

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS-
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEIDIMAR RODRIGUES LOPES BARBOSA

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) E IMPACTOS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

CLEIDIMAR RODRIGUES LOPES BARBOSA

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) E IMPACTOS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação do Centro Universitário de Inhumas – UniMais - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA – UniMais

B238f

BARBOSA, Cleidimar Rodrigues Lopes
FINALIDADES EDUCATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) E IMPACTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Cleidimar Rodrigues
Lopes Barbosa. Inhumas: UniMais, 2025.

144 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -UniMais, Mestrado
em Educação, 2025.

Orientação: “Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni”

1. Educação Infantil; 2. BNCC; 3. Finalidades Educativas; 4. Impactos.

CDU: 37

CLEIDIMAR RODRIGUES LOPES BARBOSA

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) E IMPACTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UNIMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni (Orientadora)

UniMais

Prof^o. Dr. Daniel Junior de Oliveira

UniMais

Prof^a Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida

UEG - Campus Uruaçu

Dedico a quem eu amo:

A Ele, toda honra e toda a glória.

A todas as crianças da Educação Infantil que são o motivo deste trabalho.

Ao meu filho Christian e à minha filha Cristina por todo o amor, paciência e compreensão durante essa jornada, e por serem minhas maiores fontes de inspiração e força. Cada conquista é, também, de vocês.

Aos meus queridos netos João Pedro, Carlos Eduardo, José Miguel e José Guilherme, por encherem meus dias de alegria e ternura. Vocês são a luz que me motiva a continuar e acreditar em um futuro cheio de esperança

Ao meu amado esposo Clenir, por sua paciência e compreensão. Sua presença e encorajamento foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente e alcançar esse objetivo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta jornada, sem orientações e bênçãos, este trabalho não teria sido possível.

À minha mãe, Valdivina Francisa Lopes, excelente professora, que me ensinou, com seu exemplo, a ser uma pessoa correta e dedicada, a qual me apoio plenamente nesta caminhada. À UniMais por intermédios dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que proporciona um estudo de excelência, abrindo portas para o aprofundamento do conhecimento, contribuindo assim, com meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Expresso minha profunda gratidão à Professora Doutora Lucineide Maria de Lima Pessoni por sua orientação excepcional ao longo desta dissertação. Sua paciência, competência e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por estar sempre disponível para me auxiliar, fornecendo o suporte necessário.

Aos professores Dr. Daniel Junior de Oliveira e Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida pelas valiosas contribuições a esse trabalho, tanto na Banca de Qualificação quanto da Defesa, as quais foram essenciais para a finalização deste trabalho.

À coordenadora do programa PPGE professora Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, e aos professores do Centro Universitário Mais-UNIMAIS que contribuíram significativamente para expandir minha visão e enriquecer minha pesquisa com os conhecimentos adquiridos em cada disciplina.

Agradeço também aos meus colegas e amigos do mestrado, que compartilharam comigo experiências, desafios e aprendizados, tornando esta jornada mais enriquecedora e inspiradora.

Minha gratidão se estende à minha família, por sua compreensão, paciência e incentivo incondicional. Vocês foram meu pilar de apoio ao longo de todo o mestrado e em cada etapa da elaboração desta dissertação.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão desta dissertação, o meu mais sincero agradecimento.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação do Centro Universitário de Inhumas-UniMais na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas educacionais, (EIPE), consiste em uma investigação sobre as finalidades educativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos no campo da educação infantil tem como objetivo geral - Compreender o contexto histórico, social e cultural da criança, destacando as diferentes concepções de Educação Infantil e suas transformações ao longo do tempo, de forma, a perceber como esses aspectos influenciam nas finalidades educativas da Educação Infantil propostas na BNCC. O estudo parte da questão problema: como as finalidades educativas da BNCC impactam no campo da Educação Infantil frente aos desafios de atender às especificidades das crianças desta etapa educacional? Para tanto, a pesquisa tem como objetivos específicos: (1) Evidenciar e discutir o contexto histórico e social da criança em seus aspectos teórico- conceituais, políticos e ideológicos com análise dos impactos das finalidades educativas da BNCC na educação infantil; (2) Examinar os marcos legais da Educação Infantil nas políticas educacionais brasileiras, identificando as necessidades e os direitos das crianças nesta etapa do ensino; e (3) Analisar as finalidades educativas da BNCC e os impactos no campo da Educação Infantil no que se referem às perspectivas pedagógicas para atender às especificidades das crianças desta etapa de ensino. A metodologia inclui uma revisão bibliográfica e documental que examina a legislação educacional, incluindo a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC), Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, Constituição Federal (CF) de 1988, Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e 2009, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1999 e documentos do Banco Mundial, e estudos teóricos que abordam o desenvolvimento integral da criança na primeira etapa da educação básica. Para a análise dos dados adotou-se uma abordagem qualitativa com aproximações ao método materialista histórico-dialético, Discutir se os campos de experiências garantam os direitos estabelecidos na BNCC e atendem às especificidades das crianças, considerando o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridas, bem como as dificuldades enfrentadas nas políticas e infraestrutura educacionais. Os principais referenciais teóricos incorporados neste estudo são. ARIËS (1981), Vygotsky (1991), Charlot (2002), Cury (2018), Kuhlmann Jr (2000, 2002 e 2010), Libâneo (2015, 2019, 2021). Os resultados esperados consistem em evidenciar as finalidades educativas da Base Nacional Comum Curricular e impactos no campo da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, BNCC, Finalidades Educativas, Impactos.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the *Stricto Sensu* Postgraduate Program Master's in Education at the Centro Universitário de Inhumas-UniMais in the research line Education, Institutions and Educational Policies (EIPE), consists of an investigation into the educational purposes of the National Common Curricular Base (BNCC) and its impacts on the field of early childhood education, with the general objective of - Understanding the historical, social and cultural context of the child, highlighting the different conceptions of Early Childhood Education and its transformations over time, in order to understand how these aspects influence the educational purposes of Early Childhood Education proposed in the BNCC. The study starts from the following question: how do the educational purposes of the BNCC impact the field of Early Childhood Education in view of the challenges of meeting the specific needs of children at this educational stage? To this end, the research has the following specific objectives: (1) To highlight and discuss the historical and social context of children in their theoretical-conceptual, political and ideological aspects, analyzing the impacts of the educational purposes of the BNCC on early childhood education; (2) To examine the legal frameworks of Early Childhood Education in Brazilian educational policies, identifying the needs and rights of children at this stage of education; and (3) To analyze the educational purposes of the BNCC and the impacts on the field of Early Childhood Education regarding pedagogical perspectives to meet the specific needs of children at this stage of education. The methodology includes a bibliographic and documentary review that examines educational legislation, including the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC), Guidelines and Bases (LDB), No. 9,394/96, Federal Constitution (CF) of 1988, National Education Plan (PNE), Law No. 13,005/2014 (PNE), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) of 1999 and 2009, National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI) of 1999 and World Bank documents, and theoretical studies that address the integral development of the child in the first stage of basic education. For data analysis, a qualitative approach was adopted with approximations to the historical-dialectical materialist method. Discuss whether the fields of experience guarantee the rights established in the BNCC and meet the specificities of children, considering the historical, social and cultural context in which they are inserted, as well as the difficulties faced in educational policies and infrastructure. The main theoretical references incorporated in this study are: ARIÈS (1981), Vygotsky (1991), Charlot (2002), Cury (2018), Kuhlmann Jr (2000, 2002 and 2010), Libâneo (2015, 2019, 2021). The expected results consist of highlighting the educational purposes of the Common National Curricular Base and impacts in the field of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education, BNCC, Educational Purposes, Impacts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma representativo das 10 diretrizes.....	70
Figura 2 - Relações estabelecidas no grupo Movimento pela Base Nacional Comum.....	84
Figura 3 - Caracterização das versões da BNCC.....	94
Figura 4 - Figura ilustrativa do processo de elaboração da BNCC, conforme divulgado pelo CNE.....	96
Figura 5 - Fluxograma - Os Princípios orientadores da primeira versão da BNCC.....	99
Figura 6 - Imagem representativa dos direitos de aprendizagem da BNCC.....	105
Figura 7 - Representação gráfica dos campos de experiências.....	107
Figura 8 - Representação gráfica das faixas etárias.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas e estudos relacionados ao contexto Histórico e social da criança.....	32
Quadro 2- Pesquisa e estudos relacionados a descritores analíticos.....	33
Quadro 3 - Quadro representativo com os direitos relacionados à Educação.....	56
Quadro 4 - Quadro representativo sobre os direitos e os artigos referências.....	59
Quadro 5 _ Análise comparativa entre as versões da BNCC.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIF - Agência Internacional de Fomento
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselhos Estaduais de Educação
CF- Constituição Federal
CFI - Corporação Financeira Internacional
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.
CNE - Conselho Nacional de Educação.
Conae - Conferência nacional pela Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
EI _ Educação infantil
EIPE - Educação, Instituições e Políticas Educacionais
FNDCA 0 Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
ICSID - Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
IPAI _ RJ - Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum
MEC- Ministério da Educação
MHD - Materialismo Histórico Dialético
MIGA - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
RCNEI _ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
THC - Teoria Histórico-Cultural
UEI - Unidade de Educação Infantil
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UniMais - Centro Universitário Mais

SUMÁRIO

.INTRODUÇÃO	13
1 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES	19
1.1 Finalidades educativas no século XXI: sentidos, objetivos e influências internacionais na educação brasileira.....	25
1.2 Finalidades educativas em trabalhos acadêmicos brasileiros de 2017 a 2025.....	30
2 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.1 A Educação Infantil no Brasil.....	39
2.1.2 Concepções de infância, Educação Infantil, e transformações ao longo do tempo	47
2.1.3 Políticas educacionais e Educação Infantil no Brasil.....	51
2.2 Direitos e necessidades das crianças na Educação Infantil.....	54
2.2.1 Constituição Federal de 1988 e o direito à Educação Infantil.....	57
2.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990.....	61
2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	64
2.2.4. Plano Nacional de Educação (PNE).....	67
2.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	73
2.2.6 Base Nacional Curricular: BNCC.....	81
3 FINALIDADES EDUCATIVAS DA BNCC E IMPACTOS GERADOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	86
3.1 Neoliberalismo e a BNCC: uma relação de imanência.....	86
3.1.1 Sobre o processo de elaboração da BNCC.....	88
3.2. Concepção de infância presente nas três versões da BNCC para a Educação Infantil.....	97
3.2.1 Finalidades pedagógicas da Educação infantil segundo a BNCC.....	104
3.3 Impactos das finalidades educativas da BNCC no campo da Educação Infantil.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança; é a etapa da educação em que as experiências favorecem seu crescimento cognitivo, social e emocional. Com base nesse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento de caráter normativo que orienta o planejamento e a prática pedagógica dos professores, estabelecendo diretrizes que visam garantir a qualidade da Educação Infantil no Brasil.

No entanto, sua implementação apresenta desafios significativos, uma vez que a diversidade sociocultural das crianças, o risco de padronização e homogeneização das Práticas Pedagógicas, a formação inicial e continuada de professores e as condições estruturais das instituições educacionais podem dificultar a efetivação de suas diretrizes.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de um olhar atento às especificidades das crianças da educação infantil; e, desse modo, a investigação discute o que é considerado essencial para alcançar a qualidade na Educação Infantil de maneira a levá-la ao seu desenvolvimento integral.

Minha trajetória na educação teve início em 2001, quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás - Campus São Luís de Montes Belo. Desde então, atuei como professora efetiva na rede municipal, com foco na Educação Infantil, e atualmente sou gestora em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Essa experiência suscitou a necessidade de refletir sobre as questões burocráticas e pedagógicas que permeiam a Educação Infantil, especialmente na inter-relação teoria e prática.

A prática cotidiana na Educação Infantil leva a uma reflexão contínua, pois não existem fórmulas metodológicas prontas ou certezas nos processos a serem seguidos. Ao ingressar no Mestrado em Educação, os estudos e leituras empreendidas proporcionaram novas perspectivas sobre a produção dos poderes e saberes na organização da vida como um todo; o que possibilitou formas de conceber a escola e a educação.

Através do conhecimento compreendi que o processo de aprendizagem ocorre em diversos espaços do mundo contemporâneo; e, assim, percebi que a escola é apenas um deles. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como uma

construção histórica e social, o que requer discernimento para entender as circunstâncias e processos que o moldam.

A prática profissional suscitou a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a BNCC da Educação Infantil, por se tratar de um documento novo e que fundamenta o planejamento e as práticas dos professores nas instituições que atuam nesta etapa do desenvolvimento do sujeito. Verifica-se que a BNCC da Educação Infantil traz desafios para a sua implementação, no que se refere a atender satisfatoriamente às necessidades das crianças.

Cientificamente, a presente pesquisa busca contribuir para o entendimento das finalidades educativas da BNCC, diante dos impactos no campo da Educação Infantil no contexto neoliberal sob a influência de organismos internacionais que orientam as políticas educacionais brasileiras e suas reformas educativas. Desse modo, as demandas postas para BNCC podem não ser consistentes com as especificidades e necessidades das crianças, produzidas pelo conhecimento científico. Além do mais, esta pesquisa pode contribuir para futuras investigações sobre a temática abordada.

A contribuição social desta pesquisa tem foco na qualificação dos professores para melhorar a qualidade do atendimento na Educação Infantil, respeitando o desenvolvimento e o tempo de aprendizagem das crianças enquanto sujeitos de direito para atuarem na sociedade e transformá-la à medida que se apropriam dos conhecimentos culturais, sociais e artísticos produzidos e acumulados historicamente. A questão problema que norteia a pesquisa consiste em saber como as finalidades educativas da BNCC impactam no campo da Educação Infantil frente aos desafios de atender às especificidades das crianças desta etapa educacional. Para discutir essa problemática definiu-se como objetivo geral: Compreender o contexto histórico, social e cultural da criança, destacando as diferentes concepções de Educação Infantil e suas transformações ao longo do tempo, de forma, a perceber como esses aspectos influenciam nas finalidades educativas da Educação Infantil propostas na BNCC.

Os objetivos específicos são: a) Evidenciar e discutir o contexto histórico e social da criança em seus aspectos teórico-conceituais, políticos e ideológicos com análise dos impactos das finalidades educativas da BNCC na educação infantil; b) Examinar os marcos legais da Educação Infantil nas políticas educacionais brasileiras, identificando as necessidades e os direitos das crianças nesta etapa do

ensino; c) Analisar as finalidades educativas da BNCC e os impactos no campo da Educação Infantil no que se referem às perspectivas pedagógicas para atender às especificidades das crianças desta etapa de ensino.

Nesta pesquisa a análise está centrada especificamente na parte da BNCC que trata da Educação Infantil, utilizando conceitos fundamentais como concepções, espaços, tempos e finalidades da Educação Infantil, a formação inicial e continuada de professores, e os desafios enfrentados nessa área.

No âmbito das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (UniMais), esta pesquisa está vinculada à linha Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), por discutir questões relacionadas às finalidades educativas das políticas educacionais propostas nas reformas, especialmente no que se refere à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A escolha por essa linha específica visa não apenas alinhar as estratégias educacionais às diretrizes governamentais, garantindo conformidade regulatória, mas também promover decisões informadas e eficientes que facilitem a adaptação a mudanças sociais. Além disso, essa abordagem é essencial para compreender a importância da equidade educacional, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da Educação Infantil, observando os direitos das crianças e suas características específicas como aspectos fundamentais para analisar as finalidades educativas na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a pesquisa bibliográfica e análise documental. Conforme Minayo (2012), é fundamental definir de forma clara as técnicas de coleta e análise dos dados para garantir a consistência do estudo. A pesquisa documental, em especial, consiste no exame cuidadoso de documentos e registros, sejam eles contemporâneos ou de períodos anteriores, a fim de extrair informações relevantes para o objeto de estudo.

Para isso, a pesquisa buscou teses, dissertações e artigos científicos que já foram produzidos de acordo com o objeto de estudo. Noronha e Ferreira (2000) destacam a relevância desse processo por oferecer um panorama atualizado sobre o estado da arte de determinado tema, possibilitando a identificação de ideias inovadoras e a avaliação de métodos com diferentes níveis de evidência. Os

autores ressaltam também a importância de se considerar a temporalidade nas áreas temáticas, fator que enriquece a análise ao contextualizá-la historicamente.

Gil (2002, p. 44), ressalta que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor complementa afirmando que a vantagem da pesquisa bibliográfica é “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] também é indispensável nos estudos históricos” (Gil, 2002, p. 45).

A pesquisa bibliográfica pode ser utilizada como um recurso metodológico essencial para a construção de uma investigação teórica acerca de um determinado tema ou problema. Nesse processo, ela se revela como uma etapa fundamental do trabalho científico, permitindo ao pesquisador dialogar com os principais referenciais existentes sobre o assunto estudado.

Conforme Severino (2013), a análise bibliográfica e documental é amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas, pois permite fundamentar teoricamente o estudo, contextualizar o tema investigado e identificar lacunas no conhecimento existente. Esse tipo de análise contribui de forma significativa para a compreensão aprofundada de um determinado assunto, oferecendo subsídios essenciais para a produção de novos saberes vinculados ao objeto de pesquisa.

Köche (2006, p. 122) destaca que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa”. Essa abordagem permite ao pesquisador aprofundar-se nos estudos já realizados, compreendendo diferentes perspectivas e posicionamentos teóricos.

Completando essa perspectiva, Fachin (2001, p. 125) enfatiza a relevância dessa modalidade investigativa ao afirmar que “[...] é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar”. Essa observação reforça a ideia de que a pesquisa bibliográfica não apenas antecede outros tipos de pesquisa, mas também as sustenta, fornecendo a base teórica necessária para sua condução.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade o conhecimento e a análise crítica das principais teorias que abordam um tema específico, sendo, portanto, um elemento indispensável no desenvolvimento de

qualquer investigação científica.

No que diz respeito à abordagem metodológica, esta pesquisa é de natureza qualitativa. O autor supramencionado evidencia que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela ausência de ênfase em medições e quantificações estatísticas, buscando compreender os fatores que influenciam os fenômenos estudados. Essa abordagem, por sua vez, é explicativa, pois, segundo o mesmo autor, identifica os fatores que determinam ou influenciam a ocorrência dos eventos, proporcionando uma compreensão aprofundada das relações entre os fenômenos.

Ainda nesse sentido, a abordagem qualitativa é adequada por permitir a análise da realidade em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos e os contextos em que estão inseridos. Para Moresi (2003), essa abordagem possibilita a interpretação dos dados como fenômenos subjetivos, promovendo uma compreensão contextualizada da realidade investigada. Além disso, favorece a articulação entre teoria e prática, especialmente quando se considera a educação como campo dinâmico e em constante transformação.

Com base nessas premissas, a pesquisa aproxima-se do materialismo histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vygotsky. Esse referencial concebe a realidade como um processo histórico em constante movimento, marcado por contradições e transformações contínuas. Conforme Minayo (2012), o materialismo histórico destaca a organização da realidade no contexto social, enquanto a dialética constitui o método para analisar essa realidade, considerando sua natureza dinâmica, transitória e singular.

