comportamentais por campos e faixas etárias. Este paradoxo tem mobilizado os movimentos empresariais e os próprios agentes governamentais, preocupados todos com a obtenção dos resultados, nesse caso, materializados nos objetivos de aprendizagem. Por isso, a ênfase das produções feitas pelas redes empresariais recai sobre os campos de experiência - como trabalhar estes, com que materiais, tipos de atividades, como monitorar os resultados etc. (Campos; Durlí; Campos, 2019, p. 180).

Esse antagonismo em relação ao currículo sobre o discurso da autonomia e do direito, que evidencia práticas hierarquizadas, padronização do ensino e mesmo a exclusão de conhecimentos devido à lógica empresarial ideologicamente impregnada na BNCC, “[...] reforça a ideia de currículo como ‘conjunto de práticas’, ou ainda como um rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá a avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 87).

Essa lógica de currículo, incentivada pela BNCC a partir da busca de competências e habilidades por meio de atividades sequenciais, tal como citado por Barbosa, Silveira e Soares (2019), parece entrar em contradição com o conceito de Educação Integral prescrito na BNCC.

Esta considera

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2017, p. 13).

Como pode ser observado, enquanto a BNCC defende, no conceito de desenvolvimento integral, a ideia da não linearidade e da necessidade de romper com reducionismos, tal como citado por Barbosa, Silveira e Soares (2019), a noção de competência e sua aplicabilidade pedagógica remete didaticamente a uma relação linear que se contrapõe, em essência, à visão ampla, plural e não reduzida dos sujeitos de aprendizagem, prescrita na BNCC.

Dando continuidade à questão da expectativa criada em torno da chegada da BNCC quanto à decorrente valorização da Educação Infantil, P9 demonstra clareza sobre os limites e possibilidades da BNCC no que tange à possibilidade de a base contribuir, de fato, com a mudança da realidade em direção à efetiva valorização da Educação Infantil, ao afirmar que “para mim, o anúncio dos direitos e das orientações pedagógicas previstas na BNCC não são garantia de que ela seja efetivada na prática, pois não acredito que esse documento sozinho seja capaz de mudar a nossa realidade”.

Tal como mencionado no memorial desta dissertação, depois da chegada da ordem oficial para estudar e implantar a BNCC/EI, o até então denominado Departamento de Educação

Municipal organizou, junto com a coordenação geral da Educação Infantil e em parceria com a UNDIME, um processo de formação destinado às diretoras e coordenadoras escolares, tanto para estudar o documento quanto para implementar a base nas suas respectivas unidades escolares.

Nesse contexto formativo, as profissionais da educação participantes começaram a se apropriar dos vários conceitos e fundamentos do documento, porém tomando o cuidado de se estabelecer uma relação desse estudo com a realidade concreta vivenciada pela comunidade escolar.

Por esse motivo, C2, ao citar alguns dos direitos, bem como alguns dos conceitos trazidos pela BNCC, afirma que

o documento é constituído por termos que só fazem sentido quando trazidos para a formação continuada e discutidos com a prática. Muitos destes termos podem se tornarem jargões se não forem refletidos no cotidiano da escola. Por exemplo: criança protagonista, intencionalidade pedagógica, igualdade, equidade etc. (C2).

Além disso, vale ressaltar que, ao analisar a versão final da BNCC, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) constataram que, ao ser retomada durante o governo Temer, tal como mencionado no início desta seção, “[...] já na terceira versão, havia uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem”.

Essas questões parecem revelar, primeiro, que além de ter conseguido se apropriar de alguns dos conceitos apresentados pela BNCC, C2 pode perceber que de nada adiantaria apreender teoricamente uma nova abordagem curricular, se tais conceitos e direitos preconizados no documento oficial não fossem colocados em prática por meio de ações concretas, tais como a necessidade de valorizar a Educação Infantil como um todo, promover processos de formação continuada condicentes com a teoria e a realidade escolar, bem como a implementação de políticas públicas capazes de superar, de fato, a crônica precarização do ensino infantil. E em segunda instância que, provavelmente, seria muito difícil isso acontecer, devido ao fato de que a versão final da BNCC, que chegou à comunidade escolar para ser estudada e implementada, veio com uma série de contradições no que diz respeito aos princípios e premissas curriculares e às ações prevista em tese para valorizar a criança e seus direitos, de forma a “sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

E é esse movimento dialético que coloca a Educação Infantil no campo das políticas públicas, o qual, vale ressaltar, vem sendo resultado da histórica luta da sociedade civil e suas

organizações populares e acadêmicas em prol do reconhecimento da Educação Infantil pública enquanto direito da criança.

Em síntese, tal como analisado na seção 3, vale lembrar que a educação é um direito fundamental que deve ser coerente com os princípios de liberdade, solidariedade e justiça social necessários para a construção de uma sociedade democrática capaz de garantir a formação e o exercício crítico da cidadania, porém lembrando que

[...] somente as lutas sociais comprometidas com a transformação do modelo de sociedade vigente associadas a uma permanente revisão radical das tradicionais (e preconceituosas) visões sociais de mundo, sociedade e homem/mulher, possibilitarão, tanto a inclusão efetiva de práticas e concepções socioculturais emancipatórias e igualitárias, quanto a possibilidade de reinventar a escola no sentido de torná-la promotora, de fato, da inserção de mecanismos efetivos de **inclusão** e participação não excludente, associados, dialeticamente, à formação de sujeitos criticamente orientados para agir/pensar cotidianamente na transição do individualismo para a alteridade, da quantidade utilitarista para a qualidade, e da prática da dominação para a organização e a gestão democrática (Muñoz Palafox, 2008, p. 8, grifo próprio).

Esse direito à educação democrática é sustentado por garantias constitucionais que, em tese, deveriam ser colocadas em prática para poderem oferecer à comunidade igualdade de condições para que direitos e conceitos, tal como citados por C2, possam vir a ser colocados em prática, junto com outras demandas tais como a necessidade de garantir o acesso e permanência das crianças na escola; a liberdade de aprender, ensinar, construir conhecimento, garantindo, porém, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no campo da gestão democrática do ensino público.

#### **4.4 Principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no processo de implementação da BNCC no município de Mococa- SP**

Neste tópico, serão descritas e analisadas as dificuldades enfrentadas por profissionais da Educação Infantil do município de Mococa- SP que responderam a um questionário de pesquisa relacionado à implementação da BNCC na rede escolar pública municipal. Ressalta-se a importância de analisar as barreiras e obstáculos que impediram de alguma forma, a efetivação dessa política depois da sua implementação na referida rede de ensino.

Dentre as principais dificuldades apontadas nos depoimentos, podem ser destacadas as seguintes:

1. Falta de formação continuada dos profissionais da educação do município para a compreensão da BNCC, antes mesmo da sua implementação;

2. Pouco tempo disponível para planejar e adequar as práticas pedagógicas às determinações da BNCC;
3. Dificuldades dos profissionais da educação para adaptar o currículo já existente nas suas unidades escolares às determinações da BNCC.

Os depoimentos das pessoas participantes da pesquisa apontaram a ausência efetiva de participação e acompanhamento das pessoas profissionais da educação, da agenda política definida primeiro para debater e contribuir com a formulação da BNCC, principalmente, depois da chegada do Presidente Temer ao poder, no ano de 2015.

Tais depoimentos evidenciaram, dentre outros aspectos, a necessidade de serem realizados estudos reflexivos e críticos, que pudessem levar em consideração o contexto histórico, político e social dentro do qual a BNCC foi homologada, sem contar com a efetiva participação das pessoas educadoras e da comunidade escolar.

Por outro lado, ao se referir ao pouco tempo disponível para planejar e adequar as práticas pedagógicas, D5 considerou que “por ser um documento novo, enviado pelo governo, surgiram dúvidas e questionamentos, mas a nossa dificuldade maior foi em relação ao pouco tempo que tivemos para realizar a leitura, analisá-lo, compreendê-lo [...]”.

Considera-se, aqui, que a inexistência de um programa de formação continuada e permanente, destinado ao atendimento das demandas acadêmicas das pessoas profissionais de Educação Infantil do município de Mococa- SP, foi, provavelmente, um dos principais motivos dessa pouca disposição de tempo para estudar a proposta, a qual também pode ser associada à identificação, entre as pessoas participantes da pesquisa, de que houve no período da sua divulgação entre 2017 e 2018, uma compreensão superficial do documento em sua totalidade, e cuja análise em profundidade seria fundamental para, dentre outros aspectos, não passar a ser utilizado sem contar com a devida apreensão da complexidade subjacente a essa Base Nacional Comum Curricular.

Vale ressaltar que a adoção de uma perspectiva curricular, qualquer que seja, exige das pessoas profissionais da educação um forte investimento no conhecimento das suas bases filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas, sob pena de ser transformada numa proposta técnica que, na prática, limitará a sua implementação à reprodução acrítica e burocrática de propostas, geralmente, preconcebidas em manuais oriundos, na maioria das vezes, de editoras que, longe de considerarem as pessoas educadoras como intelectuais, as consideram meras reprodutoras tecnicistas de conteúdos e propostas de ensino pré-concebidas para elas, tal como

apontado pelo educador Paulo Freire ao fazer a crítica da denominada concepção bancária da educação.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1983, p. 66).

A respeito do processo de implementação da BNCC em Mococa- SP, C2 afirmou que

[...] implementar a BNCC no município foi um grande desafio. Acredito que a implementação geral poderia ter sido feita de maneira mais efetiva. Da fonte para as Secretarias ou Departamentos de Educação. Ela, como quase todo documento que chega, vem sem estar totalmente implementado nas instâncias maiores. Apesar de muitas formações na época da implementação no município, ainda assim faltou muito. Cada grupo nas escolas precisou promover muitas formações para conseguir fazer com que a teoria da BNCC afetasse a prática pedagógica da escola. E acredito que ainda não conseguimos trazer todas as contribuições do documento para o nosso dia a dia (C2).

Como pode ser observado, C2 identificou a falta de efetividade das ações que, no seu entendimento, deveriam ter vindo de cima para baixo, mesmo antes da proposta de implementação da BNCC começar nas unidades escolares. Dessa forma, C2 sentiu a existência de falta de informação e, provavelmente, falta de formação sobre a BNCC nas instâncias superiores às unidades escolares. Apesar de reconhecer a existência de atividades formativas que, em tese, deveriam ter contribuído para compreender e colocar em prática a BNCC, C2 percebe que faltou algo para que esta pudesse ser colocada em prática.

Do nosso ponto de vista, foi constatado na prática, da mesma forma que apontado por C2, que a formação recebida não teve a pretensão de propor, monitorar e avaliar de forma continuada e crítica-reflexiva, as estratégias de ensino que poderiam ser implementadas pelas pessoas educadoras a partir da BNCC.

A falta desse tipo de estratégia de orientação de implementação da BNCC, que deveria implicar o estabelecimento de um diálogo contínuo entre a comunidade de pessoas educadoras, deve ter sido, provavelmente, uma das causas que dificultou, objetivamente, a sua colocação em prática, e que se refletiu também nas orientações vindas de cima para baixo às unidades escolares, a começar pelas orientações vindas do próprio MEC.

Em síntese, o depoimento de C2 parece indicar que a proposta de atividades formativas para pensar e implementar a BNCC não foram adequadas nem suficientes para se chegar à compreensão desta na prática. Faltaram, no nosso entendimento, ações de debate coletivo, permanentes e em processo, para poder analisar a BNCC e as consequências da sua implementação na realidade escolar, para além da oferta de cursos destinados a procurar explicar, com fundamentos técnicos, o que deveria ou poderia ser reproduzido no documento prescrito dessa base.

Nesse sentido, vale lembrar Borges (1997), que desde o final do século XX, já alertava e criticava processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, desprovidos de processos de construção de conhecimento dialógicos e participativos entre as pessoas educadoras.

O distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, que se vincula à dicotomia na relação teoria e prática, tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nos currículos dos cursos formadores de docentes. De um modo geral, os saberes são vistos como resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Nesse sentido, estes desenvolvem uma **relação de exterioridade** com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), na medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, **sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática** (Borges, 1997, p. 776, grifo próprio).