Além disso, a investigação, aproxima na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), reconhece o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano, compreendendo a infância não apenas como uma etapa do ciclo vital, mas como uma construção social e histórica, influenciada pelas condições concretas de existência das crianças e pelas práticas educativas a que são submetidas.

O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa possui natureza qualitativa. Conforme Trigueiro (2014, p. 20), a pesquisa qualitativa é caracterizada

“pela busca de uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, exigindo do pesquisador uma imersão prolongada e direta no contexto investigado”.

características da abordagem qualitativa é a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, isto é, o pesquisador precisa manter um contato direto e longo com o objeto da pesquisa (Trigueiro, 2014, p.20).

Trigueiro (2014) ressalta que a pesquisa qualitativa está voltada para a interpretação dos significados, das experiências e das relações sociais envolvidas no objeto investigado, com ênfase na compreensão aprofundada de fenômenos em seus contextos naturais.

Outras particularidades da abordagem qualitativa são destacadas por Chizzotti (1991). O autor enfatiza que essa metodologia reconhece os sujeitos envolvidos na pesquisa como participantes ativos na produção de saberes e práticas. Os resultados obtidos são construídos por meio da interação entre pesquisador e participantes, configurando-se como fruto de um processo coletivo.

Desse modo, a partir dessa abordagem, este estudo identificou produções acadêmicas —dissertações e teses —que se dedicam à temática da Educação Infantil a partir da perspectiva das políticas curriculares, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas finalidades educativas atribuídas a essa etapa da educação. A busca foi direcionada especialmente à análise das produções que discutem os desafios e as especificidades da infância no contexto histórico, cultural e das diretrizes curriculares nacionais. Dessa forma, a metodologia adotada possibilita uma análise das finalidades educativas da BNCC e impactos no campo da educação infantil.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo um analisa os aspectos teórico-conceituais, políticos e ideológicos que permeiam a formulação das finalidades educativas escolares, especialmente no contexto das políticas curriculares contemporâneas. O capítulo dois apresenta uma discussão sobre o contexto histórico, social e cultural da criança e marcos legais da Educação Infantil. O capítulo três analisa as finalidades educativas expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos que elas provocam no campo da Educação Infantil, considerando o contexto político, econômico e social em que o documento foi elaborado, bem como os desafios decorrentes de sua implementação.

1 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES

Este capítulo tem como propósito aprofundar a análise sobre os aspectos teórico-conceituais, políticos e ideológicos que permeiam a formulação das finalidades educativas escolares, especialmente no contexto das políticas curriculares contemporâneas. Ao compreender que tais finalidades não são neutras nem homogêneas, mas sim construções históricas marcadas por disputas sociais, econômicas e ideológicas, busca-se evidenciar como a educação tem sido progressivamente impactada por orientações neoliberais, particularmente no cenário pós-reformas dos anos 1990.

Para tanto, este estudo retoma discussões teóricas centrais sobre o papel da escola na sociedade, a influência das políticas públicas educacionais na organização curricular e a tensão entre modelos formativos voltados à emancipação humana e à adaptação às exigências do mercado. O exame das contribuições de autores como Libâneo (2014; 2021), Lenoir (2013), Pessoni (2017), Oliveira e Borges (2023) possibilitaram a compreensão crítica das diretrizes educacionais atuais, revelando os sentidos atribuídos à educação na contemporaneidade e seus reflexos na definição de projetos de sociedade.

Para Oliveira e Borges (2023) a escola ocupa um papel central na sociedade ao contribuir com a definição das finalidades educativas escolares. Quando se elabora um projeto educacional que visa formar um determinado modelo de sociedade, cabe à escola a tarefa de colocá-lo em prática, sendo ela a principal responsável pela concretização das diretrizes governamentais nesse campo.

Libâneo (2021), em uma conferência intitulada “Finalidades educativas escolares em disputa e currículo: o lugar da escola e do conhecimento escolar”, destaca que o funcionamento da escola depende de certos requisitos que estão diretamente ligados ao currículo, aos professores, à gestão escolar, aos processos de avaliação, às condições humanas e estruturais, bem como aos recursos financeiros.

Nesse sentido, o contexto de escolarização revela que as finalidades da educação escolar não são fixas, mas resultado de processos sociais e políticos marcados por disputas, rupturas e permanências. Como afirma Campos (2012), a escolarização moderna ganhou força a partir da Reforma Protestante, momento em

que foi ampliada a preocupação com o acesso à leitura e à cultura letrada por parte da juventude.

Conforme Echalar, Rosa e Libâneo (2023):

A partir da reforma, criaram, então, colégios voltados para ensinar os mecanismos da cultura letrada a uma parcela da juventude; e, com eles, hábitos de convivência e de civilidade. É fato que havia escolas desde a Antiguidade Clássica, escolas nas quais se procurava transmitir o universo das letras: as escolas dos gramáticos da Grécia Clássica ou as escolas paroquiais da Alta Idade Média, as escolas monásticas, dos mosteiros, ou as escolas municipais do século XII (Echalar; Rosa; Libâneo, 2023, p. 23).

A partir da década de 1950, observa-se um redirecionamento das finalidades educativas escolares, que passaram a estar intensamente associadas ao desenvolvimento econômico nacional. A ascensão da teoria do capital humano posicionou a educação como instrumento estratégico de crescimento produtivo e competitividade internacional, conferindo à escola a função de formar sujeitos adaptáveis às exigências do mercado.

Nesse sentido, o processo educativo corresponderia a um empreendimento; à formação de capital humano. As teorias pedagógicas pretendiam acenar com a mobilidade social por meio da escola, e o ensino torna-se pedra de toque de investimentos públicos em diferentes países. Desenvolvia-se também a hipótese da profecia autorrealizadora. Tratava-se de avaliar a correlação entre o rendimento escolar dos alunos e a expectativa dos respectivos professores. Dado que essa correlação era alta, de alguma maneira, responsabilizava-se o professor pelo possível fracasso escolar de seus alunos (Echalar; Rosa; Libâneo, 2023, p. 27).

Como exemplo paradigmático dessa disputa esses autores mencionam a crítica de Hannah Arendt à Educação Nova. Para a autora, no entusiasmo em romper com os métodos tradicionais e hierárquicos, esse movimento pedagógico acabou promovendo um „nivelamento entre o aluno e o professor, o jovem e o adulto, enfraquecendo o papel da escola como mediadora da cultura e do conhecimento acumulado pela humanidade» (Echalar; Rosa; Libâneo, 2023, p. 27).

Sua crítica é centrada na ideia de que a educação não deve ser um campo de experimentações sociais nem um espaço onde a igualdade geracional é artificialmente construída. Ao contrário, para Arendt, educar é assumir a responsabilidade por apresentar o mundo aos mais jovens um mundo que eles não conhecem, mas que terão, futuramente, de renovar

Sendo assim, a formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência majoritária, visto que a escola, enquanto instituição social, é atravessada por disputas de sentido, não sendo neutra em suas práticas e

intencionalidades. Sua função vai além da mera transmissão de conteúdo: ela constitui um espaço de formação humana orientado por finalidades que expressam diferentes projetos de sociedade (Lessard, 2016).

Em outras palavras, Libâneo (2023) fala sobre a importância das finalidades educativas escolares sendo examinadas em seus aspectos políticos e conceituais, com seu foco na definição das políticas educacionais, do currículo e da atuação docente dos professores.

É inegável a importância de se discutir as finalidades educativas escolares no âmbito dos sistemas de ensino. Por certo, a educação escolar é um dos principais temas na definição de finalidades educativas, ocupando lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes numa sociedade (Libâneo, 2023, p. 33).

Assim, as finalidades educativas escolares são construções históricas, políticas e ideológicas que orientam tanto a organização quanto a prática pedagógica. Conforme argumentam estudiosos do campo educacional, a partir dos anos 1980, com o avanço da globalização impulsionada pelo neoliberalismo, os currículos escolares passaram a sofrer intensas influências externas, promovendo uma crescente internacionalização das políticas educacionais.

Esse fenômeno afetou profundamente os sistemas educativos da Europa, das Américas e da África, levando analistas a investigarem os interesses e as motivações subjacentes às finalidades educativas definidas por tais políticas. Conforme Libâneo e Freitas (2018), os currículos escolares da Europa, das Américas e da África vêm sofrendo o impacto da globalização, impulsionada pelo neoliberalismo econômico, acentuando-se, em nível mundial, o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais.

Essas transformações revelam como as finalidades educativas escolares não são apenas escolhas pedagógicas neutras, mas decisões políticas vinculadas a projetos de sociedade, influenciadas por organismos internacionais, governos e setores empresariais.

A análise dessas finalidades permite compreender o papel da escola no processo de reprodução ou contestação das desigualdades sociais, bem como identificar os modelos de sujeito que se pretende formar. Elas refletem, nesse sentido, uma determinada visão de ser humano e de sociedade, sendo expressão de concepções filosóficas e políticas.

Segundo Esquivel (2015, p. 578) “as finalidades educativas são concebidas como princípios filosóficos os quais estão comprometidos com os valores e intenções que guiam as ações educacionais”.

Portanto, essa disputa em torno das finalidades torna-se ainda mais evidente quando se observa o impacto das políticas educacionais formuladas em contextos de globalização neoliberal. Para Freitas (2012), “as finalidades educativas, há cerca de 50 anos, devem ser vistas como estratégias crescentemente elaboradas por meio de agendas estabelecidas no plano da economia política global”.

No Brasil, desde o começo dos anos de 1980, surgiram diversas perspectivas teóricas acerca das teorias sobre educação e da didática. Autores como Saviani (1991a; 2011), Libâneo (1992) e outros identificaram as tendências pedagógicas no campo educacional brasileiro e as classificaram de acordo com suas premissas.

Nas últimas décadas, com a intensificação das disputas em torno dos sentidos da educação, ganhou força um movimento orquestrado pela extrema direita brasileira e que evidencia um caráter discursivo pautado em *fake news* relacionadas à educação. Trata-se do “Escola sem Partido”, que evidenciou o conflito ideológico em torno das finalidades da escola pública, defendendo uma concepção de educação desprovida de crítica e voltada à “neutralidade”, uma ideia que, de fato, mascara interesses conservadores.

Em última instância, as finalidades educativas expressam escolhas: que tipo de ser humano se pretende formar, a serviço de qual projeto de sociedade, com base em quais valores. Saviani (2011, p.7), anos mais tarde, destacava que a finalidade da educação “é a humanização do homem pela apropriação do saber historicamente acumulado”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

As finalidades educativas referem-se, em primeiro lugar, às orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar. Lenoir (2013) afirma que:

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (Lenoir, 2013, p. 27 e 28).

Essas finalidades são fundamentais para compreender as orientações dos sistemas escolares, influenciando não apenas a perpetuação e renovação das sociedades, mas também seu desenvolvimento e evolução (Lenoir, 2013).

Segundo Oliveira e Borges (2023, p. 110), “a escola é uma instância da sociedade muito importante na definição de finalidades educativas escolares”. Os autores argumentam que, ao se definir um projeto de educação que culmina em um projeto de sociedade, a escola desempenha papel central como principal responsável pela execução desse projeto governamental. Assim, a escola torna-se o principal *lôcus* para a implementação das políticas educacionais por meio de sua organização, gestão e relação com os professores e o currículo.

Libâneo (2019b) evidencia que as finalidades educativas são definidas pelos sistemas educacionais e concretizadas nas escolas, onde se executam as políticas educacionais. Segundo esse autor, é na escola que se operacionalizam os objetivos e as finalidades da política em vigor, destacando-se o papel essencial dos professores como executores dessas políticas.

Para Libâneo (2019b), as finalidades educativas resultam de um jogo de forças no qual se confrontam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais. O autor enfatiza que o educador deve compreender o sentido dessas finalidades em uma perspectiva sócio histórica, considerando a complexidade da realidade social. A formulação dessas finalidades é prioritária no planejamento e execução de ações públicas, pois estabelece as orientações básicas para as políticas educacionais e a elaboração dos currículos.

No contexto das discussões sobre finalidades educativas escolares, Lenoir (2013) observa que tratar desses temas significa situar-se no plano do discurso político-ideológico. As finalidades são indicadores poderosos para identificar as orientações dos sistemas escolares e suas funções teóricas. Além disso, elas se manifestam nos planos empíricos e operacionais das práticas de ensino-aprendizagem. A determinação dessas finalidades é uma etapa necessária no

processo educativo, embora complexa devido ao dissenso existente entre diferentes setores políticos e sociais quanto às significações atribuídas a elas.

No contexto contemporâneo marcado pelo neoliberalismo e pela globalização, Oliveira e Borges (2023) ressaltam a importância de um estudo crítico sobre as finalidades educativas escolares. Segundo os autores, “as políticas neoliberais influenciam a educação de forma não clara para muitos dos trabalhadores da educação na base” (Oliveira; Borges, 2023, p. 110), o que torna necessária uma

análise crítica para compreender os impactos dessas políticas na educação brasileira. De acordo com Lenoir (2013), tratar das finalidades de um sistema educativo escolar é se situar no plano do discurso político-ideológico. A educação escolar ocupa um lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontação entre vários interesses sociais e políticos vigentes em uma sociedade. As finalidades educativas englobam orientações filosóficas, ideológicas e normativas, sendo concebidas com base em políticas públicas no âmbito educacional.

Essas finalidades servem como guias para as políticas educacionais a partir de concepções específicas de educação. Essa concepção pode estar alinhada a uma perspectiva progressista ou atender aos interesses da ideologia neoliberal voltada para as demandas do mercado. Lenoir (2013, p. 1) observa que “não é suficiente declarar que a educação tem a finalidade permitir a uma sociedade se perpetuar e se renovar (conservação), mas também de se desenvolver (evolução)”.

O contexto educacional apresenta dois caminhos principais: um, busca conservar a ordem existente perpetuando o poder político dos que controlam os meios de produção; o outro, se volta para a emancipação da sociedade por meio da educação. Freitas, Oliveira e Pessoni (2022) ressaltam que as finalidades educativas podem variar conforme o contexto em que estão inseridas. Os autores destacam a influência da política neoliberal no direcionamento da educação e do currículo.

As finalidades educativas escolares assumem muitas concepções a depender do contexto a qual ela está sendo posta, apresenta em si uma diversidade de interpretações como por exemplo a definição de finalidades educativas escolares para os defensores da política neoliberal que propõe uma educação e um currículo que atenda ao que requer o mercado com uma formação dentro de uma perspectiva economicista com formação aligeirada para atender de forma imediata o mercado e com isso oferecendo uma formação esvaziada de conteúdos científicos (Freitas; Oliveira; Pessoni, 2022, p. 315).

A crítica à perspectiva economicista reflete preocupações com a superficialidade do processo educativo quando este atende exclusivamente às

demandas imediatas do mercado. Portanto, é fundamental considerar essas múltiplas interpretações das finalidades educativas escolares em função do contexto social e político vigente.

Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre os sentidos atribuídos às finalidades educativas, que, como destaca Personi (2019), não podem ser compreendidas de forma neutra ou descontextualizada, pois estão inseridas em disputas ideológicas que revelam diferentes projetos de sociedade.

[...] as finalidades educativas constituídas no âmbito das políticas neoliberais, anunciam as orientações a que estão expostos os sistemas escolares e o ensino-aprendizagem, por ser as finalidades poderosos indicadores de sentido e de valor das orientações políticas que repercutem nos sistemas escolares (Personi, 2019, p. 143)

Personi (2019) ressalta que as finalidades educativas formuladas sob políticas neoliberais não são neutras, mas expressam valores e direções políticas que influenciam diretamente os sistemas escolares. Elas funcionam como indicadores das intenções ideológicas presentes nas reformas educacionais. Isso significa que o ensino-aprendizagem passa a ser orientado por metas alinhadas ao mercado, como produtividade e resultados mensuráveis.

1.1 Finalidades educativas no século XXI: sentidos, objetivos e influências internacionais na educação brasileira

Frente a esse cenário, torna-se urgente refletir sobre os caminhos possíveis para resistir às imposições neoliberais e retomar a centralidade da escola como espaço de formação cidadã, especialmente diante das novas demandas e influências internacionais que marcam a educação no século XXI. Isso exige o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com os princípios de equidade, justiça social e qualidade social da educação, bem como a valorização da escola como ambiente de produção de conhecimento significativo, democrático e inclusivo.

A construção de uma educação verdadeiramente emancipadora requer, portanto, não apenas críticas ao modelo vigente, mas também a proposição de alternativas pedagógicas e institucionais que resgatem o sentido humanista e transformador da prática educativa.

Oliveira e Borges (2023) evidenciam que no atual contexto do século XXI, compreender as finalidades educativas escolares torna-se uma exigência

fundamental, considerando os impactos do neoliberalismo impulsionado pela globalização.

As transformações ocorridas no cenário político, econômico e social, sobretudo com a ascensão das políticas neoliberais, impõem desafios significativos à educação, especialmente para os profissionais que atuam na base do sistema educacional, muitas vezes sem clareza dos sentidos que orientam as mudanças nas políticas públicas. Essa conjuntura exige uma análise crítica do contexto, de modo a permitir a compreensão sobre o que é o neoliberalismo, qual sua influência na educação brasileira e quais são as finalidades educativas assumidas nesse cenário.

A origem do pensamento neoliberal pode ser situada na teoria do Estado do século XVII, vinculada ao surgimento do liberalismo clássico. À medida que o capitalismo foi se desenvolvendo, essa teoria passou por reformulações, adquirindo centralidade nas esferas econômicas e políticas (Azevedo, 1997).

O neoliberalismo, em sua expressão contemporânea, constitui-se como um projeto de redução das ações estatais, promovendo a entrada do mercado em setores antes geridos pelo Estado, como a educação, a saúde e a previdência (Azevedo, 1997).

Os neoliberais dão ênfase em sua doutrina à privatização de órgãos estatais e propõem a minimização de regulamentação do governo, alegando que quem deve regular as ações econômicas é o livre mercado, com a justificativa de que levaria esse modelo ao crescimento econômico, o que acarreta desigualdades econômicas e sociais devido à competição (Oliveira; Borges, 2023, p. 112).

Oliveira e Borges (2023) evidenciam a lógica neoliberal de defesa da privatização e da mínima intervenção estatal, apostando no livre mercado como regulador social. No entanto, esse modelo aprofunda desigualdades econômicas e sociais ao favorecer a competição. Na educação, isso resulta na mercantilização do ensino, comprometendo seu caráter público e democrático. A proposta ignora as disparidades estruturais da sociedade. Portanto, promove exclusões em nome da eficiência econômica.

Sendo assim, o conceito de finalidades educativas escolares passa a ser complexo, no sentido de sua compreensão, uma vez que, para os apoiadores do neoliberalismo, políticos e organismos internacionais como o Banco Mundial, a escola e a educação têm uma finalidade, já para quem faz a defesa de uma educação pública, laica, inclusiva e referenciada no social de vertente progressista, a educação tem outra finalidade (Oliveira; Borges, 2023, p. 114).

Nesse contexto, a educação é concebida como um espaço estratégico para a consolidação da lógica neoliberal. Segundo Oliveira e Freitas (2022), os neoliberais percebem a educação como um campo de grande potencial lucrativo, sendo compreendida como um ambiente propício à difusão de suas ideologias. Para os autores, “[...] através da educação é possível formar a força de trabalho adequada ao atendimento às demandas produtivas do capitalismo contemporâneo” (Oliveira; Freitas, 2022, p. 4).

A proposta educacional neoliberal busca, assim, a flexibilidade e a adaptação dos sujeitos, por meio de uma formação curricular que os torne aptos a responder às constantes exigências do mercado. A educação, sob esse princípio, passa a ter como finalidade a lógica mercadológica em detrimento de uma formação crítica e humanística.

Para Oliveira e Borges (2023), o conceito de finalidades educativas escolares torna-se complexo e controverso. Isso porque há diferentes compreensões sobre a função social da educação: para os defensores do neoliberalismo - políticos e organismos internacionais como o Banco Mundial - a escola e a educação têm um papel instrumental, voltado à formação de mão de obra qualificada; por outro lado, para aqueles que defendem uma educação pública, laica, inclusiva e socialmente referenciada, as finalidades educativas devem estar voltadas à emancipação humana e ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Assim, para os autores, “é evidente que as finalidades educativas expressas na visão neoliberal para a sociedade e para a educação prevalece uma economicista, na qual a educação tem papel importante através do currículo” (Oliveira; visão

Borges, 2023). Nessa perspectiva, o currículo torna-se o instrumento para moldar trabalhadores flexíveis e adaptáveis à economia de mercado, por meio de uma formação técnica, voltada para o desempenho de competências e habilidades exigidas pelo setor produtivo.

Ainda segundo Oliveira e Borges (2023), a educação torna-se alvo preferencial das políticas neoliberais, que propõem sua privatização por meio do estímulo à participação do setor privado na oferta dos serviços educacionais. Isso se expressa na criação de escolas privadas, no uso de vouchers educacionais e na constituição de parcerias público-privadas.

A esse respeito, Freitas (2018) afirma que está em curso, no Brasil, uma reforma empresarial da educação, na qual as ideias neoliberais ganham força com a

defesa do livre mercado e da eficiência gerencial como solução para os problemas educacionais.

A implementação das políticas neoliberais no Brasil tem início no governo de Fernando Collor de Mello, momento em que se observa um processo de desmonte do Estado, decorrente da globalização da economia, que passa a priorizar a liberdade de circulação do capital em detrimento das políticas sociais (Costa; Oliveira, 2011).

Nesse cenário, o Estado foi gradativamente deslocado de seu papel como promotor do bem-estar social, tornando-se gestor da reprodução da riqueza privada (Nascimento, 2003). Ao articular um programa de governo alinhado aos interesses da burguesia nacional e às exigências da nova ordem mundial, Collor desencadeou uma série de reformas estruturais que geraram instabilidade política, culminando com seu impeachment (Costa; Oliveira, 2011).

No entanto, Collor implantou medidas de ajustes fiscais que tinham como pressuposto básico o enxugamento da máquina estatal, com salários congelados e investimentos pífios nas áreas de saúde, segurança e educação (Costa; Oliveira, 2011, p. 93).

No governo Collor, a educação começou a ser tratada como um bem de consumo, oferecido por empresas prestadoras de serviço. Os recursos destinados ao setor foram limitados e concentrados, em grande parte, na educação básica. Essa etapa passou a ser direcionada por uma política voltada à formação profissional, com o objetivo de atender às exigências do mercado e às novas necessidades do capital.

De modo geral, Costa e Oliveira (2011, p. 93) afirmam que “no governo Collor, o Brasil vivenciou a primeira onda de reformas, cujo princípio era neoliberal” tinha como objetivo reduzir a atuação do Estado, promovendo medidas como o controle dos gastos públicos, a abertura do mercado ao comércio internacional e a desregulamentação dos preços

No campo educacional, a década de 1980, marcada pelo fim da Guerra Fria e pela abertura política na América Latina, foi palco do surgimento de diversos movimentos voltados à promoção e articulação das chamadas reformas estruturantes nas políticas curriculares. Essas reformas buscavam, principalmente, reestruturar os sistemas de educação pública em nível global, com foco na melhoria do rendimento escolar. Nesse contexto, os significados atribuídos à educação foram sendo redirecionados para a valorização da aprendizagem essencial e dos conhecimentos vinculados à obrigatoriedade curricular (Thiessen; Durli, 2021 apud

O Banco Mundial (BM) é composto por cinco instituições vinculadas: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Agência Internacional de Fomento (AIF), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Cada uma dessas instituições possui estrutura administrativa própria, com acordos constitutivos e composição específica de países- membros. O Brasil tornou-se membro do BIRD em 1946, da CFI em 1956, da AIF em 1963 e da MIGA em 1993, não integrando, entretanto, o ICSID (Banco Mundial, 2018). Apesar da existência de cinco instituições, o termo Banco Mundial refere-se, estritamente, ao conjunto formado pelo BIRD e pela AIF. O BIRD atua com fins lucrativos, concedendo empréstimos em condições de mercado ao setor público de países de renda média e baixa. Já a AIF opera com recursos oriundos de contribuições voluntárias dos países-membros, oferecendo empréstimos de longo prazo a nações com baixa capacidade de endividamento em mercados financeiros tradicionais. As relações com o setor privado, por sua vez, são conduzidas pela CFI, pela MIGA e pelo ICSID (Banco Mundial, 2018).

Para o BM, a educação é o caminho para a redução da pobreza, assim, a escola pública brasileira torna-se um lugar de acolhimento social. O expansionismo da oferta escolar para o acesso à escola implica ser essa uma escola de mínimos e do básico, o que transforma o espaço em local de precarização e não de difusão do conhecimento (Almeida, 2023, p. 50).

De acordo com Almeida (2023), o Banco Mundial considera a educação um dos principais instrumentos para a redução da pobreza. No entanto, essa concepção impacta diretamente a escola pública brasileira, que passa a ser vista mais como um espaço de acolhimento social do que como um ambiente voltado à formação e à produção de conhecimento. A ampliação do acesso escolar, orientada por essa lógica, acaba promovendo uma educação de caráter mínimo e essencial, o que contribui para a precarização do ensino e o esvaziamento do papel formativo da escola.

Essa perspectiva de formação humana alinhada aos valores neoliberais dialoga diretamente com a visão de educação promovida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, cuja influência tem reconfigurado o papel da escola pública no Brasil. Como afirmam Oliveira e Madeira (2024):

As finalidades educativas escolares do século XXI estão filosoficamente e politicamente orientadas para um tipo de formação humana que busca desenvolver nos estudantes uma subjetividade adequada aos anseios neoliberais, ou seja, a formação de um tipo humano neoliberal (Oliveira; Madeira, 2024, p. 9).

Oliveira e Madeira (2024, p. 9) revelam uma crítica contundente às finalidades educativas escolares no contexto contemporâneo ao apontarem que elas têm sido moldadas por orientações filosóficas e políticas de matriz neoliberal. Segundo os autores, a educação do século XXI tem priorizado a formação de sujeitos ajustados às exigências do mercado, promovendo uma subjetividade voltada à produtividade, à competitividade e à adaptação acrítica às dinâmicas econômicas vigentes. Essa perspectiva esvazia o papel emancipador da escola e desloca o foco da formação integral para uma lógica instrumental, que atende mais aos interesses do capital do que às necessidades humanas e sociais.

Diante do exposto, evidencia-se que as finalidades educativas no século XXI, sob forte influência do neoliberalismo e de organismos internacionais como o Banco Mundial, têm sido reconfiguradas para atender a uma lógica de mercado. A educação pública, nesse contexto, passa a ser compreendida não mais como um direito social voltado à formação crítica e emancipadora, mas como um instrumento funcional de inclusão mínima e preparo para o mercado de trabalho. Essa perspectiva esvazia o papel social da escola, reduzindo-a a um espaço de acolhimento e compensação das desigualdades, ao invés de um ambiente que promova a reflexão, a transformação social e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

1.2 Finalidades educativas em trabalhos acadêmicos brasileiros de 2017 a 2025

Para fundamentar a análise das finalidades das educativas em trabalhos acadêmicos, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico sistemático em bases de dados científicas, com o objetivo de identificar estudos que discutem as concepções, políticas públicas e práticas pedagógicas relacionadas a essa etapa da Educação Básica.

A busca, orientada por descritores específicos, possibilitou a seleção de dissertações e teses publicadas entre 2017 e 2024, que abordam criticamente as transformações curriculares e os desafios impostos pela padronização promovida pela BNCC. A sistematização dessas produções acadêmicas, apresentada em quadros

analíticos, constitui um importante referencial para compreender como as finalidades educativas da Educação Infantil são delineadas e tensionadas no contexto das políticas curriculares brasileiras, além de embasar a proposta investigativa desta dissertação.

O material selecionado foi extraído de fontes científicas, tais como os periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), repositórios institucionais de universidades brasileiras, a base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre outras plataformas acadêmicas reconhecidas.

O recorte temporal compreendeu o período de 2017 a 2024, com o objetivo de contemplar produções recentes e alinhadas aos debates contemporâneos sobre currículo, políticas públicas, atuação docente na Educação Infantil e as representações de infância presentes em documentos normativos.

Para garantir a relevância e a precisão dos resultados, foram definidos descritores específicos relacionados ao tema da dissertação, tais como: BNCC da Educação Infantil, políticas curriculares para Educação Infantil e currículo para a Educação Infantil.

Inicialmente, essas palavras-chave resultaram em muitos trabalhos localizados. No entanto, para assegurar a qualidade e o alinhamento dos estudos com o objeto de pesquisa, procedeu-se a uma etapa de refinamento dos resultados, utilizando os seguintes filtros: tipo de trabalho (tese e dissertação); ano (últimos cinco anos); área de conhecimento (Educação) e biblioteca (acadêmica *online*).

A aplicação desses filtros foi essencial para delimitar o universo da pesquisa e possibilitou a identificação dos estudos mais pertinentes para compor a revisão de literatura. Após esse processo, as produções selecionadas passaram por uma leitura prévia, com o intuito de compreender como as pesquisas foram conduzidas, atentando especialmente aos fundamentos teóricos utilizados para discutir as finalidades da Educação Infantil e a BNCC, bem como às perspectivas e aos desafios enfrentados por essa etapa no atendimento às especificidades das crianças.

A partir dessa análise inicial, procedeu-se a uma leitura sistemática dos trabalhos selecionados, com o objetivo de aprofundar o diálogo entre os aportes teóricos encontrados e a proposta investigativa da presente dissertação. Essa etapa do levantamento foi essencial para construir uma base sólida de compreensão sobre as discussões atuais que envolvem o currículo da Educação Infantil, as finalidades

delineadas pela BNCC e os tensionamentos que emergem nas práticas e políticas educacionais voltadas à infância.

Dentre os resultados obtidos, é possível destacar o primeiro descritor utilizado — BNCC da Educação Infantil — que, em uma busca ampla, foram identificados aproximadamente 342 teses e dissertações. Contudo, após a aplicação dos critérios de refinamento e leitura inicial, restaram apenas cinco trabalhos. Destes, dois foram considerados mais próximos aos objetivos desta pesquisa por abordarem de forma aprofundada e coerente a temática proposta.

Esses estudos estão presentes nos quadros a seguir, em ordem cronológica de produção, indicando o tipo do trabalho (dissertação ou tese), o título, o autor, o orientador e a instituição de origem. Essa sistematização possibilita uma percepção objetiva das contribuições acadêmicas mais significativas identificadas no levantamento e estabelece um ponto de partida importante para a fundamentação teórica da análise desenvolvida ao longo deste estudo.

Quadro 1 - Pesquisas e estudos relacionados ao contexto Histórico e social da criança.

Título	Autor (a)	Orientador(a)	Ano	Tipo	Instituição
A participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na educação infantil no município de Lages-SC	Marcia Aparecida Oliveira	Prof. Dr. Jaime Farias Dresch	2022	Dissertação	Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac
Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil	Luciane Oliveira da Rosa	Prof. ^a Valéria Ferreira Dr. ^a Silva	2019	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto aos objetivos foram analisados os dois trabalhos supramencionados: primeiro, a dissertação Oliveira (2022), intitulada - A participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na educação infantil no município de Lages - SC. Essa pesquisa investiga a relação entre os princípios do cuidar e educar na prática cotidiana, evidenciando a importância da participação familiar nesse processo.

A pesquisa Oliveira (2022) reforça que a BNCC, ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, exige uma prática pedagógica articulada com a realidade das crianças, valorizando a escuta ativa e a colaboração com as famílias como elementos fundamentais para a efetividade das finalidades propostas.

A segunda pesquisa, de Rosa (2019), intitulada - Continuidade e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil - realiza uma análise documental das versões preliminares da BNCC até sua homologação, apontando mudanças de concepções pedagógicas e ideológicas ao longo do processo.

A autora evidencia como, apesar da defesa de uma infância protagonista e da valorização do brincar, o documento final reflete certa padronização que pode limitar a autonomia docente e o respeito às especificidades locais, isto é, aspectos que se constituem como desafios centrais para as finalidades da Educação Infantil.

Dando seguimento às buscas, foram adicionados quatro descritores analíticos, as dissertações de Poliana Ferreira de Oliveira, Vanessa da Silva Almeida, Cirlene Pereira dos Reis Almeida e Iloene Pereira Passos Barberi apresentam contribuições relevantes que servem como descritores analíticos fundamentais para este estudo. Ambas abordam criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando aspectos comuns como a tendência à padronização das práticas pedagógicas, a homogeneização das concepções de infância e os interesses políticos envolvidos na formulação do documento. É possível verificar os dados referentes a estas duas pesquisas no quadro 2.

Quadro 2- Pesquisa e estudos relacionados a descritores analíticos

Título	Autor (a)	Orientador(a)	Ano	Tipo	Instituição
Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC (2015-2017)	Poliana Ferreira De Oliveira	Dr ^a Jani Alves da Silva Moreira	2019	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
Base nacional comum curricular: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?	Vanessa da Silva Almeida	Dra. Bianca Salazar Guizzo	2019	Dissertação	Ulbra
Finalidades educativas da escola: a visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos.	Cirlene Pereira dos Reis Almeida	Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas	2023	Tese	Universidade Católica de Goiás (PUC/GO),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Concepções da educação infantil enquanto políticas públicas educacionais	Iloene Pereira Passos Barberí	Dr. Cesar Riboli	2023	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Frederico Westphalen
---	-------------------------------	------------------	------	-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Inicialmente, observa-se que a implementação da BNCC surge sob o discurso de elevar a qualidade da educação no Brasil com a padronização do ensino em todo território brasileiro. No entanto, esses parâmetros enfrentam desafios, especialmente no que diz respeito a atender às especificidades das crianças em contextos socioculturais regionais bem diferentes, o que requer também atender às necessidades formativas dos educadores. Nesse sentido, analisar as finalidades Educativas na BNCC é fundamental para entender como essas diretrizes estão estruturadas e quais concepções pedagógicas e teóricas as fundamentam.

2 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta uma discussão sobre o contexto histórico, social e cultural da criança e marcos legais da Educação Infantil. Ao longo da história, a infância nem sempre foi compreendida como nos dias de atuais. Durante muito tempo, predominou uma perspectiva adultocêntrica, muitas vezes limitada a um olhar assistencialista, sem considerar a singularidade e importância da infância.

Para aprofundar esta análise, teóricos como Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2000; 2002; 2010) e Del Priore (1991; 2010) mostram em suas pesquisas como as representações e o tratamento das crianças mudaram significativamente ao longo dos séculos. Esses autores evidenciaram que as práticas familiares, sociais e educacionais acompanharam movimentos sociais, transformações econômicas e avanços nas políticas públicas. Gradualmente, a criança passou a ser reconhecida como sujeita de direitos.

Compreender a trajetória social e cultural da infância é importante para refletir sobre como a criança passou a ocupar um papel central nas políticas educacionais contemporâneas, como é o caso da BNCC. Embora a infância sempre tenha existido,

o “sentimento de infância” — ou a percepção da criança como um ser distinto, com necessidades e direitos próprios — começou a emergir de maneira significativa entre os séculos XVI a XVIII, como revelam as pesquisas de Philippe Ariès (1981).

Desse modo, no século XVI, sob a influência da burguesia, a sociedade começou a ver a infância como uma fase que demandava cuidados específicos. Isto porque, nessa época, as pessoas consideravam as crianças frágeis, puras e imaturas, o que justificava a necessidade de uma educação moralizadora para moldar seu comportamento. Com o tempo, essa percepção foi mudando.

No século XVIII, filósofos como Rousseau passaram a defender a infância como uma fase natural de desenvolvimento, em que a criança deveria ser protegida e educada em um ambiente que favorecesse seu crescimento integral. Essa mudança de paradigma refletiu nas práticas educativas, que passaram a valorizar a ludicidade e o desenvolvimento emocional das crianças.

Segundo Ariès (1981), o conceito moderno de infância e o reconhecimento da criança como um ser único são construções relativamente recentes, desenvolvidas a partir de fatores históricos e sociais. Esse autor argumenta que a escolarização teve

um papel fundamental nessa transformação, separando as crianças do convívio adulto e promovendo a criação de brinquedos específicos para elas. Essa fase também

consolidou o “sentimento familiar”, com a família começando a se reorganizar em torno da criança, assumindo responsabilidades morais e espirituais, enquanto a escola passava a preparar os jovens para a vida adulta.

Além de suas contribuições sobre o papel social da infância, Ariès (1981) também investigou as representações simbólicas e artísticas atribuídas às crianças ao longo da história. No período medieval e renascentista, a criança era, muitas vezes, retratada em arte como um “anjo” ou relacionada ao Menino Jesus, refletindo a

influência do culto mariano e do ideal de pureza. Mais tarde, durante a fase gótica, surgiu a “imagem do *putto*,” - uma criança nua, inspirada no *Eros* antigo, que passou a ser associada à inocência infantil” (Ariès, 1981, p. 26).

Houve períodos em que a infância não recebia a atenção ou importância que tem atualmente. Ariès (1981) destacou em sua pesquisa a vulnerabilidade das crianças ao longo da história, mostrando que, em muitas épocas, elas não eram vistas como seres que precisassem de cuidados e atenção específicos por serem diferentes

dos adultos. O autor afirma que “é como se não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1981, p. 17). Sua obra trouxe novas perspectivas para o estudo da infância, introduzindo categorias como descoberta, invenção, conceito, natureza, consciência, sensibilidade e sentimento. Essas categorias impulsionaram o debate e geraram controvérsias e críticas.

Historiadores moldaram o sentimento de infância, adquirindo diferentes significados ao longo do tempo, com base nas relações sociais, e não apenas nas características intrínsecas da criança. Embora as crianças sempre tenham existido, a concepção da infância como uma categoria social e uma construção cultural só começou a emergir entre os séculos XVII e XVIII. Conforme Ariès (1981):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo. Assim, tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega. Os pequenos *Eros* proliferavam com exuberância na época helenística. A infância desapareceu da iconografia junto com os outros temas helenísticos, e o romântico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizavam as épocas arcaicas, anteriores ao helenismo. Há aí algo

mais do que uma simples coincidência (...). Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno (Ariès, 1981, p. 17-18).