Dessa forma, pode ser entendido que a capacitação das pessoas educadoras da rede pública municipal de ensino de Mococa- SP pode até não ter sido “deficitária” em termos conceituais e teóricos, mas sobre o conhecimento e a práxis pedagógica que seriam necessários para compreender os objetivos e colocar eles em prática, procurando refletir, continuamente, sobre essa experiência em processo.

Provavelmente, por motivos como esse, C4 explicitou em relação à implementação da BNCC na rede, que “[...] ainda falta muito conhecimento dos professores referente aos objetivos de cada campo de experiência, muitos desconhecem estes objetivos. Acredito que a BNCC precisa ser, novamente, revista e estudada com os profissionais da educação”.

Para P4, “Muitas tentativas de estudos foram iniciadas nos horários de estudo coletivo (HTPC’s), mas não foi consolidado nada além de saber que há direitos de aprendizagens e campos de experiência. Conhecimento superficial da BNCC”. Tudo isso, apesar de que, durante a implementação da BNCC na rede de ensino de Mococa- SP, algumas experiências de formação continuada foram apresentadas e vivenciadas pelas pessoas educadoras por meio da aplicação de programas como “Movimento pela Base”<sup>26</sup>; “Guia de implementação da Base

<sup>26</sup>Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

Nacional Comum Curricular”<sup>27</sup>; “BNCC na prática: tudo o que você precisa saber sobre a educação infantil”<sup>28</sup>. Além disso, houve também a realização de um “Dia D” na rede, que aconteceu, nacionalmente, no dia 06 de março de 2018, “[...] quando os profissionais da educação do país se reuniram para identificar, elencar e complementar o documento a partir das especificidades locais e culturais de cada contexto” (Arnhold; Martins, 2021, p. 122). Contudo, nenhuma dessas propostas chegou a promover diálogos e trocas de experiência continuadas que pudessem, de fato, elevar a consciência crítica das pessoas educadoras, necessária para que, a partir da compreensão da relação teoria e prática nesse contexto pautado por amplos processos de reflexão coletiva, pudessem viabilizar a efetivação da BNCC, tal como prescrita oficialmente.

Muñoz Palafox (2001) afirma que, devido especialmente à formação inicial reprodutivista e acrítica das pessoas educadoras do país, que inclui também os cursos de Pedagogia, em contextos vivenciados de formação continuada docente, é possível constatar a presença de uma enorme dificuldade entre essas pessoas profissionais para ampliar e pedagogizar o currículo, além de que parte dessa problemática também se encontra relacionada com outros fatores, tais como a

falta de debate político-filosófico-pedagógico em nossa área, de socialização do conhecimento e/ou ao desenvolvimento de um ambíguo pensamento plural que se nega a “macular” a ordem estabelecida, comprometida com a manutenção do “status quo” (Muñoz Palafox, 2001, p. 10).

Além disso,

Usando a terminologia habermasiana, dir-se-ia que, no nosso meio de trabalho, encontram-se uma subjetividade e uma intersubjetividade fortemente influenciadas/orientadas pela racionalidade instrumental, que têm dificultado a superação de leituras fragmentadas sobre a realidade social e daquelas práticas pedagógicas tecnicistas que ocorrem, tradicionalmente, em todos os níveis de ensino incluindo os próprios cursos de graduação de licenciados [...] (Muñoz Palafox, 2001, p. 11).

Infelizmente, a falta de compreensão dessas questões que transparecem aqui como questões ideológicas, filosóficas e práticas, a não inserção das pessoas educadoras em processos coletivos de reflexão e transformação continuada da sua práxis pedagógica, terminaram dando lugar a mais uma crença que acreditamos ter um forte viés **ideológico**, uma vez que ao invés de as pessoas educadoras perceberem que as estratégias de incorporação de currículo nas suas realidades de trabalho podem estar profundamente equivocadas, a resultante de tudo isso é que elas terminam sendo induzidas, em muitos casos, se não na maioria das vezes, a se sentirem

---

<sup>27</sup>Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

<sup>28</sup>Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

pessoas despreparadas e, fundamentalmente, **desvalorizadas** por não se sentirem capazes de compreender em profundidade e de colocar em prática o currículo prescrito para elas.

Como D4 destacou em seu depoimento escrito,

Às vezes, sinto que não estamos preparadas para implementar um documento a nível federal, não sei se por ficarmos anos sem nenhuma referência ou por ainda não ter tido tempo suficiente para entender o documento de forma reflexiva (D4).

Esta questão está acrescida do fato de que as políticas de incorporação de currículo prescrito, tal como ocorreu, nesse caso, com a BNCC, deixaram de fora, objetivamente, a grande maioria das pessoas educadoras do país das discussões e decisões acerca dessa base (Campos; Durli; Campos, 2019), tal como identificado, em Mococa- SP, por P1, quando afirma que ficou “evidente a falta de diálogo sobre a BNCC, não realizado com os professores, antes mesmo da Base ter sido aprovada e entrado em vigor [...]”. Isso além de que, na realidade escolar, pessoas educadoras podem ter sentido e ainda estão sentindo falta de apoio para compreender e colocar em prática a BNCC, tal como P8 afirma quando diz, no seu depoimento escrito, que a falta de trabalho coletivo nas escolas a faz se sentir “sozinha na busca das respostas do dia a dia sobre as contradições entre o que estuda sobre a BNCC, sobre a Educação Infantil e o que realmente vive no dia a dia na sua prática pedagógica”.

Por causa da estratégia adotada, apesar de reconhecer que vivenciou vários cursos e atividades “formativas”, P6 ficou com o claro sentimento de que “o conhecimento adquirido a respeito da BNCC ficou ‘muito raso’” quando levado para a escola. “Na escola que trabalho, não tivemos uma formação detalhada sobre esse documento. [...] A participação na implementação deste documento e um estudo aprofundado não aconteceu” (P6).

Por todos esses fatores, considera-se fundamental, portanto, procurar garantir, nas redes públicas de ensino, que a BNCC ou qualquer outro tipo de proposta curricular prescrita possa ser devidamente estudada, colocada em prática, testada, aceita e/ou rejeitada se for preciso, a partir de um trabalho contextualizado e crítico, pautado pelo efetivo e continuado debate coletivo, levando em conta as especificidades de cada realidade educacional. Apenas assim será possível alcançar os objetivos de melhoria da qualidade de ensino, propostos numa rede pública de ensino.