Até o século XII, a arte medieval não representava a infância de forma realista ou idealizada, o que indica que a concepção de infância, tal como a entendemos hoje, não era valorizada na época. Isso não significa que as crianças não existissem, mas sim que a sociedade medieval não as enxergava como uma fase distinta e significativa da vida.

A arte grega, especialmente no período helenístico, representava crianças com traços específicos e idealizados, como os pequenos *Eros*. No entanto, com o fim do helenismo, essa representação desapareceu da iconografia e não foi retomada no período medieval. Isso sugere que a ausência da infância na arte medieval não se deve à falta de habilidade dos artistas, mas sim a um reflexo das concepções culturais e sociais da época.

Sendo assim, a transição no século XIII representa um momento significativo na forma como a infância começou a ser percebida, moldada por novos contextos sociais e culturais. Nesse período, as representações artísticas passaram a retratar as crianças como indivíduos com emoções e personalidades próprias, destacando a infância como uma fase única e significativa da vida. Essa nova abordagem trouxe desdobramentos importantes, alimentando um sentimento de encantamento em relação à infância.

As pessoas geralmente viam o adulto como superior, a interação com as crianças marcou-se mais pela emoção do que pela razão, o que reforçou essa percepção especial sobre a infância. Assim, a visão da infância como uma etapa distinta, rica em características e experiências próprias, ganhou força, contribuindo para a valorização dessa fase da vida.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), as vivências das crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais vão além das simples representações dos adultos. O autor defende que é fundamental entender como os adultos construíram as representações da infância considerando as crianças em sua posição dentro da sociedade e reconhecendo-as como agentes na produção da história.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Kuhlmann Jr. (2010), que observa a escassez de pesquisas sobre a infância e realiza uma análise histórica para registrar acontecimentos importantes que ajudam a compreender essa fase da vida. O autor afirma que “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (Kuhlmann Jr., 2010, p. 15), ressaltando a necessidade de construir uma fundamentação da

relação entre a história das crianças pequenas e a estrutura social. Ele argumenta que “o fato social da escolarização se explicaria em relação a outros fatos sociais, como a demografia infantil, o trabalho feminino e as transformações sociais da infância” (Kuhlmann Jr., 2010, p. 15).

Essas conexões mostram que o processo de escolarização da infância está intimamente ligado às mudanças sociais e econômicas que impactam tanto as crianças quanto suas famílias.

[...] Corsini analisa que a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (Kuhlmann Jr., 2010, p.16).

Kuhlmann Jr. (2010) evidencia que a infância não tem um significado fixo, mas é moldada pelas mudanças sociais ao longo do tempo. Em cada sociedade, as diferentes etapas da vida, incluindo a infância, são definidas por sistemas de classes etárias, que estabelecem o status e os papéis sociais de cada grupo. Isso significa que a infância é uma construção social que varia de acordo com o contexto histórico e cultural.

As sociedades determinam as expectativas, direitos e responsabilidades atribuídas às crianças pelas normas e valores de cada sociedade, sendo influenciados por transformações sociais, econômicas e políticas que afetam a forma como as crianças são vistas e tratadas, assim como as políticas educacionais e os cuidados voltados para elas.

Kuhlmann Jr. (2010) ressalta que a criança não escreve sua própria história; quem a escreve é o adulto, tornando-se, assim, uma história sobre a criança. O autor argumenta que a infância não é um mundo fictício na vida da criança, mas sim o resultado da interação dela com o mundo real. A partir dessa interação, as crianças se desenvolvem, participam de processos sociais, culturais e históricos, apropriando-se dos valores e comportamentos de sua época e contexto, com as relações sociais desempenhando um papel essencial em seu desenvolvimento.

Sendo assim,

Pensar em criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela

se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Jr., 2010, p. 31).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), toda criança passa pela experiência da infância, mas essa vivência não corresponde a uma infância idealizada, e sim uma realidade concreta, marcada por fatores históricos e sociais. O fundamental não é questionar se a criança teve uma infância, mas sim qual tipo de infância ela viveu ou vive. Como descreve Del Priore (2010):

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo (Del Priore, 2010, p. 06)

Del Priore (2010) descreve as crianças brasileiras como uma presença constante nos espaços públicos — ruas, saídas de escolas, praças e praias —, refletindo realidades variadas e, muitas vezes, contrastantes. Essa diversidade evidencia que a infância, longe de ser uma experiência uniforme, é moldada por fatores sociais e econômicos que determinam os diferentes contextos e destinos das crianças.

Além da análise da presença das crianças brasileiras em diversos contextos sociais, é importante considerar como essa realidade se reflete nas políticas públicas e nas práticas educacionais. A transformação na percepção da infância ao longo dos séculos, conforme pontua Del Priore (2010), trouxe profundas implicações para a dinâmica familiar e educacional. E, a criança passou a ser percebida como um ser em desenvolvimento e portadora de direitos, práticas educacionais e políticas públicas passaram a considerar a infância como uma fase importante

2.1 A Educação Infantil no Brasil

No contexto brasileiro, a trajetória da Educação Infantil reflete um percurso marcado por tensões entre o caráter assistencialista e a progressiva valorização educacional dessa etapa. Durante o século XIX e início do século XX, as instituições voltadas à infância estavam ligadas a ações de filantropia e caridade, sendo direcionadas especialmente às camadas mais pobres da população. Oliveira (2011, p. 59) observa que “a ideia de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam

[...] as formas precárias de atendimento a menores nesse período”, destacando o estigma que permeia o atendimento institucional à criança pequena.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e dever do Estado, integrando-se à estrutura da Educação Básica. Documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) consolidaram esse direito. Como afirma Fochi (2021, n.p.), “a Educação Infantil é, antes de tudo, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa, potente e capaz de produzir cultura”. Essa mudança paradigmática reflete-se também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a criança como protagonista do processo educativo, embora ainda existam desafios quanto à efetivação dos princípios estabelecidos nas políticas públicas.

Ao longo do século XIX, com o avanço das áreas de psicologia e pedagogia, a criança passou a ser reconhecida como um ser em desenvolvimento, com direitos próprios e necessidades específicas, refletindo em mudanças sociais. Nesse período, a Educação Infantil começou a se afastar de um modelo puramente assistencialista e a adotar práticas que incentivassem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico das crianças, com ênfase em atividades lúdicas e de interação social.

Por muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças ficaram exclusivamente a cargo da família, especialmente das mães e de outras mulheres próximas. Com as transformações sociais, especialmente durante a Revolução Industrial, as mulheres começaram a buscar trabalho fora de casa, criando a necessidade de espaços que pudessem acolher e cuidar dos filhos enquanto elas trabalhavam.

De acordo com Oliveira (2011):

[...] a concepção de infância é, portanto, uma construção social e histórica e varia de acordo com a organização da sociedade. As mudanças ocorridas na Educação Infantil estão ligadas a fatores políticos e econômicos, nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia (Oliveira, 2011, p. 59).

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho durante a industrialização, as crianças passaram a ficar sem os cuidados básicos necessários

para sua sobrevivência. Esse fato resultou em um aumento preocupante das taxas de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos.

Esses problemas começaram a chamar a atenção de diferentes setores da sociedade, incluindo religiosos, empresários e educadores, que perceberam a urgência de uma solução. Essas dificuldades e a crescente preocupação com o cuidado e a educação das crianças fora do ambiente familiar trouxeram à tona concepções que associavam o atendimento institucional a um contexto de abandono e caridade. A par disso, Oliveira (2011) destaca que:

A ideia de abandono, pobreza culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. (...) O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada (Oliveira, 2011, p. 59).

Segundo Oliveira (2011), a infância foi marcada por concepções que associavam o atendimento institucional à carência, abandono e assistencialismo. A presença de ideias como pobreza, culpa, favor e caridade refletia uma visão negativa sobre o cuidado e a educação das crianças fora do ambiente familiar, o que contribuiu para a marginalização da Educação Infantil por longos períodos.

No entanto, o Renascimento representa uma inflexão nesse panorama. Com os avanços científicos, a expansão do comércio e o florescimento das artes, surgiram novas formas de compreender a criança como um ser em desenvolvimento, dotado de potencial e merecedor de uma educação específica e adequada às suas necessidades.

Essas transformações deram início a uma revalorização da infância e da importância de práticas educativas intencionais, que passaram a considerar a criança como sujeito em processo ativo de formação. Como apresenta Brandoli (2012),

O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896 na cidade de São Paulo e em 1899 é fundado o IPAI - RJ (Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional e é neste mesmo ano que se inaugura uma creche vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no RJ (Brandoli, 2012, p. 45).

Brandoli (2012) destaca momentos importantes da história da Educação Infantil no Brasil, especialmente no que diz respeito à institucionalização do atendimento à infância. A criação do primeiro Jardim de Infância, em 1896, na cidade de São Paulo,

representa um marco inicial no reconhecimento da importância da educação sistematizada na primeira infância e atendia crianças de 3 a 6 anos, pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade, priorizando práticas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, com o objetivo de prepará-las para um futuro promissor.

Já a fundação do Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro (IPAI), em 1899, evidencia o avanço das ações voltadas à proteção e assistência à infância, demonstrando uma preocupação crescente com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, especialmente das mais vulneráveis.

A criação de uma creche vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, também em 1899, aponta para um modelo que atendia, sobretudo, às necessidades das famílias trabalhadoras, inserindo a Educação Infantil no contexto das demandas sociais e econômicas da época. Esses acontecimentos reforçam a importância do olhar histórico para compreender as origens e os sentidos atribuídos à infância e às instituições educativas, revelando como a Educação Infantil passou a integrar gradualmente as políticas públicas no Brasil.

Segundo Oliveira (2011), o termo “creche” deriva do francês *crèche*, que significa “manjedoura” ou “presépio”. No início, as creches e os jardins de infância foram instituições destinadas a diferentes classes sociais e faixas etárias e apresentava um caráter assistencialista, ou seja, focado nos cuidados básicos de higiene e alimentação, sem um entendimento moderno de infância como fase distinta da vida. Oliveira (2011, p. 58) aponta que, antes da Revolução Industrial, “logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas”.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) ressalta que as creches foram concebidas como um recurso para auxiliar as famílias de baixa renda, “um meio para promover a organização familiar e, por isso, sempre se colocou complementar a ela”. A creche era vista como uma estratégia para reduzir a violência doméstica, a mortalidade infantil e atender às necessidades das mulheres que trabalhavam fora.

Entre as conquistas da educação, destacam-se a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que consolidaram a nomenclatura “Educação Infantil” para abranger creches e pré-escolas. Essa mudança integrou esses espaços à Educação Básica, estabelecendo um vínculo educacional e promovendo novas perspectivas sobre infância, criança e educação.

Além disso, a Constituição Federal, em seu Artigo 226, define que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. No mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Artigo 19, assegura que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta assegurada a convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990). Dessa forma, a Educação Infantil foi reconhecida como um espaço para o desenvolvimento integral da criança.

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc. — e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período de infância, identificada aqui como condição de criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (Kuhlmann Jr., 2010, p. 16).

A Educação Infantil no Brasil passou por uma evolução significativa desde suas origens, refletindo transformações sociais, culturais e pedagógicas. A criação das primeiras instituições de Educação Infantil atendeu a demandas sociais específicas, como o cuidado de crianças abandonadas e a necessidade de apoio às famílias em situações de vulnerabilidade. Inicialmente, a visão da criança era entendida como um “adulto em miniatura”, sem o reconhecimento de suas limitadas; ela era

particularidades e necessidades.

As primeiras instituições voltadas para a infância no Brasil surgiram no século XIX, em resposta ao crescimento urbano e ao aumento do abandono infantil. Em 1832, foi criada a “roda do exposto” no Rio de Janeiro, destinada a acolher crianças abandonadas. Na segunda metade do século XIX, surgiram as primeiras creches e jardins de infância, que buscavam oferecer tanto cuidado quanto educação.

Contudo, o atendimento nas creches tinha uma função temporária e de último recurso, vista como substituta da família, enquanto o Estado cuidava da educação formal das crianças mais velhas, gerando desigualdade no atendimento entre creches e pré-escolas.

As creches serviam como um recurso filantrópico, médico e higiênico, frequentemente com uma abordagem de “medicalização da infância”, em que a sociedade associava a condição das crianças à negligência. Em uma sociedade patriarcal, a criança era vista, muitas vezes, como “um objeto descartável, sem valor

intrínseco de ser humano” (Rizzo, 2003, p. 37). A alta mortalidade infantil, a desnutrição e os acidentes domésticos incentivaram setores religiosos, empresariais e educacionais a promover espaços de cuidado infantil fora do ambiente familiar.

A sociedade patriarcal da época mantinha uma visão restrita sobre as responsabilidades parentais, frequentemente criando soluções para isentar os homens de suas obrigações. Como destaca Rizzo (2003):

As crianças eram sempre filhas de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado; os pobres precisavam de seus filhos para ajudar no trabalho, e dos filhos das escravas precisavam dos senhores abastados. (...) O objetivo era único: desvencilhar o pai da responsabilidade de assumir a paternidade (Rizzo, 2003, p. 37)

Desta forma, os fatores históricos, sociais, bem como a preocupação com esses problemas, acompanhada por um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial, fizeram com que atendessem crianças fora da família. Como afirma Didonet (2001), fatores

Econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto para as famílias abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (vista) da creche (Didonet, 2001, p. 12).

A industrialização moderna transformou profundamente a estrutura social, alterando os costumes familiares. Mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos recorriam ao trabalho das chamadas “mães mercenárias”, mulheres que, ao não trabalharem nas fábricas, ofereciam-se para cuidar dos filhos de outras mães. Com o aumento da participação de pais e mães em fábricas, fundições e minas, surgiram arranjos mais formais para o cuidado das crianças, organizados por mulheres da comunidade. Embora esses serviços carecessem de um propósito instrucional formal, incluíam atividades de canto e memorização de rezas, além de incentivar bons hábitos e a internalização de normas morais (Rizzo, 2003).

A expansão da industrialização no Brasil, juntamente com o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e a chegada de imigrantes europeus, fortaleceu os movimentos operários. Frente às crescentes demandas urbanas, esses

movimentos começaram a se mobilizar por melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições que cuidassem dos filhos dos trabalhadores, proporcionando um ambiente mais seguro e acolhedor para as crianças durante o expediente de seus pais.

Alguns empresários, no entanto, foram modificando sua política de repressão direta aos sindicatos e concedendo certos benefícios sociais como forma de enfraquecer os movimentos operários, arrefecer suas oposições e controlar as formas de vida dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica. Para atrair e reter a força de trabalho, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe (Oliveira, 2011, p. 96).

Diante do exposto, observa-se que a demanda por instituições de atendimento à infância intensificou-se ao longo das décadas, refletindo as transformações sociais e econômicas. No Brasil, essa necessidade tornou-se ainda mais evidente a partir da década de 1970, quando o crescimento das instituições públicas de Educação Infantil foi impulsionado pela perspectiva de uma educação compensatória, vista como meio de combater condições sociais desfavoráveis que impactavam as crianças. Nesse contexto, surgiram políticas que buscavam atender à demanda por espaços onde as crianças pudessem receber cuidados e iniciar sua formação educacional, ainda que de forma assistencial.

O reconhecimento dos direitos das crianças no Brasil ganhou destaque no início do século XX, impulsionado por políticas e movimentos sociais que identificaram a infância como uma fase com demandas específicas e fundamentais para o desenvolvimento humano. Após o fim do regime militar, em 1985, políticas democráticas voltadas para a primeira infância começaram a ser implementadas, incluindo a criação de creches públicas, com o objetivo de oferecer suporte às famílias e garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Em 1986, com a inclusão de diretrizes específicas para a Educação Infantil no Plano Nacional de Desenvolvimento, o país deu um passo importante ao considerar o acesso a essa etapa como um direito e um alicerce para uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir daí, a visão da criança como indivíduo com direitos civis próprios trouxe mudanças significativas na Educação Infantil, ampliando o cuidado e a atenção às necessidades de crianças de 0 a 6 anos.

No entanto, diversos desafios marcaram o início da educação pública infantil no Brasil, como a falta de formalização da pré-escola, a ausência de professores qualificados e a dependência de voluntários que, muitas vezes, não permaneciam por longos períodos (Mendonça, 2013).

A partir da Constituição de 1988 a criança foi proclamada, formalmente, como sujeito de direitos, integrando a Educação Infantil ao sistema educacional e promovendo avanços na valorização da infância e no direito à educação.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (Oliveira, 2011, p. 115).

Conforme Oliveira (2011), a trajetória da Educação Infantil no Brasil foi marcada por lutas sociais que resultaram no entendimento de que a responsabilidade pelo cuidado e pela educação de crianças pequenas transcende a esfera privada, sendo também uma questão de interesse público. A partir desse marco, as creches e pré-escolas passaram a ser incorporadas aos sistemas de ensino como um direito assegurado, rompendo com a visão restrita de que o cuidado infantil era tarefa exclusiva das mães ou da família.

Atualmente, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo o período de zero a seis anos e com o respaldo de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse arcabouço legal assegura que o direito ao acesso a uma educação de qualidade seja garantido, permitindo que as crianças desenvolvam conhecimentos, habilidades sociais e emocionais essenciais para o seu desenvolvimento.

Para assegurar um desenvolvimento pleno, é essencial que os direitos das crianças na Educação Infantil sejam efetivamente respeitados, o que demanda um ambiente que responda adequadamente às suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Esse compromisso envolve uma parceria entre família, educadores e o Estado, garantindo que todas as ações e decisões estejam sempre orientadas pelo melhor interesse da criança.

2.1.2 Concepções de infância, Educação Infantil, e transformações ao longo do tempo

A compreensão da infância e da Educação Infantil tem evoluído significativamente ao longo da história, refletindo mudanças sociais, culturais e econômicas. Este processo de transformação é essencial para entender como as práticas educativas se adaptam às novas realidades e concepções sobre a criança.

No início do século XX o movimento da Escola Nova, liderado por educadores como John Dewey, enfatizou a importância do aprendizado experiencial e do desenvolvimento integral da criança. A educação passou a ser vista como um direito da criança, não apenas uma preparação para a vida adulta

Na percepção pedagógica de Dewey, a aprendizagem pela experiência emerge como um farol orientador, iluminando o caminho para uma compreensão mais profunda e significativa do conhecimento. Esse autor entendia que os alunos não deveriam ser meros espectadores passivos, e sim participantes ativos no processo educativo. A sala de aula, para Dewey (1976), é mais do que um espaço de transmissão de informações; é um ambiente dinâmico, onde os alunos são desafiados a aplicar ativamente o que aprendem em contextos do mundo real.

Desse modo, a aprendizagem pela experiência transcende a memorização e a repetição; ela se desdobra por meio de atividades práticas, experimentação e reflexão. Ao vivenciar conceitos de maneira tangível, os alunos não apenas assimilam informações, mas também internalizam o conhecimento de uma forma que se vincula às suas experiências pessoais (Dewey, 1976). Esse catalisador de aprendizagem estimula o desenvolvimento cognitivo e promove a formação de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para a vida social.

Conforme preconizado por Dewey (1976), a participação ativa transcende à simples contribuição verbal em sala de aula; ela abrange a imersão do aluno em experiências práticas, a busca ativa por conhecimento e a aplicação do aprendizado para resolver problemas reais. Dessa forma, a educação é concebida como um processo contínuo de interação entre o indivíduo e seu ambiente, destacando a importância de os alunos serem agentes ativos na construção do conhecimento.

É essa a perspectiva subscrita por Dewey na obra *Experience and education*, publicada originalmente em 1938, e que constitui um dos seus escritos mais incisivos a respeito do tema. Tendo em conta o trabalho realizado com várias escolas progressivas, o autor reformula algumas das ideias expressas anteriormente, esclarecendo a visão que está por detrás da educação

progressiva. Para ele, a unidade fundamental da nova filosofia que sustenta a educação progressiva 'encontra-se na ideia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência atual e a educação' (Branco, 2014, p. 788).

Ao explorar esses conceitos, é possível iniciar o processo de compreensão da filosofia deweyana, buscando entender como a ênfase na experiência e na participação ativa pode transformar as práticas pedagógicas contemporâneas. Este ponto serve não apenas como um realce à perspectiva visionária do filósofo estadunidense, mas como um convite à reflexão sobre como integrar esses princípios no tecido mesmo das instituições educacionais, capacitando os alunos a serem não apenas receptores de conhecimento, mas construtores ativos de seus próprios percursos educativos.

Nos anos 1990, especialmente no Brasil, essa perspectiva consolidou-se ao compreender a criança como um ser sócio histórico, cuja aprendizagem ocorre a partir de suas interações com o meio e com a sociedade. Fundamentada na teoria de Vygotsky, essa visão reconhece a criança como um sujeito social inserido em um contexto cultural específico e em constante interação com ele (Oliveira, 2002).

Essa nova concepção de infância impulsionou mudanças importantes no cenário legal e educacional do país. Foram criados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que consolidaram o direito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, formalizaram a municipalização dessa fase e reforçou a necessidade ao regulamentar uma base nacional comum para a Educação Básica. De um modo particular, a LDB estabelece normas para o sistema educacional, com base na Constituição, mas delega à família a responsabilidade inicial pela educação dos filhos, enquanto o Estado atua como garantidor desse direito (Pereira *et al.*, 2022).

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que orienta o trabalho a ser desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos. Esse referencial representa um avanço significativo na organização da Educação Infantil no Brasil, ao propor uma abordagem que integra cuidado e educação, considerando as necessidades específicas dessa faixa etária. A criação do RCNEI reflete um esforço para estruturar melhor o papel da Educação Infantil, oferecendo diretrizes que valorizam tanto o desenvolvimento social e emocional quanto o aprendizado, respondendo a um dos maiores desafios da área na atualidade.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Desde então, as instituições de ensino que oferecem a primeira etapa da Educação Básica têm se esforçado para ajustar seus projetos pedagógicos de acordo com as novas orientações. Contudo, apesar de já terem se passado quase dez anos desde a aprovação, ainda existem escolas que não atualizaram seus projetos político-pedagógicos conforme as diretrizes estabelecidas.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios na implementação de uma Educação Infantil que respeite plenamente os direitos das crianças. A desigualdade no acesso a serviços de qualidade e a necessidade de formação contínua dos educadores são questões que precisam ser enfrentadas para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

Conforme destaca Cury (2008), a inclusão da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica rompe com a visão assistencialista que historicamente marcou essa etapa. Passa-se a compreendê-la como um espaço privilegiado para a promoção de experiências educativas que respeitem a singularidade da infância e assegurem os direitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a BNCC reafirma a centralidade da criança no processo pedagógico, valorizando o brincar, o interagir e o explorar como eixos estruturantes das práticas educativas, com o intuito de favorecer o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis (Brasil, 2017).

Segundo Kramer (2006), valorizar a Educação Infantil enquanto etapa do processo educacional implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Isso exige práticas pedagógicas que respeitem sua identidade, promovam sua autonomia e garantam sua participação ativa nas interações sociais e na construção do conhecimento. Dessa forma, a concepção contemporânea da Educação Infantil vai além da simples preparação para as etapas seguintes, sendo entendida como um tempo e espaço próprios, com objetivos e metodologias específicas.

Sob esse entendimento, é importante analisar essas conquistas à luz das influências do modelo neoliberal que têm permeado as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Ao tratar a educação como mercadoria e serviço voltado para o mercado, o neoliberalismo desloca o foco do desenvolvimento integral da criança para a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis às demandas econômicas (Libâneo; Freitas, 2018).

Essa lógica reforça a precarização da educação pública, a redução dos investimentos e a crescente privatização, o que ameaça a universalidade e a qualidade do direito à Educação Infantil (Libâneo; Freitas, 2018). Nesse sentido, Cury (2008) observa que:

Os novos tempos da Modernidade não seriam tais sem o concurso da escola como lugar do direito ao saber e da cidadania. A esse direito – conceituado duramente conquistada e formalizada pelas lutas sociais e parlamentares dos que compreenderam sua natureza e funções – se impôs sua institucionalização e sua abertura como dever do Estado. Na efetivação desse horizonte, não faltou quem visse na educação escolar somente uma função instrumentalizadora, própria do “indivíduo possessivo”, sujeito apenas das relações contratuais de mercado (Cury, 2008, p. 208)

Cury (2008) destaca a importância histórica da escola como espaço fundamental para garantir o direito ao saber e ao exercício da cidadania, ambos frutos de intensas lutas sociais e políticas. Esse autor evidencia que a institucionalização desse direito como dever do Estado foi uma conquista essencial para democratizar o acesso ao conhecimento.

No entanto, Cury (2008) alerta para uma visão reducionista da educação escolar, que a entende apenas como instrumento de formação para o mercado, moldando o sujeito como um “indivíduo possessivo”, orientado exclusivamente por interesses econômicos e relações contratuais. Essa crítica convida à reflexão sobre a necessidade de resgatar a função social e emancipadora da escola, para além de sua instrumentalização econômica.

Além disso, o discurso neoliberal enfatiza a eficiência, o desempenho e a responsabilização individual, promovendo práticas pedagógicas pautadas em metas e competências voltadas para o mundo do trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã (Libâneo; Freitas, 2018). Esse cenário pode comprometer a centralidade da criança e o reconhecimento de sua singularidade, reduzindo a Educação Infantil a uma etapa preparatória para o mercado, em vez de um espaço de construção cultural, social e afetiva.

Diante desse percurso histórico e conceitual, percebe-se que a Educação Infantil passou por significativas transformações, consolidando-se como uma etapa fundamental da Educação Básica, pautada na promoção de direitos, e na valorização da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Entretanto, persistem desafios relacionados à efetivação dessas concepções nas práticas pedagógicas, especialmente frente às tensões impostas pelo modelo neoliberal.

Considerando esse cenário, faz-se necessário compreender como as políticas educacionais brasileiras têm se configurado ao longo do tempo e de que maneira impactam a Educação Infantil, no intuito de assegurar a concretização de seus princípios e finalidades. Assim, no tópico a seguir, este estudo abordou as políticas educacionais e a Educação Infantil no Brasil,

2.1.3 Políticas educacionais e Educação Infantil no Brasil

As políticas educacionais brasileiras desempenham um papel fundamental na definição e organização da Educação Infantil, etapa inaugural da Educação Básica que estabelece as bases para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, representando o início e o fundamento do processo educacional. Nesse sentido, a entrada da criança na creche ou na escola significa “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, pré-

2018, p. 36).

De modo complementar, Barberí (2023) observa que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem essa etapa como a primeira da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, que são reconhecidas como espaços institucionais não domésticos. Tratam-se de estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, destinados ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, em período diurno, com jornada integral ou parcial, devidamente regulamentados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos ao controle social (Brasil, 2010)

De acordo com o documento - Plano Nacional de Educação, “as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, produtor de cultura e nela inserido” (Brasil, 2014, p. 8).

A partir dessa concepção, o currículo da Educação Infantil é compreendido como um conjunto de práticas elaborado para articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças atendidas (Brasil, 2010).

Saviani (2008a) aponta que a educação brasileira passou a ter um marco real a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada um divisor de águas nas políticas públicas educacionais. Esse momento foi determinante para o surgimento de importantes reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001. Para o autor, essas medidas representaram tentativas de organizar e estruturar o sistema educacional brasileiro de forma mais democrática e abrangente.

Contudo, Saviani (2008a) adverte para os entraves que dificultaram avanços mais expressivos no campo da educação. Para esse autor os avanços foram comprometidos por sucessivas descontinuidades nas políticas educacionais, o que impediu uma efetiva consolidação das conquistas previstas em lei.

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema (...): a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final do ano passado, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecer um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2.022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema. Segundo Saviani, (2008, apud Barbieri, 2023, p. 48).

Saviani (2008a) evidencia, de forma crítica e reflexiva, a descontinuidade histórica das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental. O autor denuncia como, ao longo das últimas décadas, o país vem postergando a resolução desses problemas fundamentais por meio da constante criação de novos planos, fundos e metas com prazos sucessivamente estendidos. A crítica central reside no fato de que, apesar das sucessivas promessas e marcos legais, como a Constituição

de 1988, o FUNDEF, o FUNDEB, a LDB, o PNE e o PDE, os resultados concretos ainda são insatisfatórios.

Saviani (2008a) ironiza esse processo ao prever, quase que de forma recorrente, o lançamento de novos planos com metas sempre adiadas, como se a solução definitiva estivesse permanentemente projetada para o futuro. Essa análise revela não apenas a ausência de continuidade e de compromisso efetivo das políticas públicas, mas também um descaso com o direito à educação básica, princípio constitucional fundamental.

Historicamente, a Educação Infantil foi concebida mais como um serviço de cunho assistencial do que como um direito educacional, o que contribuiu para um processo lento e fragmentado de estruturação de políticas públicas voltadas especificamente para essa etapa da educação básica (Santos; Gussi, 2022).

O conceito de políticas públicas, nesse sentido, abrange um conjunto de iniciativas e programas formulados pelo Estado com o objetivo de garantir os direitos previstos na Constituição Federal (Santos *et al.*, 2024). Trata-se da “ação do Estado” que, por meio de planos de governo, implementa medidas voltadas a áreas estratégicas da sociedade, como educação, saúde, assistência social e previdência (Hofling, 2001).

No campo educacional, as políticas públicas têm como eixo central a garantia do acesso à creche e à pré-escola, articulando princípios pedagógicos adequados às especificidades dessa etapa importante do desenvolvimento humano. Assim, as políticas educacionais devem refletir as necessidades sociais, culturais, ideológicas, históricas e econômicas da sociedade, estando em consonância com os anseios e as demandas da sociedade civil.

Dessa forma, o estudo dos marcos legais que regulam a Educação Infantil no Brasil torna-se imprescindível para identificar os entraves e as possibilidades existentes na efetivação das propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando os direitos das crianças nessa etapa.

Assim, nos próximos tópicos deste capítulo, foram analisados os principais documentos legais que fundamentam a Educação Infantil: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC.

2.2 Direitos e necessidades das crianças na Educação Infantil

Nas últimas décadas, consolidou-se uma nova concepção de infância, que permite à criança ser sujeita a direitos e cidadania. Esse avanço foi juridicamente fortalecido com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Paralelamente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, representou um marco importante ao incorporar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, formalizando a responsabilidade dos municípios na oferta dessa modalidade de ensino e consolidando, assim, o processo de municipalização da educação (Brasil, 1996).

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB, Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino (Brasil,1996).

Essa nova concepção de infância ganhou respaldo legal ao reconhecer os direitos da criança enquanto cidadã. A criação do ECA e a atualização da LDB evidenciam a centralidade da criança nas políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, Fochi (2021, n.p.) afirma que “a Educação Infantil é, antes de tudo, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa, potente e capaz de produzir cultura”. Tal compreensão demanda que se valorize a escuta como prática pedagógica que respeita a singularidade da criança, acolhendo suas ideias, sentimentos e formas próprias de expressão.

Essa abordagem está diretamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual reafirma essa concepção ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista no processo educativo. Contudo, é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que se encontra a formulação mais específica, tendo em vista que esse documento apresenta uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de participar ativamente da construção do conhecimento e da cultura.

Conforme o artigo 4º das DCNEI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

De acordo com esse documento, a Educação Infantil configura-se como a etapa inicial da Educação Básica, realizada em creches e pré-escolas – instituições públicas ou privadas – destinadas à educação e ao cuidado de crianças de 0 a 5 anos. Essas instituições funcionam em período diurno, em regime de tempo parcial ou integral, sendo regulamentadas, supervisionadas e acompanhadas pelos órgãos competentes do sistema de ensino, além de estarem sujeitas ao controle social.

Nessa etapa, a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações cotidianas, desenvolve sua identidade individual e coletiva. Nesse processo, ela brinca, fantasia, imagina, expressa desejos, aprende, experimenta e atribui significados à natureza e à sociedade, participando ativamente da construção de saberes e da produção cultural.

Embora a legislação estabeleça diretrizes fundamentais para a garantia do acesso à educação, é necessário destacar que as leis, por si só, não são suficientes. De acordo com Cury (2002, n. p.), “as leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho”. Ou seja, além das normativas, é imprescindível implementar ações concretas e efetivas que assegurem o pleno acesso à educação de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento que reconheceu a educação como direito fundamental, assegurando a todos o acesso a uma formação de qualidade, essencial para o desenvolvimento humano e social. Essa prioridade nacional é reafirmada no artigo 6º, ao definir a educação como um direito social, constituindo-se em um bem comum fundamental para a continuidade e evolução da sociedade.

Jaeger (1989, p. 4) complementa essa perspectiva ao afirmar que “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”, evidenciando o caráter coletivo da educação e sua função social. Diante das persistentes desigualdades sociais no Brasil, torna-se imprescindível a atuação conjunta entre o poder público e a sociedade na busca por recursos e políticas que promovam e fortaleçam a educação pública.

O artigo 208 da Constituição determina que o Estado deve garantir a oferta da Educação Infantil prioritariamente em creches e pré-escolas, assegurando o acesso e a permanência das crianças nessa etapa educacional. Esse direito é reiterado pelo

ECA, que estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da criança, contemplando sua formação social, emocional e cognitiva (Brasil, 1990).

Diversos estudos têm reforçado a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral da criança. Para Kramer (2006), essa fase deve ser compreendida como essencial à construção do conhecimento, por meio do brincar e das interações sociais que contribuem para a constituição da identidade pessoal.

A partir desse entendimento, outras normativas foram desenvolvidas para fortalecer e assegurar o direito à Educação Infantil, como a BNCC, que consolida esse direito por meio de vivências significativas. O documento prevê que as crianças convivam com a diversidade, tenham liberdade para brincar, participem ativamente das atividades pedagógicas, explorem os diferentes ambientes e estimulem seus sentidos. A BNCC também valoriza a expressão das emoções por meio da arte, da linguagem corporal e do autoconhecimento, reconhecendo cada criança como um ser único e integrante de uma coletividade (Brasil, 2017).

Para fundamentar a discussão, o Quadro 3 sintetiza os principais direitos das crianças relacionados à educação, previstos no ECA, indicando como esses devem orientar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Quadro 3 - Quadro representativo com os direitos relacionados à Educação.

DIREITO	DESCRIÇÃO
Direito à Educação	Garantia de acesso à educação de qualidade.
Direito Ao Brincar	O brincar é reconhecido como uma forma de aprendizado.
Direito à Proteção	A criança deve ser protegida de qualquer abuso.
Direito à Participação	As crianças têm o direito de serem ouvidas e opinar.
Direito ao Desenvolvimento Integral	A educação deve considerar as diversas dimensões do desenvolvimento (cognitivo, emocional, social).

Fonte: Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Esse quadro evidencia os avanços na consolidação da criança como sujeito de direitos. O direito à educação passou a ser compreendido não apenas como acesso à escola, mas como uma exigência por uma educação de qualidade, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral.

O direito ao brincar, por sua vez, representa uma evolução significativa ao reconhecer essa atividade como linguagem própria da infância e meio fundamental de

construção de conhecimento. Ao incorporar esse direito às práticas pedagógicas, a BNCC reforça a importância de ambientes lúdicos e interativos que respeitem os interesses e a curiosidade infantil.

O direito à proteção, vinculado ao ambiente escolar, exige atenção constante da comunidade educativa para garantir espaços seguros, acolhedores e livres de violência. Isso demanda políticas institucionais de prevenção e escuta sensível das crianças.

O direito ao desenvolvimento integral, articulado ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, demonstra que a formação da criança deve contemplar as múltiplas dimensões do seu desenvolvimento. Essa perspectiva está presente tanto no ECA quanto na BNCC, indicando a necessidade de práticas educativas que assegurem o bem-estar e o crescimento pleno da criança.

Portanto, a Educação Infantil deve ser compreendida como direito legalmente garantido e fundamental ao desenvolvimento humano. Investir desde os primeiros anos é compromisso com uma sociedade mais justa e inclusiva. Como enfatiza Cury (2002), é imprescindível que a Educação Infantil atenda às necessidades integrais das crianças. Reconhecê-la como direito também significa utilizá-la como ferramenta de combate às desigualdades sociais, exigindo políticas públicas adequadas e mobilização da sociedade em prol de uma educação de qualidade para todos.

Apesar dos avanços normativos, a realidade educacional brasileira revela um descompasso entre os direitos previstos e a efetivação de sua garantia. De acordo com um levantamento do Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (Jeep-Brasil), realizado em agosto de 2024, cerca de 8% das crianças em idade pré-escolar ainda estão fora das instituições educacionais. As principais causas envolvem a não realização da matrícula pelos responsáveis (em 70% dos casos) e a falta de vagas (em aproximadamente 40% dos municípios). Ao todo, 78.237 crianças estão fora da pré-escola, sendo que metade delas – cerca de 39.042 – enfrentam essa exclusão em razão da insuficiência de vagas na rede educacional (Jeep-Brasil, 2024).

2.2.1 Constituição Federal de 1988 e o direito à Educação Infantil

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil no Brasil era predominantemente compreendida como uma ação assistencial, voltada a

suprir necessidades básicas — como cuidado e proteção — especialmente de crianças em situação de vulnerabilidade social. As creches e pré-escolas tinham, como principal finalidade, atender às demandas físicas das crianças (alimentação, higiene e segurança) enquanto seus responsáveis trabalhavam. Nesse contexto, observa-se que havia pouca, ou nenhuma, ênfase na dimensão pedagógica ou no desenvolvimento integral infantil.

Esse cenário começou a se transformar gradualmente a partir da década de 1980, impulsionado por movimentos sociais, educadores, pesquisadores e organizações da sociedade civil, os quais passaram a reivindicar a Educação Infantil como um direito da criança e parte essencial da formação humana desde os primeiros anos de vida. Esse movimento foi fortalecido por marcos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, culminando no reconhecimento constitucional da Educação Infantil como um direito da criança e não apenas um serviço prestado à família (Santos Júnior, 2018).