Exemplos de pensamento crítico, seguramente resultantes da práxis político-pedagógica das pessoas educadoras consultadas a respeito da BNCC e sua política de implementação na práxis da Educação Infantil do município de Mococa- SP, podem ser evidenciados quando D3 afirma que “[...] a conexão entre o que a base prevê e o cotidiano escolar não ficou muito clara, embora os direitos de aprendizagem sejam citados”. Ou quando P9 questiona a ideia da

educação integral presente na BNCC, por esta ter dividido as crianças por “faixas etárias”, ao invés de se pensar esse currículo num processo pedagógico, por exemplo, pautado pela lógica dialética não linear, dos ciclos de aprendizagem.

Tenho dúvidas sobre a ideia de educação integral. Entendo isso no dia a dia como algo voltado para o desenvolvimento de forma integral, não mais sequenciando os momentos de aprendizagens como sendo somente os ensinados. Para mim, na escola, todos são responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, desde o ambiente físico limpo e organizado e a alimentação bem preparada, até as experiências pedagógicas com os professores. Mas, ao mesmo tempo que a BNCC fala em integral, divide as crianças em faixas etárias. Tenho dificuldade para encontrar sentido e significado nessa contradição (P9).

A importância desse tipo de depoimento radica no fato de que esse tipo de análise crítica pode apontar contradições indutoras de uma visão fragmentada e padronizada do desenvolvimento infantil, desconsiderando a diversidade de ritmos, experiências e potencialidades das crianças.

A divisão por faixas etárias, que estabelece expectativas específicas de aprendizagem para cada grupo etário, pode contribuir para a homogeneização das práticas pedagógicas, limitando a flexibilidade, a individualização do ensino, ritmos de desenvolvimento e necessidades individuais. Sobre isso, Barbosa, Silveira e Soares (2019) asseveram:

Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 88).

Além disso, essa forma de pensar e organizar as idades, tal como preconizado pela BNCC da Educação Infantil, torna-se um problema que pode vir a retirar do trabalho docente a possibilidade de criação de estratégias de ensino a partir da própria crítica da realidade e da BNCC, trazendo, tal como analisado anteriormente, não somente sentimento de incompetência, mas também ideias tais como aquelas relacionadas com a possibilidade de que qualquer pessoa leiga seja capaz de atuar na Educação Infantil, continuando a reproduzir, com isso, as visões assistencialistas e filantrópicas, tão criticadas no âmbito da Educação Infantil que se pretende transformar de forma crítica e cidadã.

A complexidade da BNCC para as pessoas educadoras foi tão grande que, para P9, relacionar números com objetivos deixou a ela, por vezes, muito “confusa”, por “não poder relacionar uma tabela de objetivos definidos com números, que foram muito difíceis de entender

também, com o conceito de integral. Toda vez que vou ler, não encontro tudo o que a integralidade significa para mim”.

Dessa forma, concordamos com Barbosa, Silveira e Soares (2019) sobre

[...] a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 85).

Em síntese, é possível concordar com Barbosa, Silveira e Soares (2019), quando afirmam que a base pressupôs

[...] uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 85).

Provavelmente, por causa desse tipo de análise crítica, para D5,

A Educação Infantil, a partir da BNCC deve priorizar a criança com autonomia para o professor. Mas a autonomia nos traz muitas confusões sobre qual é o seu alcance, como por exemplo apostilas para este segmento, que de acordo com a BNCC deve ter prioridade de exploração e movimento. Uma lista de afazeres, que avalia, ou uma apostila que vem escrito “de acordo com a Base Nacional Comum Curricular”, parece que é incoerente com protagonismo da criança e autonomia do professor (D5).

Outra crítica diz respeito à falta de recursos e apoio adequados para a implementação da BNCC nas escolas, o que pode dificultar a efetivação das propostas curriculares e a formação continuada dos professores, tal como evidenciado por C5. Para essa pessoa, “Os desafios são muitos: o tempo escasso para discutir com os professores durante a jornada de trabalho, já que muitos deles trabalham em mais de uma escola, dificultando sua participação nas reuniões coletivas com o grupo” (C5).

Tal como apontado também no documento final do PNE entregue ao MEC em março de 2024, descrito no final da seção anterior, a falta de investimento em formação docente e em infraestrutura escolar adequada pode comprometer a qualidade da educação e a eficácia da implementação da BNCC, o que também abre espaço para o empreendedorismo, como destacam Campos, Durli e Campos (2019):

[...] a BNCC não é apenas uma nova política curricular. Ao contrário, organiza-se como um forte dispositivo de indução a mudanças em outros setores da política educacional, a saber: na de formação de professores, na de avaliação, na de produção de materiais e insumos tecnológicos e na do livro didático (Campos; Durli; Campos, 2019, p. 173).

Além disso, vale destacar que, a partir das dificuldades apontadas pela teoria e os depoimentos de pessoas educadoras da Rede Municipal de Ensino de Mococa- SP, o profundo sentimento de desvalorização e incapacidade docente poderá contribuir para se tornar realidade a mesma situação que já aconteceu ao tentar implementar mudanças curriculares nas unidades escolares: que o processo de implementação da BNCC continue a reproduzir sem mudanças substanciais, a lógica gerencial de naturalização das desigualdades e diferenças que, historicamente, continuam a dominar, de forma hegemônica, grande parte dos ambientes escolares do país (Dourado; Siqueira, 2019, p. 302).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu da práxis educacional vivenciada no município de Mococa- SP. Uma realidade apresentada na introdução deste trabalho, cercada de contradições, angústias, desejos de transformação que, ao serem colocadas no crivo da crítica e da práxis, nos impulsionou, desde 1991, a continuar estudando e agindo na realidade concreta, tendo em vista enfrentar essa mesma realidade com a perspectiva de contribuir com a transformação no trato com a criança pequena, tradicionalmente conservadora, assistencialista e filantrópica, em uma proposta educacional crítica, cidadã e democrática.