Segundo Lima (2014), no artigo - Constituições brasileiras – momentos históricos e características -, os textos constitucionais brasileiros refletem os contextos sociopolíticos de suas respectivas épocas, desde a Carta Imperial de 1824 até a Constituição de 1988, promulgada em um período de redemocratização do país após o regime militar (1964–1985). Essa constituição, apelidada de “Constituição Cidadã”, representou um marco no fortalecimento dos direitos sociais e individuais, entre os quais a educação foi consagrada como direito universal.

De modo complementar, o artigo - Uma breve história das Constituições do Brasil -, escrito por Helena Pontual e publicado pelo Senado Federal, também traça um panorama das sete constituições brasileiras, destacando seus contextos e características. A Constituição de 1988 é especialmente valorizada por sua ênfase na ampliação das liberdades e direitos civis, tendo sido elaborada com o propósito de consolidar um Estado democrático de direito e garantir maior proteção aos cidadãos, em oposição ao período de repressão vivenciado durante o regime militar (Pontual, 2025).

Nesse percurso, destaca-se também a Constituição de 1967, que institucionalizou o regime militar. Segundo Leite (2021), essa foi a Constituição mais breve da história brasileira e, em 1969, passou por modificações significativas que legalizaram a centralização do poder no Executivo e consolidaram práticas autoritárias.

Na Constituição de 1988, a educação passou a ser tratada como uma política pública essencial. O artigo 205 dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Com isso, a Educação Infantil deixou de ser compreendida como mero apoio às famílias menos favorecidas e passou a ser reconhecida como um direito fundamental de toda criança, garantido pelo Estado nos primeiros anos de vida. A Constituição Federal explicita esse direito nos seguintes dispositivos:

Art. 7º: São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988).

A seguir, o Quadro 4 sintetiza os principais dispositivos constitucionais que asseguram o direito à Educação Infantil no Brasil:

Quadro 4 - Quadro representativo sobre os direitos e os artigos referências

DIREITO	REFERÊNCIA
Direito à educação	Art. 205 da CF/1988
Assistência em creches e pré-escolas	Art. 7º, XXV da CF/1988
Educação infantil em creche e pré-escola	Art. 208, inciso IV da CF/1988

Fonte: (Brasil, 1988)

Esses dispositivos reafirmam a consolidação da Educação Infantil como um direito social, rompendo com a lógica assistencialista. O artigo 7º, ao tratar da assistência gratuita, reflete também a função social da creche, favorecendo a inserção das mulheres no mercado de trabalho e superando a concepção de cuidado. Isto porque, o documento vincula o direito à aprendizagem ao desenvolvimento pleno.

O artigo 208, inciso IV, fortalece a responsabilidade dos entes federativos — sobretudo dos municípios — na efetivação desse direito, evidenciando o papel do Estado na oferta da Educação Infantil. Inicialmente, a Constituição previa atendimento

a crianças de até seis anos, mas, com as Emendas Constitucionais nº 53/2006 e nº 59/2009, a obrigatoriedade da educação foi estendida à faixa etária de 4 a 17 anos, redefinindo a Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos.

A Constituição Federal de 1988 também fundamenta juridicamente a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado dois anos depois, em 1990. O ECA reforça o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, estabelecendo, em seu artigo 4º, a prioridade absoluta na formulação e execução políticas públicas. E, em seu artigo 18, afirma: “É dever de todos velar pela dignidade das

da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990).

Segundo Costa e Oliveira (2011), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – representam, no plano legal, um avanço na valorização da Educação Infantil, uma vez que, pela primeira vez na história do país, essas normativas incluem dispositivos específicos voltados à educação das crianças. No entanto, observa-se que, apesar desse reconhecimento formal, ambas as legislações adotam um discurso de descentralização que, sob o argumento de promover a autonomia, acaba por transferir responsabilidades do Estado para os entes federativos e para a sociedade.

Na prática, essa suposta “descentralização” limita -se, sobretudo, ao repasse de responsabilidades financeiras, uma vez que aspectos como o fornecimento de materiais, a definição dos conteúdos programáticos e a fiscalização permanecem sob o controle do Estado. Essa dinâmica contribui para a ocultação das reais atribuições do poder público, criando a falsa impressão de que as responsabilidades estão efetivamente compartilhadas entre os diferentes entes federativos.

Costa e Oliveira (2011, p. 95) evidenciam que, “na lógica neoliberal os objetivos, o controle e os fins da educação continuam sendo definidos pelo Estado”. Com relação à autonomia,

[...] é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infraestrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada (Lopes; Caprio, 2008, apud Costa; Oliveira, 2011, p. 95).

Como consequência dessa lógica, a Educação Infantil, embora reconhecida legalmente como um direito, continua sendo marginalizada. Para Costa e Oliveira

(2011), essa etapa educacional permanece marcada por uma dicotomia persistente entre concessão e direito. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil acabam assumindo funções diversas—ora com caráter assistencialista, ora com foco educacional —, mas compartilham, em sua maioria, uma característica comum: a fragilidade na formação profissional daqueles que atuam diretamente no processo pedagógico.

De certo modo, a própria legislação contribui para a manutenção desse cenário, ao não estabelecer uma política efetiva e consistente voltada à formação qualificada dos profissionais da Educação Infantil.

2.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) _ 1990

A partir da década de 1990, as novas gerações passaram a ser moldadas pelas lutas populares e pelas conciliações entre classes sociais, que culminaram na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essas crianças e adolescentes nasceram e cresceram em meio à reestruturação produtiva do capitalismo no Brasil, processo que se consolidou nesse período e ficou conhecido como neoliberalismo. São também gerações que vivenciaram a transição política com o fim da ditadura empresarial-militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Esse novo marco constitucional impulsionou uma mobilização de movimentos sociais, entidades civis e profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social, que atuaram na construção de uma legislação específica para garantir os direitos da infância e adolescência. Como resultado, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, consolidando avanços legais previstos pela Constituição e reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a proteção integral de crianças e adolescentes (Lemos, 2009).

O ECA foi sancionado durante o governo de Fernando Collor de Mello, no contexto de redemocratização do país após um longo período de regime militar. A consolidação de um Estado democrático de direito permitiu a incorporação de demandas historicamente silenciadas, dentre as quais se destaca a garantia de direitos fundamentais à infância (Costa, 1990; Lemos, 2009).

Sua elaboração contou com expressiva participação popular, especialmente através do Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos

da Criança e do Adolescente (FNDCA), o que conferiu ao documento legitimidade social e alinhamento com os avanços em direitos humanos promovidos por tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1979) e a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (Campos, 2009).

De acordo com Campos (2009),

A Constituição de 1988 e o ECA de 1990 foram pioneiros na América Latina ao incorporarem, em seus textos legais, tanto dispositivos de proteção e garantia de direitos às crianças vítimas de abandono ou violência, quanto àquelas em conflito com a lei, conforme observa a pesquisadora francesa (Annina Lahalee apud Campos, 2009, n.p.).

Conforme enfatiza a pesquisadora Annina Lahalee, tanto a Constituição de 1988 quanto o ECA de 1990 foram documentos pioneiros ao estabelecerem dispositivos que asseguram não apenas a proteção das crianças em situação de vulnerabilidade, como vítimas de abandono ou violência, mas também àquelas em conflito com a lei.

Trata-se de um avanço porque são dispositivos legais que reconhecem todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, independentemente de sua condição social ou envolvimento com infrações, promovendo uma ruptura com práticas anteriores de caráter punitivo e assistencialista.

A criação do ECA também se insere em um cenário de forte desigualdade social e altas taxas de trabalho infantil, realidade que comprometia o acesso das crianças à educação, ao lazer e ao seu pleno desenvolvimento. O trabalho precoce não apenas restringia direitos, mas expunha meninas e meninos a diversas formas de exploração e violação. Nesse contexto, o Estatuto emergiu como uma resposta concreta às reivindicações por uma infância protegida e respeitada, assegurando uma nova abordagem jurídica, centrada na promoção da dignidade humana.

A esse respeito, o artigo 18 do ECA dispõe que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990). Esse princípio guarda estreita consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reforçar o compromisso ético das instituições educativas com a criação de ambientes acolhedores, afetivos e seguros, nos quais as crianças possam se expressar livremente e desenvolver sua autonomia.

O Estatuto também dedica atenção especial à educação, considerada direito fundamental e instrumento de cidadania.

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990).

O artigo 53 explicita que a educação deve promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, preparando-os para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. Destaca-se, ainda, a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito mútuo entre educadores e educandos, o direito à contestação de critérios avaliativos, à participação em entidades estudantis e à oferta de escola pública e gratuita, próxima da residência (Brasil, 1990).

No que se refere à Educação Infantil, o artigo 54 é categórico ao estabelecer:

Art. 54: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990).

Nesse sentido, observa-se que o Estado tem o dever de assegurar, dentre outros direitos, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Essa previsão reforça o papel do poder público na criação de condições que favoreçam o desenvolvimento saudável e integral das crianças, por meio de políticas públicas inclusivas e equitativas.

Vargas e Furlan (2023) ressaltam que o ECA estabelece diretrizes essenciais que priorizam o desenvolvimento pleno e o bem-estar da infância, combatendo práticas prejudiciais, como o trabalho infantil, e promovendo um ambiente seguro e digno. Ao mesmo tempo, o Estatuto fortalece a articulação entre cuidado e educação, aspecto central da concepção de educação infantil no Brasil.

Kramer, Nunes e Pena (2020) corroboram com esse entendimento porque defendem que o cuidado, historicamente vinculado à assistência, passa a ser reconhecido como dimensão formativa essencial da prática pedagógica, em consonância com os princípios do ECA e aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Dessa forma, o ECA não apenas regulamenta os direitos previstos na Constituição Federal, mas antecipa discussões que se aprofundaram, alguns anos depois, em legislações, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com isso, consolida-se como um marco normativo imprescindível para a garantia do direito à infância, à educação e à dignidade, pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática.

Para Melo (2017), por ser um marco legislativo, o ECA tem respaldo na Constituição, a qual assegura os direitos fundamentais “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990).

No entanto, o desenrolar histórico revela que esses direitos muitas vezes não se concretizam na realidade das crianças e adolescentes da classe trabalhadora. Em um sistema capitalista que demanda a constante valorização do capital, os impactos dessa lógica também recaem sobre os filhos desse período histórico, evidenciando-se no crescimento da pobreza e no extermínio de jovens em situação de vulnerabilidade.

Sendo assim, observa-se uma contradição entre os direitos assegurados pelo ECA e a realidade vivida por crianças e adolescentes da classe trabalhadora. Isso mostra como, sob a lógica do capital, esses direitos são sistematicamente negados, resultando em exclusão social, aumento da pobreza e violência. Trata-se de uma crítica contundente à omissão do Estado frente às desigualdades estruturais.

2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Historicamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi fruto de um extenso processo de mobilização iniciado nos anos 1980, impulsionado por movimentos sociais, educadores e estudiosos que

buscavam uma legislação capaz de garantir a democratização da educação e a ampliação do acesso escolar.

Em 1990, no contexto das políticas neoliberais do governo do presidente Fernando Collor de Mello, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Esse encontro resultou na elaboração da - Declaração Mundial de Educação para Todos -, que, conforme destacado por Cabral Neto e Castro (2007, p. 19), defendeu “novos modelos de gestão, a descentralização dos sistemas educacionais e a implementação de políticas compensatórias”.

Ainda nesse período, parlamentares ligados ao governo de Collor, com apoio do Ministério da Educação, iniciaram a elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Após quase dois anos de tramitação no Senado Federal, o projeto de autoria de Darcy Ribeiro, Maurício Correia e Marco Maciel culminou na promulgação da Lei Federal nº 9.394, sancionada em 1996.

A atual LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, consolidando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme disposto no Art. 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

O Art. 29 da LDB reafirma a importância da Educação Infantil como etapa fundamental do processo educativo, evidenciando que esta deve estar voltada ao desenvolvimento integral da criança. Ao considerar os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, reconhece-se a criança como sujeito completo. O artigo também destaca a corresponsabilidade entre Estado, família e comunidade na formação da criança.

Segundo Peroza e Martins (2016), as creches e pré-escolas, conforme disposto no Art. 30, foram incorporadas aos sistemas educacionais, rompendo com uma tradição de atendimento majoritariamente assistencialista conforme Artigo 30 que trata da oferta da educação infantil “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 quatro a cinco anos de idade” (Brasil, 1996).

Observa-se que o Art. 30 tem como objetivo delimitar o espaço institucional e a faixa etária para a oferta da Educação Infantil, sendo fundamental para a organização do sistema educacional brasileiro nessa etapa inicial da educação básica.

A LDB define o desenvolvimento integral da criança até os seis anos como finalidade da Educação Infantil, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O documento estabelece, ainda, a importância de práticas pedagógicas que integrem cuidado e educação, reconhecendo que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento.

Nesse sentido, para assegurar que a Educação Infantil cumpra seu papel no desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em colaboração com a família e a sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) atribui aos municípios a responsabilidade por esta etapa do ensino.

Essa legislação também enfatiza a necessidade de diretrizes claras para orientar a prática educacional. Nesse contexto, o Artigo 13º da LDB destaca as competências essenciais exigidas dos professores, estabelecendo diretrizes fundamentais para a atuação docente.

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; (...) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com base na LDB nº 9394/1996, estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem nortear o trabalho com crianças de 0 a 5 anos em todas as instituições de Educação Infantil. Por se tratar de um documento normativo, sua observância é obrigatória para essas instituições

Apesar de sua relevância como marco regulatório, a LDB enfrenta desafios em sua implementação. As desigualdades regionais e sociais, a insuficiência de financiamento público e a resistência a mudanças estruturais comprometem a efetivação de muitos de seus princípios. Além disso, o avanço de reformas educacionais orientadas por interesses econômicos e mercadológicos tem gerado tensões em torno da aplicação da LDB, especialmente no que diz respeito à flexibilização curricular e à valorização docente (Freitas, 2012).

Para Norat (2025) as alterações na LDB refletem avanços para a educação nacional, mas também revelam a complexidade de implementar mudanças em um sistema marcado por desigualdades estruturais e regionais. A padronização curricular, por exemplo, promove avanços em termos de qualidade mínima, mas carece de mecanismos que assegurem sua aplicação em contextos diversificados. Da mesma forma, políticas voltadas à inclusão e à educação profissional enfrentam desafios financeiros e administrativos que comprometem sua abrangência e eficácia.

2.2.4 Plano Nacional de Educação (PNE)

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 4.024/1961 e apresentado pelo Ministério da Educação em 1962, surgiu em um momento muito importante da história do Brasil, quando o país passava por grandes mudanças políticas, sociais e econômicas. Antes do golpe militar de 1964, o governo buscava organizar e expandir a educação para acompanhar o crescimento da indústria e das cidades.

Como destaca Saviani (2008a, p. 112), “o PNE de 1962 expressava a necessidade de ampliar o acesso à educação como parte do projeto nacional de desenvolvimento, buscando superar as desigualdades históricas educacionais”. Esse plano foi feito para cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que tinha como objetivo estruturar o sistema educacional brasileiro, promovendo a democratização do ensino, melhorando sua qualidade e garantindo recursos para isso (Brasil, 1961). Assim, o PNE reflete as prioridades e os desafios deste tempo, em um contexto de intensas disputas políticas e sociais.

Desse modo, ressalta-se que é fundamental retomar a historicidade dos acontecimentos para compreender que o PNE não é um documento isolado, mas produto das contradições sociais e das relações de poder histórico vigentes naquele momento. Segundo Marx e Engels (2008), não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas, inversamente, a sua existência social que determina a sua consciência, o que implica que as políticas educacionais refletem as condições materiais e as lutas sociais de cada época. A elaboração do plano reflete os interesses e as lutas de diferentes grupos sociais, bem como as condições materiais e políticas que influenciaram a política educacional brasileira.

Ao analisar o PNE dentro desse contexto, é possível perceber que suas metas e limitações estão diretamente relacionadas às contradições entre o projeto de desenvolvimento nacional e as políticas propostas que culminaram no golpe militar de 1964. Portanto, a historicidade permite uma análise crítica que evidencia como as políticas educacionais são a expressão das condições sociais concretas, reforçando a importância de situar os documentos educacionais em seus contextos históricos para entender suas metas e impactos.

Embora esse PNE tenha sido pensado por Anísio Teixeira e estivesse em consonância com uma perspectiva educacional de desenvolvimento e ampliação da educação no país, as condições materiais de implementação desse plano foram inviabilizadas pelo regime militar, que rompeu com todas as possibilidades democráticas. Por isso, esse documento não teve força de lei porque foi inviabilizado. Após o período do regime militar, verifica-se que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, prevê a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, com a finalidade de organizar o Sistema Nacional de Educação sob um regime de colaboração entre os entes federativos. O plano deveria ter como propósito estabelecer diretrizes, metas, objetivos e estratégias que orientassem a implementação de políticas públicas voltadas à garantia da manutenção e ao aprimoramento da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, por meio de ações articuladas entre os poderes públicos das distintas esferas governamentais (Silva; Lima, 2023).

A regulamentação do PNE foi determinada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB. Em seu artigo 87, da LDB incumbiu à União, em colaboração com estados e municípios, a organização de um plano decenal para nortear as políticas educacionais do país.

O Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se como um dos principais instrumentos de planejamento e gestão educacional no Brasil. Esse documento apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias destinadas a garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações articuladas entre os poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Com base nas orientações da Constituição e da LDB, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação. Conforme esse documento,

“Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos” (Brasil, 2001).

No que se refere à Educação Infantil, em conformidade com a LDB, esse documento inclui essa fase de desenvolvimento como parte da Educação Básica. E, entre as metas estabelecidas:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
(...)
6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar [...] (Brasil, 2001).

Embora esta pesquisa não tenha apresentado todas as metas relacionadas à Educação Infantil estabelecidas pelo documento supramencionado, observa-se que houve um movimento no sentido de considerar a importância desta etapa do desenvolvimento infantil. Entretanto, verifica-se que não houve, ainda, exigência de formação para que os profissionais atuassem na Educação Infantil, haja vista que a titulação mínima exigida seria de ensino médio, conforme estabelecido na meta 6.

Desse modo, é importante observar que a implementação de políticas públicas nem sempre está isenta de controvérsias. Durante o PNE Lei nº 10.172/2001 (2001- 2010), críticas foram dirigidas ao plano devido à falta de metas claras relacionadas ao aumento dos investimentos em educação. Essas lacunas foram consequência de vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que excluiu metas que implicaram ampliação dos gastos públicos com educação, classificarem o plano como uma mera “carta de intenções” (Gadotti, 2014).
levando setores críticos a

A relevância do PNE como um dos pilares da política educacional brasileira é amplamente reconhecida, especialmente por sua capacidade de dar forma concreta às ações educacionais. E, após o prazo de vigência do PNE de 2001, que seria 2010, iniciaram, em âmbito nacional, as discussões que culminaram no PNE de 2014 - Lei nº 13.005/2014.

Esse documento, em seus artigos 1 e 2, reforça esse aspecto:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 2014).

Posteriormente,

[...] após um complexo e moroso processo de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 o PNE para o decênio 2014-2024, que é composto por 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias voltadas a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Militão; Miranda, 2020, p. 5).

O PNE 2014-2024, o terceiro da história e o segundo com força de lei, é estruturado com base em 10 diretrizes, 20 metas e mais de 254 estratégias. De acordo com o documento Linha de Base do PNE 2014-2024 (Inep, 2015), as diretrizes representam um "consenso histórico de forças políticas e sociais no País, que devem balizar todos os planos, desde sua elaboração até sua avaliação final" (Brasil, 2014).

Figura 1 - Fluxograma representativo das 10 diretrizes.



Fonte: elaborado pela autora

As dez diretrizes do PNE são transversais e servem como referência para todas as vinte metas. Elas podem ser organizadas em cinco grandes eixos conforme a Lei nº 13.005/2014.

A garantia do direito da criança à educação deve ser assegurada por meio da atuação conjunta da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, respeitando as competências e responsabilidades definidas pela Constituição e pelas leis em vigor (Brasil, 2014).

Quanto ao PNE, de acordo com Riboli (2019 apud Barbieri, 2023)

Foi concebido, tendo como propósito o de enfrentar as desigualdades de oportunidades em termos educacionais e, promover a educação de qualidade durante o prazo de sua vigência. Para tanto está estruturado em eixos, sendo eles: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. A sua prioridade é a educação básica obrigatória, o ensino profissional e o ensino superior (Riboli, 2019, apud Barbieri, 2023, p. 96).

O PNE, portanto, tem como pressuposto promover a igualdade de oportunidades, entendendo que é ela o único meio que torna possível uma sociedade igualitária, permeada de valores democráticos, com vistas ao esforço e ao progresso individual e coletivo de todos os atores sociais, de modo especial, aqueles que atuam na comunidade escolar (Barbieri, 2023).

Nesse sentido, conforme assinala Barbieri (2023), o PNE foi concebido para “reparar” as distorções históricas da educação brasileira, que, ao longo dos anos, apresentou falhas não apenas quanto ao acesso, mas também à qualidade da oferta educacional. Quando a educação é apreendida como a base da sociedade, e quando se promove, por meio de investimento público, o fortalecimento social desde a Educação Infantil, então é possível acreditar que a transformação da sociedade somente se concretiza pela educação (Barbieri, 2023).

Para Barbieri (2023) não se trata de redundância, sobretudo porque, durante muito tempo, a creche foi compreendida apenas como um espaço onde as crianças permaneciam enquanto seus pais trabalhavam, local em que brincavam, dormiam e realizavam tarefas sem intencionalidade pedagógica, recebendo apenas cuidados com a alimentação e algum tipo de atenção. A mudança dessa visão fez com que as famílias e a sociedade passassem a enxergar a creche como um espaço que exerce função social, oferecendo às crianças as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, respeitando a faixa etária em que se encontram

Assim, mais do que uma mudança de mentalidade, o PNE propõe uma transformação prática, que estrutura metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, visando à sua implementação efetiva. Ressalte-se que todas as ações

voltadas ao cumprimento dessas metas são avaliadas periodicamente, de modo que as mudanças necessárias ocorram não apenas no período previsto, mas que se consolidem como um processo contínuo de aprimoramento (Barberí, 2023).

Atingir níveis educacionais adequados significa promover o desenvolvimento social em todas as suas dimensões. Esse objetivo é possível por meio da adoção de políticas públicas educacionais, sendo o PNE um instrumento estratégico para essa finalidade, desde a educação básica, como o próprio documento institui, até aspectos relativos à gestão democrática das instituições escolares (Barberí, 2023).

Nesse contexto, destaca-se a Meta 1, que corresponde à Educação Infantil, estabelecendo que, até o ano de 2016, a pré-escola deveria atender todas as crianças de quatro a cinco anos de idade. Além disso, previa-se a ampliação da oferta de vagas em creches, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE, preferencialmente em período integral (Brasil, 2014).

Para garantir o acompanhamento e monitoramento do PNE, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) selecionaram um conjunto de indicadores, apresentados no documento - Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base -, que reúne dados oficiais e adequados para esse monitoramento, conforme determina o Artigo 5º da Lei nº 13.005/2014. Durante todo o período de vigência do PNE, o INEP deve publicar os resultados a cada dois anos (Brasil, 2014).

A organização federativa brasileira estabelece responsabilidades específicas para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na garantia do direito à Educação Infantil. Cada ente possui competências próprias que visam assegurar a formulação, coordenação, execução e avaliação de políticas e ações educacionais. Essas atribuições estão definidas nas legislações vigentes e se materializam no Plano Nacional de Educação. A seguir, apresentam-se as principais competências de cada esfera governamental, conforme estabelecido pelo documento (Brasil, 2014).

Compete à União: a formulação da política nacional; a coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos); o estabelecimento de diretrizes gerais; a assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios; a coleta, análise e disseminação de informações educacionais; a regulamentação e normatização pelo CNE; a Formação universitária de professores; o fomento à pesquisa (Brasil, 2014, p. 15).

Compete aos estados: formular a política estadual de Educação Infantil; coordenar as ações em nível estadual; executar as iniciativas previstas para essa esfera de governo; oferecer assistência técnica e financeira aos municípios; normatizar o sistema por meio dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE); autorizar, reconhecer, credenciar, fiscalizar, supervisionar e avaliar os estabelecimentos de ensino pertencentes ao seu sistema; promover a formação universitária de professores; incentivar a pesquisa educacional e garantir a formação de professores na modalidade Normal, em nível médio (Brasil, 2014).

Aos municípios que possuem sistema municipal de ensino, compete: formular e coordenar a política municipal de Educação Infantil; executar programas e ações voltados à área; normatizar o sistema por meio do Conselho Municipal de Educação (quando existente); autorizar, reconhecer, credenciar, fiscalizar, supervisionar e avaliar os estabelecimentos de ensino sob sua responsabilidade; promover a formação continuada dos professores em exercício e incentivar a pesquisa (Brasil, 2014).

Já os municípios integrados ao sistema estadual de ensino têm como atribuições: formular e coordenar a política municipal de educação; executar os programas e ações locais; promover a formação continuada dos docentes em exercício e fomentar a pesquisa educacional (Brasil, 2014).

2.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos pedagógicos que orientam a organização das propostas educacionais para crianças de 0 a 5 anos, integrando cuidados e educação em creches e pré-escolas. Esse documento evidencia aspectos importantes para o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, e priorizam práticas que valorizem a ludicidade, a diversidade cultural e a construção de identidade, garantindo um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as

políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009).

As DCNEI integram-se às Diretrizes da Educação Básica, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos essenciais para nortear a educação infantil no Brasil. Elas orientam desde a formulação de políticas públicas até o planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares nas instituições de ensino. Dessa forma, garantem uma base comum para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas especificidades e direitos.

Conforme esse documento, as propostas pedagógicas devem estar fundamentadas em princípios éticos, como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum; em princípios políticos, que englobam os direitos e deveres de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática; e, em princípios estéticos, como a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a valorização da diversidade cultural e artística. Tais princípios orientam a amplitude e a profundidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

As DCNEI normatizam a construção e a gestão das propostas pedagógicas, baseando-se em princípios gerais fundamentais para a Educação Infantil contemporânea. Entre eles, destaca-se a valorização da identidade de todos os envolvidos nesse processo e a integração das funções de educar e cuidar em todas as atividades planejadas e desenvolvidas, reconhecendo a especificidade epistemológica que caracteriza essa etapa educacional.

O documento também evidencia o princípio da interação entre diferentes áreas do conhecimento e a vivência cidadã em seus múltiplos aspectos, visando promover, nas crianças, a construção de saberes e a incorporação de valores culturais, tanto universais quanto específicos. As Diretrizes também enfatizam a importância de uma gestão democrática e de um manejo interdisciplinar no processo de ensino- aprendizagem e na avaliação, com foco na construção do conhecimento e não apenas na promoção de etapas.

A proposta pedagógica ou o projeto político-pedagógico da Educação Infantil é concebido como um plano orientador das ações institucionais, definindo metas que possibilitem às crianças aprendizagens significativas e o seu pleno desenvolvimento. Esse plano deve ser elaborado coletivamente pelos membros da comunidade escolar, direção, professores, funcionários e pais, respeitando os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Esses princípios orientam as escolas que ofertam a Educação Infantil na organização de um currículo específico, adequado às diferentes etapas e faixas etárias, promovendo não apenas o cuidado, mas também a construção de conhecimentos no âmbito institucional.

Nesse sentido, “o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (Brasil, 2014, p. 8)

Em 1998, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criada a primeira proposta curricular para a Educação Infantil no Brasil, que veio por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que também fez parte da série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

O RCNEI é um documento que apresenta orientações para educadores e serve como diretriz a ser seguida para o ensino na Educação Infantil, mas não tinha caráter obrigatório. Esse documento foi estruturado em três volumes, consolidando a Educação Infantil como uma etapa essencial no desenvolvimento humano.

Embora não faça parte do objetivo deste trabalho analisar o conteúdo do documento, é importante entender sua relação no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, e, para tanto, realiza-se a seguinte discussão acerca dos três volumes do RCNEI.

O primeiro volume é a “Introdução”; aborda concepções de infância, educação e o papel das instituições, além de defender a integração entre práticas educativas e cuidados.

Apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos. (Brasil, 1998).

O documento propõe uma visão de criança como sujeito de direitos, reconhecendo suas capacidades expressivas, cognitivas e sociais desde os primeiros anos de vida. Além disso, reflete sobre a função educativa das instituições e a atuação qualificada dos profissionais da área, estabelecendo objetivos gerais que orientam práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância.

O segundo volume é intitulado “Formação Pessoal e Social”, e foca no desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. “Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças” (Brasil, 1998).

Já o terceiro tem por título “Conhecimento de Mundo”. Discute eixos como linguagem oral, matemática e artes visuais, articulando aprendizagens com experiências cotidianas.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (Brasil, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) configura-se como um conjunto de orientações pedagógicas que têm por finalidade apoiar a implantação e a consolidação de práticas educativas de qualidade, capazes de ampliar as condições necessárias para o pleno exercício da cidadania pelas crianças brasileiras (Brasil, 1998).

Sua função é fortalecer as políticas e programas de Educação Infantil ao disponibilizar informações, discussões e resultados de pesquisas, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico de técnicos, professores e outros profissionais que atuam na área, além de oferecer suporte aos sistemas estaduais e municipais de ensino (Brasil, 1998).

Reconhecendo as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, o documento evidencia que a qualidade das experiências educativas destinadas a esse público deve estar fundamentada nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998).

Além desses princípios, é imprescindível reconhecer que as crianças têm, como direito fundamental, a oportunidade de vivenciar experiências significativas e prazerosas no ambiente institucional, assegurando um desenvolvimento integral e respeitoso de suas singularidades.

O documento RCNEI expressou algumas ponderações para a formação básica comum dos alunos que fazem parte dessa etapa escolar. A partir dos estudos do documento, considera-se que a concepção que o consolidou e o implementou no campo educacional divergia da perspectiva dos pesquisadores e dos estudiosos da área da Educação Infantil naquele período. Desse modo, o documento RCNEI reflete a ação do governo como continuidade do conjunto de reformas educacionais iniciadas na década de 1990 (Oliveira, 2019, p. 98)

Oliveira (2019) pontua que o RCNEI, embora tenha buscado oferecer orientações para a formação básica comum das crianças na Educação Infantil, foi elaborado sob uma perspectiva que não necessariamente correspondia às concepções defendidas pelos pesquisadores e especialistas da área naquele momento. Segundo Oliveira (2019), esse documento reflete mais uma ação de continuidade das reformas educacionais implantadas pelo governo nos anos de 1990 do que um alinhamento às discussões acadêmicas e às necessidades reais da infância.

Em linhas gerais, frente a duras críticas no que se refere ao documento, em 1998 o MEC elaborou alguns pontos e, após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o RCNEI, tornou-se documento não obrigatório, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). (Oliveira, 2019, p. 97).

De acordo com Oliveira (2019), as críticas direcionadas ao RCNEI levaram o Ministério da Educação a revisar e reelaborar alguns de seus pontos em 1998. Após as alterações e a aprovação do documento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o RCNEI, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), passou a ter caráter orientador, e não obrigatório.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresentou algumas orientações para a formação básica comum das crianças que

integram essa etapa escolar. A partir da análise do documento, observa-se que a concepção que fundamentou sua elaboração e implementação no campo educacional divergia das perspectivas defendidas por pesquisadores e estudiosos da área da Educação Infantil naquele período. Assim, o RCNEI reflete a continuidade das reformas educacionais promovidas pelo governo, iniciadas na década de 1990.

Nesse contexto de reformas e avanços nas políticas educacionais, surgiu a necessidade de aprofundar o olhar sobre a Educação Infantil, o que se concretiza com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovada pelo parecer n. 022, de 17 de dezembro de 1998, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

No dia 17 de dezembro de 2009 o documento foi revisado e aprovado pela resolução CNE/CEB nº 5/2009. “Embora não se constitua como lei, trata-se de documento de caráter mandatório, ou seja, de diretrizes que devem ser tomadas em consideração na elaboração do projeto pedagógico de todas as creches e pré do país” (Correa; Andrade, 2011, p. 282 apud. Oliveira, 2019, p. 99).
-escolas

Essas diretrizes avançam ao reafirmar o direito das crianças a uma educação que integra cuidado e ensino, reconhecendo-as como sujeitos ativos, capazes de construir conhecimento por meio das interações e brincadeiras. O DCNEI destaca a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades afetivas, emocionais e cognitivas, superando a visão fragmentada do RCNEI e priorizando uma abordagem integral.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (Brasil, 2010, p. 9).

De acordo com o DCNEI (Brasil, 2010), o reconhecimento da Educação Infantil como um direito social das crianças é um dever do Estado, consagrado na Constituição Federal de 1988, foi resultado de um intenso processo de mobilização social. O autor destaca que essa conquista foi impulsionada pela atuação de diversos movimentos sociais como os movimentos comunitários, de mulheres, de trabalhadores e pela redemocratização do país —, bem como pelas reivindicações dos próprios profissionais da educação, que lutaram pela valorização e garantia dos direitos das crianças pequenas.

Com base na explanação do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, lei que norteava as instituições de educação infantil, ressalta-se que aquelas se apresentavam de forma objetiva e clara. Foi possível compreender sua orientação quanto às organizações das instituições de educação infantil e às orientações curriculares. Tal como o RCNEI, o DCNEI também reflete a atuação governamental dos procedimentos postos das reformas neoliberais (Oliveira, 2019, p. 102).

Segundo Oliveira (2019), o documento - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - se caracteriza pela objetividade e clareza na apresentação de suas propostas, o que facilitava a compreensão das orientações tanto para a organização das instituições quanto para o desenvolvimento curricular.

Considerando seu caráter obrigatório para as propostas pedagógicas municipais destinadas à faixa etária em questão, é fundamental destacar algumas concepções que orientam esse documento, especialmente no que se refere às definições essenciais no campo da Educação Infantil. Oliveira (2019) também destaca que, assim como o RCNEI, o DCNEI expressa a continuidade da atuação governamental alinhada às reformas educacionais de inspiração neoliberal, evidenciando a influência desse modelo político-econômico nas políticas voltadas para a Educação Infantil.

Ao conceituar “criança”, as DCNEI a consideram:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

O documento - DCNEI (2010) - representa um marco importante, pois traz uma concepção de criança como sujeito histórico, de direitos e em constante desenvolvimento, rompendo com visões tradicionais de cunho assistencialista. Diferentemente do RCNEI, as diretrizes buscam fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua singularidade e diversidade, orientando a organização das instituições de maneira mais alinhada às conquistas teóricas e às exigências sociais do período.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil abrangeram diversos elementos fundamentais trabalhados em cada área do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento intelectual e formação profissional. Em tal caso, o CNE passou a estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e, também, para a Formação de Professores (Oliveira, 2019, p. 98).

Oliveira (2019) destaca a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao evidenciar que elas foram construídas com a intenção de organizar elementos essenciais ao desenvolvimento intelectual das crianças e à formação dos profissionais da educação.

Conforme essa autora, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a estabelecer diretrizes específicas não apenas para a Educação Infantil, mas também para as demais etapas da Educação Básica e para a formação docente, buscando assegurar uma maior coerência e qualidade nos processos educativos. Essa iniciativa reforça o entendimento de que a formação das crianças deve ser planejada de forma articulada e integrada, respeitando as particularidades de cada etapa e garantindo uma educação mais consistente e estruturada.

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) ampliou as discussões sobre o currículo da educação básica brasileira ao elaborar uma nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica. O documento, com 565 páginas, apresenta uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), incorporando concepções voltadas para o desenvolvimento humano pleno, a promoção da liberdade e da dignidade, bem como a valorização das diferenças (Brasil, 2013a).

A definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica tornou-se necessária diante da urgência de atualização das políticas educacionais, de modo a assegurar a todos os brasileiros o direito à formação humana, cidadã e profissional, em um ambiente educativo que favoreça a vivência e a convivência. Dentre os objetivos destas Diretrizes:

- I _ sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II _ estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III _ orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais _ docentes, técnicos, funcionários _ da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam (Brasil, 2013a).

Os objetivos apresentados destacam a importância de uma base sólida para a Educação Básica no Brasil. O primeiro objetivo busca transformar princípios legais em orientações práticas, considerando quem vive o cotidiano escolar. O segundo

incentiva a reflexão crítica nas escolas para fortalecer seus projetos pedagógicos e sua autonomia. O terceiro foca na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, integrando diferentes redes e níveis de ensino para garantir qualidade e atuação conjunta.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) representaram marcos importantes na história das políticas públicas para a primeira infância no Brasil. Ambos os documentos buscaram orientar a organização das práticas pedagógicas, respeitando os direitos das crianças e promovendo seu desenvolvimento integral, ainda que sob diferentes contextos políticos e concepções teóricas.

Enquanto o RCNEI apresenta importantes reflexões para a prática pedagógica, embora sem caráter obrigatório, as DCNEIs consolidaram princípios e diretrizes legais que reafirmaram a Educação Infantil como uma etapa fundamental da Educação Básica. Com essas bases estabelecidas, abriu-se o caminho para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca aprofundar e atualizar as concepções já delineadas, respondendo às novas demandas educacionais da sociedade contemporânea.

2.2.6 Base Nacional Curricular: BNCC

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação educacional brasileira vinha prevendo a construção de uma base nacional comum apenas para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Foi somente com o avanço das discussões sobre o direito à educação, especialmente a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que a Educação Infantil passou a ser considerada como parte da educação obrigatória, ampliando, assim, o alcance das políticas públicas educacionais.

Esse novo entendimento foi formalizado com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) por meio da Lei nº 12.796/2013, (Brasil, 2013b) que incorporou mudanças à LDB de 1996, e estabeleceu explicitamente a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e incluiu, entre os dispositivos legais, a proposta da formulação de uma Base Nacional Comum

Curricular para toda a educação básica — abrangendo agora também a primeira infância.

Art. 26. 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, 2013b).