Nesse contexto, na condição de pedagoga que atuou, desde o ano 2000, como professora, coordenadora pedagógica e diretora de uma unidade escolar de Educação Infantil da Rede Pública Municipal da cidade de Mococa- SP, nos deparamos, em 2017, com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à nossa rede de ensino, para ser estudada e implementada em caráter oficial a partir de 2018. Como consequência, com uma série de dificuldades políticas, ideológicas e de gestão, que nos levaram a levantar, na busca em um mestrado acadêmico, a questão problematizadora deste trabalho.

Para responder a essa pergunta, a pesquisa teve como base o estudo e aplicação de fundamentos epistemológicos e científicos de natureza qualitativa-crítica, à luz do materialismo histórico-dialético e da dialética-hermenêutica por meio da análise de conteúdo, diante da necessidade de compreender a realidade e procurar respostas num contexto em que as pessoas educadoras que atuam nas redes públicas de ensino estão envolvidas em constantes processos de construção político-pedagógica, marcados por contradições e fatores ideológicos e políticos que implicam na práxis e na realidade escolar.

Dessa forma, utilizando a pesquisa bibliográfica, foi possível encontrar pessoas autoras como André (1984); Alves (1991); Ludke e André (1996); Gil (1999); Muñoz Palafox (2001, 2009); Ferreira (2002); Ludke (2004); Chaer, Diniz e Ribeiro (2011); Silva (2012); Ferreira e Loguecio (2014); Minayo (2009, 2013); Leite *et al.* (2019) - e construir a base epistemológica do estudo, conhecimento sobre a lógica crítica da visão histórica sobre o desenvolvimento humano-social que permeia a prática política da educação, e da ideologia presente na sociedade capitalista como forma de perpetuar e reproduzir o seu sistema metabólico-social e econômico.

Uma visão que sustenta criticamente que a educação precisa ser capaz de libertar e emancipar, bem como promover a compressão crítica da realidade, tendo em vista a transformação da sociedade para além das lógicas de dominação historicamente instituídas.

A abordagem crítica adotada nesta dissertação permitiu perceber contradições sociais entre as ideias presentes nos documentos legais e as práticas educacionais presentes na realidade concreta dos nossos mundos do trabalho, além de possibilitar um confronto entre o que é proposto pelo discurso prescrito em lei e o que é efetivamente realizado.

Na segunda seção, tomando como base princípios tais como o da totalidade dialética-materialista da realidade social, procuramos descrever e analisar parte do percurso histórico da Educação Infantil, com suas contradições e ideologias conceituais e práticas, surgidas, dentre outros aspectos, do estudo das visões sociais hegemônicas sobre a criança e as infâncias ao longo do tempo, recorrendo a autores como Freire (1977); Ariès (1978); Oliveira *et al.* (1992); Franklin (1995); Kuhlmann (1998); Cambi (1999); Villanueva *et al.* (1999); Costa (2002); Rizzo (2003); Barreto (2008); Dias (2008); Andreotti *et al.* (2012); Starosky (2012); Marcílio (2016); Talim e Rodet (2019); Aguiar, Melo e Santos (2020); Souza (2021), Silva *et al.* (2022).

Na terceira seção, de forma descritiva e crítica, estudamos e apresentamos as políticas públicas para a Educação Infantil, da promulgação da Constituição Federal de 1988 até a implementação da Base Nacional Comum Curricular, consultando e analisando autores como Campos (1986); Campos, Rosemberg e Ferreira (1995); Barroso (1998); Cury (1998); Saviani (1999); Gennari (2001); Cerisara (2002); Sampaio, Santos e Mesquida (2002); Cury (2008); Azevedo (2010); Oliveira (2010); Andreotti *et al.* (2012); Moreira e Lara (2012); Oliveira e Miguel (2012); Saviani (2013); Andrade (2015); Pontual (2020); Pileti e Pileti (2021); Pimenta (2023).

A partir do anúncio prescrito em lei de que a Educação seria um “direito de todos” (Brasil, 1988), a Educação Infantil também passou a fazer parte das pautas políticas educacionais, vivendo a contradição de ver implementada nas suas práticas, inclusive, ideologicamente, visões assistencialistas e filantrópicas adaptadas para atender, em essência, não a perspectiva de formação crítica da população, mas a perspectiva de adaptação dos sujeitos ao mundo do trabalho, incluindo aqui os próprios responsáveis familiares, sujeitos oriundos das classes populares historicamente invisibilizadas pelo sistema do capital, tal como vivenciado pelas pessoas educadoras com as quais atuamos ao longo dos anos na rede pública de ensino de Mococa- SP, até o ano 2000, quando finalmente começou a ser aplicado o dispositivo constitucional que exigia que a Educação Infantil migrasse do campo da Assistência Social para o campo da Educação Formal.

Ao longo desse processo, apesar de terem sido oficializados documentos que procuraram trazer conceitos, princípios, diretrizes, metas e objetivos para a Educação Infantil,

que “amparavam” o direito anunciado na Constituição de 1988, a pesquisa demonstrou que, infelizmente, as mudanças ocorridas nesse segmento aconteceram sem contar com um efetivo apoio econômico, político e mesmo pedagógico em termos de formação inicial e continuada, que fosse capaz de efetivamente trazer a esse segmento o lugar de valorização e respeito econômico, político e pedagógico que tanto almejamos às pessoas educadoras da rede de ensino de Mococa- SP. Para tanto, Planos Nacionais da Educação de base decenal; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a LDBEN 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, finalmente, a BNCC/2017, foram documentos oficiais analisados à luz da história crítica da educação nesta produção científica, por meio da utilização de autores.

Tomando como base as análises críticas das seções anteriores, na quarta seção, analisamos as respostas de profissionais da educação que, gentilmente, responderam nosso questionário de pesquisa relacionado à implementação da BNCC no município de Mococa- SP entre 2018 e 2023. E na procura de ampliação e aprofundamento dos depoimentos escritos coletados, procuramos a interpretação destes por meio da utilização de referenciais trazidos das obras de autores como Paladini (1992); Borges (1997); Muñoz Palafox (2001); Fausto (2006); Barbosa, Silveira e Soares (2019); Campos, Durli e Campos (2019); Dourado e Siqueira (2019); Lima (2019); Sena (2019); Carvalho (2019); Aguiar e Tuttman (2020); Gonçalves, Machado e Correia (2020); Westin (2020), Alves e Oliveira (2022); Arnhold e Martins (2021).

Dessa forma, fundamentados na pesquisa realizada, procuramos avançar, tendo em vista responder a pergunta problematizadora apresentada na introdução deste trabalho, qual seja: **Quais são as dificuldades e desafios da BNCC no campo da Educação Infantil e, especificamente, de 0 a 3 anos, considerando o contexto educacional e a visão de profissionais gestores e docentes da Rede pública municipal de Ensino de Mococa- São Paulo?**

Para responder, com base empírica, a nossa pergunta problematizadora, partimos da realidade vivida pela pesquisadora, a qual, no momento da implementação da BNCC, atuava na condição de coordenadora pedagógica no Departamento de Educação Municipal de Ensino, e durante o processo, voltou a exercer o cargo de diretora de uma unidade escolar de Educação Infantil situada na periferia da cidade, seguido da pesquisa apresentada nas seções anteriores.

Em caráter de síntese, é possível responder à nossa pergunta partindo da constatação de que praticamente todos os documentos referenciais formulados e levados para a realidade escolar, desde a transformação das instituições assistencialista em escola de educação formal,

foram implementados de maneira precarizada, com enormes dificuldades para serem compreendidos e colocados em prática pelas pessoas educadoras e seus gestores, trazendo, dentre outras consequências, processos considerados despolitizados e acríticos de formação inicial e continuada das pessoas profissionais da educação, políticas estas limitadoras da superação, em grande parte, das visões conservadoras, filantrópicas e assistencialistas no trato com as crianças pequenas.

A construção da BNCC, iniciada com ampla discussão e debate por parte da sociedade civil organizada sob coordenação do governo federal até o ano de 2015, foi truncada e paralisada no âmbito de um processo de *impeachment* no ano de 2016 da presidente Dilma Rousseff.

Retomado o processo sob condições de reorganização capitalista da educação no país, a elaboração da BNCC prossegue durante o governo Temer, em 2015, para ser modificada de forma a atender interesses de classes conservadores, tecnicistas e mercadológicos, sem contar mais com a participação ativa da sociedade civil organizada que defende, dentre outros aspectos, a gestão democrática e participativa na educação pública.

Uma vez aprovada em dezembro de 2017, coube ao governo Federal buscar a implementação da nova BNCC nas unidades escolares de todo o país, incluindo aquelas relacionadas com a Educação Infantil.

Nesse contexto, as pessoas profissionais da educação da Rede municipal de Ensino de Mococa- SP receberam a Base Curricular vislumbrando uma oportunidade de promover mudanças que contribuíssem com a valorização da Educação Infantil e a melhoria da qualidade do ensino.

Para capacitar as pessoas educadoras das unidades escolares, o Departamento de Educação deste período organizou reuniões de formação com a finalidade de dar a conhecer a estrutura e o conteúdo da BNCC da Educação Infantil. No entanto, desde o início das discussões até o processo de implementação da base, começaram a surgir dúvidas, críticas e, finalmente, dificuldades relacionadas com a sua aplicação na realidade escolar.

Tal como identificado na seção 4, no momento da implementação, as pessoas inquiridas começaram a sentir um forte distanciamento entre o discurso prescrito e a sua realidade cotidiana. Essa contradição mostrou fragilidades na capacitação, a qual não envolveu as pessoas educadoras em processos de experimentação das estratégias de ensino resultantes, e seu respectivo debate coletivo, que teria a finalidade de articular os conteúdos da Base com a prática docente. Dificuldades estas percebidas, segundo as pessoas educadoras participantes da

pesquisa, desde o processo que teria dado origem e fundamentação à escrita da versão final da BNCC, publicada em dezembro de 2017.

Diante desses desafios, a elaboração desta pesquisa permite evidenciar que, na prática, o processo de capacitação para implementação da BNCC ficou limitado ao conhecimento da base, porém, em seus fundamentos técnicos e conceituais, sem contar com espaços formativos contínuos que pudessem orientar e garantir às pessoas educadoras uma adequada ampliação do debate associado à devida troca de experiência entre os pares e, inclusive, entre elas, e as pessoas consideradas especialistas da BNCC encarregadas dessa orientação às pessoas educadoras.

Importante mencionar aqui que, de acordo com a nossa experiência profissional na Rede de Ensino de Mococa- SP, a forma como a BNCC foi apresentada por parte do governo federal para as mais variadas instâncias que, em tese, deveriam se apropriar do conhecimento desse instrumento tendo em vista sua colocação em prática, foi, do nosso ponto de vista, extremamente tecnicista e hierarquizada de cima para baixo.

Essa lógica provocou, desde a ponta até a base, dúvidas, incertezas e até mesmo insegurança quanto à efetividade das orientações e das capacitações implementadas nas unidades escolares, ficando, entretanto, o sentimento final de que as dificuldades de implementação desse instrumento seriam responsabilidade e mesmo incompetência, tanto da equipe técnica, a equipe gestora, quanto das próprias pessoas educadoras lotadas nas unidades escolares.

Em síntese, a partir da análise dos resultados encontrados na pesquisa, podem ser levantadas as seguintes considerações finais:

- Um dos maiores problemas encontrados na BNCC foi, sem dúvida, a retirada da ampla participação social em 2016 do processo de elaboração, para atendimento de interesses privados
- A política de implementação da BNCC por parte do governo federal, **ficou circunscrita** ao estudo teórico da BNCC por parte de equipes especializadas que não monitoraram a sua implementação nas redes públicas de ensino infantil, pelo menos na cidade de Mococa, SP.
- A responsabilidade do processo de implementação da BNCC ficou a cargo das unidades escolares da rede, as quais não contaram com **condições materiais objetivas de trabalho** que pudessem contribuir para **garantir** a reformulação dos seus projetos

político-pedagógicos de forma a articular **criticamente o discurso prescrito na lei, com a prática e a realidade escolar.**

- A implantação da BNCC deveria ser acompanhada de uma política devidamente articulada entre a Secretaria Municipal de Educação e ou antigo Departamento de Educação de Mococa-SP, com o Governo Federal, que garantisse: a criação de espaços de planejamento coletivo, recursos financeiros para viabilizar o deslocamento de especialistas, de processos de formação continuada, e recursos para adequar a estrutura das unidades escolares à proposta da base.

A ausência desta política de formação das pessoas profissionais contribuiu sobremaneira para:

- a) Retardar a superação das visões filantrópicas e assistencialistas ainda presentes no ambiente escolar;
- b) Desestimular e desmotivar os profissionais da educação quanto à perspectiva de transformação da escola.
- c) O surgimento ou reforço de um forte sentimento de **descrédito** nos políticos e nas políticas públicas que vêm de cima para baixo, independentemente do nível da estrutura governamental.

Uma vez respondida a nossa pergunta problematizadora, considera-se que se faz necessário continuar a refletir sobre as políticas da Educação Infantil, as políticas de valorização das pessoas profissionais desse campo, sobre a necessidade imperiosa de ampliar e tornar mais críticos os processos formativos, tanto iniciais quanto de formação continuada, das pessoas educadoras em serviço como forma de se chegar, objetivamente, à compreensão dos fatores contextuais, ideológicos, políticos econômicos e técnico-pedagógicos que, na prática, continuam, de fato, a impedir que a BNCC possa vir a ser aplicada no meio escolar, a partir do trabalho coletivo, amplo, permanente, democrático e comprometido com a transformação que deve ser garantida a todas as pessoas profissionais que atuam no campo da Educação, mais especificamente, na Educação Infantil das redes públicas de ensino. Objetivamente, esta pesquisa demonstrou que, **enquanto a formação continuada em serviço não se tornar um processo permanente, democrático, presencial, dialógico, participativo e crítico, que garanta a construção de conhecimento por parte de quem, de fato, pensa e coloca o currículo em prática, não haverá proposta curricular, como a BNCC, capaz de ser colocada em prática para atender os verdadeiros anseios emancipatórios das pessoas que**

**vêm lutando, com muito esforço e dedicação, pela educação crítica e transformadora neste país.**

Para tanto, sem pretensão de apresentar receitas prontas e acabadas, destaca-se, aqui, a importância do item 288 contido na proposição do novo PNE (2024-2034), o qual ressalta que a **“educação infantil não pode ser cindida”** (grifo próprio), sendo necessária, para isso, a organização de uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, que conte com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da Educação Básica.

Da mesma forma, considera-se relevante mencionar aqui a importância de que seja efetivamente implementado o **“censo da educação infantil”**, de forma a garantir que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas, sejam incluídas, de fato, no Censo Escolar, bem como em outros levantamentos de informações educacionais, além de continuar a trabalhar para garantir que **“o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados(as), conforme a legislação vigente”** (grifo próprio).

É preciso, dentre outros aspectos, considerar que a implementação da BNCC demanda não apenas o anúncio dos direitos e a atualização dos currículos escolares, mas também a adoção de uma política nacional de formação contínua articulada com a formação inicial de pessoas educadoras, que **garanta** esses espaços de forma que estas possam assumir, de fato, a tarefa de traduzir a BNCC e colocá-la em prática, atendendo a seus respectivos projetos político-pedagógicos e a diversidade própria das suas respectivas regiões geopolíticas, econômicas, políticas e culturais, com processos dignos de adequação de materiais didáticos e de monitoramento e avaliação constante dos processos de ensino-aprendizagem, para além das lógicas mercadológicas instituídas para tais fins.

Finalizando, se as políticas educacionais continuarem a não valorizar definitivamente os seus profissionais, a formação continuada em serviço; o planejamento coletivo do ensino; a superação da precarização das estruturas escolares e da predominância das lógicas filantrópicas, assistencialistas e mercadológicas instituídas, **nada vai mudar**. E se as políticas de formação continuada em serviço não se tornarem, **em definitivo, processos permanentes, democráticos, presenciais, dialógicos, participativos e críticos**, de forma a **garantir** a construção de conhecimento por parte de quem, **de fato**, faz a escola funcionar na realidade concreta, não haverá políticas como a BNCC, capazes de atender na prática **os anseios de uma educação de qualidade e cidadã** por parte das pessoas educadoras que lutam cotidianamente pela sua valorização e pela transformação da educação pública deste país.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base nacional Comum Curricular: disputa de projetos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 69-94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- AGUIAR, M. J. M. A.; MELO, J. C.; SANTOS, M. J. A. Do assistencialismo aos cuidados de crianças pequenas: rastros históricos, vestígios curriculares. **Revista Humanidade e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 6, p. 349-361, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2594>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. A trajetória da Base nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ANDRADE, C. L. **Dilemas e Contradições sobre a concepção de infância presente no referencial curricular nacional da educação infantil – RCNEI**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.279>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14019>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de projetos de pesquisa, monografias e artigos científicos**. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ANDREOTTI, A. L. *et al.* **História da Administração escolar no Brasil, do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARNHOLD, D. T.; MARTINS, R. L. A Base Nacional Comum Curricular como política pública de equidade: discussões e perspectivas. **Form@ção de Professores em Revista - Faccat**, Taquara, v. 2, n. 1, p. 118-127, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2184>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i6.63>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/63>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 19, n. 25, p. 77-90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BARRETO, A. M. F. R. Pelo direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Revista Criança**, Brasília, DF, n. 46, p. 24-26, 2008. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/movimento-interf-runs-de-educacao-infantil-do-brasil-mieib/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BARROSO, L. R. Dez anos da Constituição de 1988. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 214, p. 1-25, 1998. DOI: <https://doi.org/10.12660/rda.v214.1998.47263>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/47263>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BARROSO, L. R. Vinte anos da Constituição de 1988: a reconstrução democrática do Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, v. 45, n. 179, p. 25-37, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176538>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BORGES, C. M. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. *In*: CONGRESSO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s. n.], 1997. p. 773-785.

BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. CONAE aprovou documento com propostas para o novo PNE. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 1 fev. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Apresentação. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2024c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Bse Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Institucional. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32681:apresentacao>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 0.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), O Decreto-Lei nº 3.689 de 3 de outubro de 1942 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 2/2018**. Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. Brasília, DF: MEC: CNE, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: CNE, 2009. Disponível em:

[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: CNE: CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros em Ação: Educação Infantil**. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília, DF: MEC: SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1306>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 169-185, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CARVALHO, N. L. Apresentação. *In*: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 10-11.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

CONAE. **Plano nacional de Educação (2024-2034)**: Política de Estado para garantia da Educação como Direito Humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. [S. l.]: Conae, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>. Acesso em: 9 jun. 2024.

COSTA, R. A Educação Infantil na Idade Média. **Revista VIDETUR**, Porto, v. 17, p. 12-20, 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

DIAS, A. A. Infância e direito à educação. *In*: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 171-187.

DOURADO, F. L.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP AE**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, M.; LOGUECIO, R. Q. A Análise de Conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em Educação em Ciências. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 6, n. 2, p. 33-49, 2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3006>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FRANKLIN, B. (Org.). **The handbook of children’s rights: comparative policy and practice**. London: Routledge, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GENNARI, A. M. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 13, n. 1(21), p. 30-45, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/12029>. Acesso em: 11 jul. 2024.

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

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6012>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 22 jan. 2024.

IBGE. Tabelas complementares - Estimativas da População 2020. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=4053>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, E. X. *et al.* Materialismo histórico-dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 47-54, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materialismo-historico>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LIMA, Á. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum curricular – BNCC. *In*: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 42-78.

LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-50.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In*: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 69-98.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOCOCA. História do município de Mococa. **Prefeitura Municipal de Mococa**, Mococa, 2023. Disponível em: <https://www.mococa.sp.gov.br/cidade>. Acesso em: 31 maio 2023.

MOCOCA. **Lei nº 2.075, de 04 de abril de 1991**. Dispõe sobre o plano de carreiras dos servidores da Prefeitura Municipal de Mococa e dá outras providências. Mococa: Câmara Municipal de Mococa, 1991. Disponível em: <https://sapl.mococa.sp.leg.br/norma/989>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MOCOCA. **Lei nº 2.254, de 18 de agosto de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Mococa: Câmara Municipal de Mococa, 1992. Disponível em: <https://sapl.mococa.sp.leg.br/norma/1421>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MOCOCA. **Lei nº 3.948, de 16 de novembro de 2009**. Disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município de Mococa e dá outras providências. Mococa: Câmara Municipal de Mococa, 2009. Disponível em: <https://sapl.mococa.sp.leg.br/norma/3154>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Educação Popular: considerações políticas e metodológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 23-32, 2009. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2002-20082>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20082>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção Político-Pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e de formação continuada para a transformação da prática educativa**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Movimentos Sociais e Educação: fundamentos, limites e possibilidades da Inclusão. In: LIMA, A. B.; SILVA, M. V. (Orgs.). **Escolas Democráticas: Estado, Políticas e Movimentos Sociais**. Uberlândia: LOP's, 2008. p. 73-91.

OLIVEIRA, D. R.; MIGUEL, A. S. B. A nova concepção de creche pós LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96). **Revista Fafibe On-Line**, Bebedouro, ano V, n. 5, 2012. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/21/21112012211307.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6674-o-curriculonaeducacaoinfantil>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OPAS. Histórico da Pandemia Covid-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid->. Acesso em: 2 fev. 2024.

PALADINI, C. A. **E assim foi fundada Mococa**. Mococa: Editora Jornais “A Mococa”, 1992.

PESSOA, A. B. O Século da Criança: a gênese de um processo disciplinador para infância no Brasil. **La Razón Histórica**, [s. l.], n. 42, p. 212-235, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6907649>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PILETI, C.; PILETI, N. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PIMENTA, P. Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas. **Agência Senado**, Brasília, DF, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acesso em: 3 jan. 2024.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PONTUAL, P. **Material instrucional:** Texto base produzido a partir da transcrição e adaptação escrita da conferência on-line proferida pelo Educador Popular Pedro Pontual no dia 25 de maio de 2020. [S. l.]: Fundação Perseu Abramo, 2020.

RIZZO, G. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4921>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4921>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SANTA CASA SP. Roda dos expostos (1825–1961). **Santa Casa de Misericórdia**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://santacasasp.org.br/museu-curiosidades/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43520>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SENA, I. P. F. S. A BNCC é lei, o que fazer? *In*: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 107-117.

SILVA, J. S. **Relações de força e políticas educacionais no Brasil:** a caixa de Pandora brasileira. 2012. Tese (Doutorado em Políticas Social e Trabalho) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/15886>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, S. T. L. *et al.* Educação Infantil: conquistas e desafios na superação do assistencialismo. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 10, e75111032428, 2022. DOI: <http://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32428>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32428>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm>. Acesso em: 15 nov. 2023.

STAROSKY, M. **A Era Vargas e um Estado de bem-estar conservador**. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/15542>. Acesso em: 20 set. 2023.

TALIM, D. D.; RODET, M. J. Uma reflexão sobre a criança e a infância: em busca de indícios de crianças/aprendizes lascadoras na pré-história brasileira. *In*: LIMA, T. A. (Org.).

**A (in)visibilidade de crianças no registro arqueológico.** Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2019. p. 25-40.

**UNDIME. Estatuto Social Estatuto Social da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.** Cuiabá: Undime, 2023. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/estatuto>. Acesso em: 24 maio 2023.

VILLANUEVA, E. R. *et al.* História da assistência social no Brasil. **Multitemas**, Campo Grande, v. 1, n. 14, p. 154-175, 1999. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1163>. Acesso em: 15 nov. 2023.

WESTIN, R. Há 170 anos, lei de terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. **Agência Senado (Digital)**, Brasília, DF, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 31 maio 2023.

WIKIPÉDIA. Regra de São Bento. **Wikipedia Foundation**, Flórida, 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Regra\\_de\\_S%C3%A3o\\_Bento&oldid=66255827](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Regra_de_S%C3%A3o_Bento&oldid=66255827). Acesso em: 11 set. 2023.