O Artigo 26, que foi incorporado à LDB de 1996, quando aplicado à Educação Infantil, destaca a importância de um currículo que una uma base nacional comum, garantindo direitos de aprendizagem essenciais para todas as crianças do país, com uma parte diversificada, que valorize as características regionais, locais e culturais de cada comunidade.

Na Educação Infantil, isso significa que, além de assegurar experiências fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, como convívio, brincadeira, exploração, expressão e participação, o currículo deve ser sensível à realidade em que elas vivem.

A BNCC surgiu em um contexto de transformações quanto ao papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais, dentre eles a educação, a saúde, o trabalho e a assistência social. Tais direitos passaram a ser promovidos não apenas por meio da formulação, mas também pela implantação e implementação de políticas sociais, que ganharam destaque ao longo do século XX e se consolidaram ainda mais no século XXI.

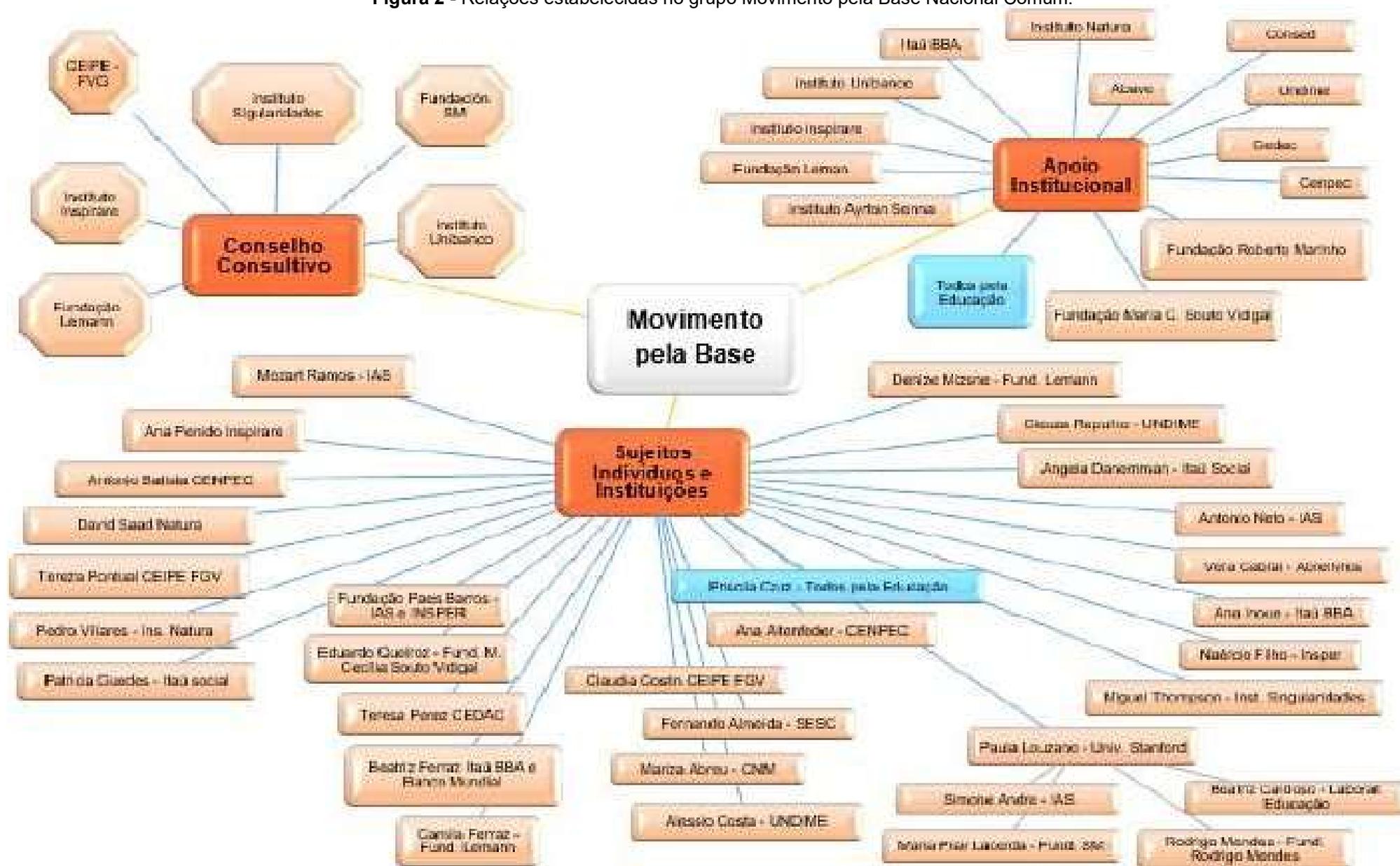
As discussões acerca da necessidade de uma base comum que contemplasse a Educação Básica no país já ocorriam desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e foram reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Ambas já mencionadas anteriormente, previam os chamados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o objetivo a “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988, Art. 210, apud Almeida 2023, p.106).
de garantir

De acordo com Macedo (2014), a articulação entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), CNE e o MEC, juntamente com a vinculação desses órgãos ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), contribuiu para a construção de sentidos sobre a qualidade da educação, associando-a à centralização curricular.

Nesse mesmo contexto, Caetano (2019) chama atenção para a mobilidade dos integrantes desse grupo, destacando que muitos transitam entre o setor privado e o setor público. A autora apresenta um gráfico que evidencia tanto as inter-relações entre os membros formando uma rede complexa, quanto a expressiva participação do setor privado na elaboração da BNCC.

Um dos destaques é a atuação da Fundação Lemann, que desempenha papel de liderança ao promover cursos sobre a BNCC e articular-se com instituições como a Revista Nova Escola, que atua na disseminação de estudos e pesquisas sobre o documento. A figura abaixo apresenta de forma didática como foram estabelecidas as relações no grupo Movimento pela Base Nacional Comum.

Figura 2 - Relações estabelecidas no grupo Movimento pela Base Nacional Comum.



Fonte: Reelaborado pela autora, conforme Dimitrovicht (2019, Pg.67)

Segundo Almeida (2023) após anos de debates e formulações, o documento da BNCC foi homologado em 20 de dezembro de 2017, em uma cerimônia realizada em Brasília, que marcou a aprovação do novo padrão curricular nacional. À época, a Presidência da República era ocupada pelo senhor Michel Temer, e a cerimônia contou um grupo de políticos de diversos partidos, funcionários do alto escalão do MEC e alguns representantes do setor privado. E, na ocasião, a BNCC foi apresentada como um avanço importante para a promoção da equidade e da qualidade na educação brasileira, consolidando-se como um marco nas políticas educacionais contemporâneas.

3 FINALIDADES EDUCATIVAS DA BNCC E IMPACTOS GERADOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo analisar as finalidades educativas expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e impactos que elas provocam no campo da Educação Infantil, considerando o contexto político, econômico e social em que o documento foi elaborado, bem como os desafios decorrentes de sua implementação. Parte-se da compreensão de que a BNCC não é um instrumento neutro, mas sim uma política curricular construída em um contexto marcado pelo neoliberalismo, cujas influências permeiam seus fundamentos e orientações.

Inicialmente, discute-se a relação intrínseca entre a BNCC e a lógica neoliberal, destacando os aspectos que evidenciam essa conexão. Em seguida, aborda-se o processo de elaboração da BNCC, identificando os atores envolvidos, os interesses em jogo e as disputas que marcaram sua construção e homologação.

Na sequência, o foco recai sobre a Educação Infantil no contexto da BNCC, com ênfase na análise das finalidades pedagógicas atribuídas a essa etapa pela Base, bem como na distinção conceitual entre finalidades educativas em geral e aquelas específicas da Educação Infantil. Por fim, o capítulo propõe uma reflexão crítica sobre os impactos dessas finalidades no cotidiano das instituições de Educação Infantil, atentando para as possíveis tensões, desafios e contradições que surgem na tentativa de articular as diretrizes nacionais com a realidade concreta das práticas pedagógicas.

3.1 Neoliberalismo e a BNCC: uma relação de imanência

O avanço do neoliberalismo instaurou uma nova lógica de governabilidade, caracterizada pela descentralização da gestão pública e pelo fortalecimento do papel do setor empresarial nas políticas sociais, especialmente na educação. Nessa perspectiva Costa e Oliveira (2011) argumentam que o setor privado passou a ser convocado a assumir responsabilidades sociais, influenciando diretamente a formulação e execução de políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal.

Esse fenômeno ficou marcado pela presença cada vez mais ativa dos chamados reformadores empresariais, conforme apontam Freitas (2012; 2014), que

participam ativamente da definição das diretrizes educacionais e promovem uma cogestão do sistema educacional (Martins; Krawczyk, 2018).

A escola, sob essa lógica, passa a ser concebida como um espaço de mercado, o que Azevedo (2007) denomina “mercoescola”. Nesse modelo, a ênfase recai sobre a criação de centros de excelência, a busca por vantagens competitivas, a padronização da qualidade e a relação entre produtor e consumidor, em que o estudante ocupa a posição de cliente.

É importante destacar que os reformadores empresariais, assim como qualquer outro grupo interessado em discutir concepções de educação, têm legitimidade para participar desse debate. No entanto, como pesquisador comprometido com uma escola pública, gratuita, laica, democrática e com qualidade social, é necessário analisar criticamente os impactos dessas propostas, sobretudo no que se refere às desigualdades que podem ser acentuadas com a efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, nesse contexto, tem sido compreendida como um instrumento de governabilidade e controle, consolidado por meio de um documento com características empresariais e mercadológicas (ANPEd; ABdC, 2015). Currículos nacionais homogêneos favorecem a comercialização de materiais didáticos em larga escala. Editoras que antes produziam materiais específicos para diferentes redes públicas agora encontram na BNCC a oportunidade de padronizar seus produtos e vendê-los em todo o território nacional. Assim, o conhecimento passa a ser tratado como mercadoria, transferido de um produtor (o sistema de ensino) para um consumidor (o estudante), com redução de custos e aumento do lucro.

Outro ponto de destaque é a formação de professores, que tem sido assumida por grupos empresariais como *Khan Academy*, Fundação Lemann e Instituto Natura. Essas instituições oferecem programas de capacitação voltados à aplicação dos conteúdos da BNCC. Esse movimento reforça o modelo de apostilamento, característico da padronização curricular, favorecendo a adoção de sistemas de ensino estruturados. Nas redes particulares, por exemplo, é comum que uma escola adote o sistema de ensino desenvolvido por outra, e os professores sejam orientados a replicar fielmente o conteúdo das apostilas, seguindo um cronograma rígido, geralmente bimestral. Nesses casos, a atuação docente fica limitada, sendo guiada por materiais padronizados que definem o que e como ensinar.

Essas escolas, muitas vezes posicionadas nos primeiros lugares dos *rankings* de avaliações padronizadas, tornam-se referência, reforçando a lógica de ranqueamento escolar. Conseqüentemente, os currículos homogêneos acabam por ampliar o poder dessas avaliações, consolidando ainda mais a cultura da mensuração e da competição entre instituições escolares.

Segundo Dimitrovicht (2019), o caráter empresarial da BNCC se evidenciou ao longo de seu processo de formulação, que contou com forte influência de fundações e institutos privados, como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Essas atuaram ativamente em iniciativas como o “Movimento Pela Base Nacional Comum”, organizações

promovendo estudos, encontros e debates para sustentar a necessidade de uma base curricular comum.

Para essas entidades, a BNCC teria o papel de unificar os esforços de professores, gestores e demais profissionais da educação, os quais estariam dispersos. A convergência curricular seria, então, fundamental para o sucesso do país nas avaliações internacionais e para garantir que os estudantes saíssem da Educação Básica preparados para atuar na sociedade.

3.1.1 Sobre o processo de elaboração da BNCC

A análise do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possibilita uma reflexão sobre a função da escola, especialmente considerando sua inserção em uma sociedade capitalista, marcada por contradições. Embora seja possível reconhecer como um avanço a ampliação do acesso à escola, é imprescindível destacar que a universalização do ensino não pode ser compreendida exclusivamente sob uma perspectiva quantitativa:

Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado (Saviani, 2016b, p. 58).

O acesso à escola, por si só, não garante a democratização da educação, se não for acompanhada da transmissão da cultura letrada e do saber sistematizado. Saviani (2016b) destaca que democratizar a escola significa assegurar tanto o acesso quanto a qualidade, possibilitando a apropriação crítica do conhecimento. Assim, sem

essa dimensão formativa, a escola corre o risco de se tornar um espaço esvaziado de sentido.

Para Almeida (2023), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada em um cenário de transformações no papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais, como educação, saúde, trabalho e assistência social. Nesse contexto, destaca-se a atuação estatal não apenas na formulação, mas também na implementação de políticas sociais que ganharam relevância no século XX e se intensificaram no século XXI.

A primeira versão preliminar da BNCC foi divulgada em setembro de 2015 e elaborada por comissões de especialistas de cada área de conhecimento e da Educação Infantil, aberta à contribuição de professores/as, instituições educacionais, gestores/ grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais.

Segundo Tarlau e Moeller (2020), a primeira versão da BNCC apresentava maior consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assumindo um caráter mais filosófico do que tecnocrático. Diferente das versões posteriores, esse documento enfatizava o debate sobre a filosofia e o propósito das áreas curriculares, sem detalhar competências ou conteúdos por série.

Como consta no próprio texto, sua elaboração foi resultado de diversas conferências e grupos de trabalho realizados entre 2009 e 2014, com ampla articulação entre o Ministério da Educação e diferentes setores da sociedade. À época, Beatriz Luce, então secretária de Educação Básica do MEC, percorreu o país promovendo diálogos com organizações de professores e entidades civis ligadas à educação, no intuito de construir um documento participativo. Contudo, conforme relata João —membro executivo do Movimento pela Base e consultor da Fundação Lemann — o documento gerou preocupação entre os grupos filantrópicos e empresariais quando foi apresentado.

No entanto, Barbosa *et al.* (2018) argumentam que:

Várias contribuições foram realizadas e encaminhadas, porém, não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País. No caso da educação infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos (Barbosa *et al.*, 2018, p. 81).

Barbosa *et al.* (2018) evidenciam uma das principais fragilidades no processo de construção da BNCC. Conforme os autores, embora o texto tenha contado com a participação de diversos educadores, inclusive com importantes contribuições de instituições públicas, privadas e grupos especializados na Educação Infantil, não há garantias de que essas colaborações tenham sido efetivamente consideradas.

Nesse contexto, Tarlau e Moeller (2020) observam que, após a publicação da primeira versão da BNCC, o documento passou a ser alvo de críticas tanto por setores conservadores quanto progressistas.

Depois da publicação da primeira versão da BNCC em setembro de 2015, o documento começou a ser criticado tanto por conservadores como por progressistas. Segundo Ricardo, grupos de direita criticavam a BNCC por ser muito radical, “como se fosse uma manifestação explícita do chamado lulopetismo”. Ricardo pensou que parte da crítica era devida à crescente polarização política por todo o país e aos protestos contra o governo do PT, que tentavam “tornar ideológica a BNCC”. Uma organização chamada Escola sem Partido liderou as mobilizações contra a BNCC, criticando a influência de partidos de esquerda no sistema público de educação (Tarlau; Moeller 2020, p. 582).

A segunda versão da BNCC, lançada em maio de 2016, apresentou alterações importantes em relação à anterior. Segundo Barbosa *et al.* (2018), essa versão representou um avanço no sentido de maior organização do texto e definição dos direitos de aprendizagem.

Para debater o conteúdo da BNCC, foram criados comitês estaduais com a participação de diversos segmentos sociais, representando diferentes forças políticas, sendo a maioria delas de perfil conservador. Durante esse processo, foram promovidos seminários em todos os estados do país.

Nesse mesmo período, foi instituído o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de coordenar e acompanhar a construção da proposta curricular em âmbito nacional. “O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e a encaminhou ao CNE em abril de 2017” (Brasil, 2016b).

Na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, ocorreram mudanças importantes no texto introdutório. Foram retirados os tópicos que relacionavam a BNCC às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e sobre o currículo nessa etapa. Além disso, os seis direitos de aprendizagem passaram a ser apresentados de forma mais geral, aplicados aos cinco campos de

experiências, cujas descrições foram deslocadas para a introdução do documento (Brasil, 2017).

Essas alterações mostram que o foco se deslocou para os objetivos de aprendizagem, ou seja, para o que se espera que a criança aprenda e realize. Isso acaba desvinculando a responsabilidade do professor de garantir que os seis direitos de aprendizagem sejam efetivamente assegurados e que os cinco campos de experiências, que correspondem às áreas do conhecimento, sejam contemplados.

Sob uma perspectiva crítica, fundamentada na dialética e na análise da sociedade capitalista desenvolvida por Saviani (2011), observa-se uma diferença entre elaborar e produzir saberes. Segundo o autor, elaborar saberes é organizar e sistematizar o conhecimento já existente, enquanto produzir saberes significa criar novos conhecimentos, que estejam conectados às necessidades sociais e históricas.

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se (Saviani, 2011, p. 68).

Saviani (2011, p. 68) enfatiza a importância do acesso ao saber „como condição importante para sua transformação e desenvolvimento„. O autor destaca que, embora o saber existente não seja estático ou acabado, sua renovação e avanço só são possíveis quando os sujeitos sociais o dominam. Assim, a socialização do conhecimento é imprescindível, pois permite que os indivíduos se apropriem criticamente do saber acumulado historicamente, participando ativamente de sua transformação.

A versão final da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 (Fagundes; Campo; Sasson, 2000), manteve a estrutura com direitos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por campos de experiência. E, apesar de preservar a linguagem dos direitos e das experiências, o texto incorporou marcas mais evidentes de regulação e controle. Barbosa *et al.* (2018) destacam que, nessa versão, o risco de escolarização precoce e a subordinação à lógica avaliativa tornaram-se mais evidentes.

De modo geral, a parte introdutória da BNCC foi mantida, mas muitos objetivos de aprendizagem foram suprimidos, o que resultou em um esvaziamento significativo das possibilidades pedagógicas para as crianças, comprometendo o potencial de promoção do seu desenvolvimento (Brasil, 2017).

Considerando as observações feitas nas manifestações referentes ao texto da Educação Infantil, apresenta-se a seguir uma análise comparativa entre as três versões anteriores e a versão final da BNCC, com base em seis categorias:

- Conteúdos presentes na Introdução da Educação Infantil
- Direitos de Aprendizagem _ Geral
- Direitos de Aprendizagem Específicos para cada campo
- Campos de Experiências
- Divisão em grupos etários
- Quantidade de Objetivos

Quadro 5 _ Análise comparativa entre as versões da BNCC

	1ª Versão	2ª Versão	Versão Final
Conteúdos presentes na Introdução da Educação Infantil	*Concepção de criança; *Os 3 princípios da Educação Infantil; *Direitos de Aprendizagem; *Campos de Experiência; *Campos de Experiências (contendo os objetivos de Aprendizagem);	*Concepção de criança; * A relação da BNCC com as DCNEIs: *Os 3 princípios da Educação Infantil; *Cuidar e Educar; * Interações e Brincadeira; *Seleção de práticas, saberes e conhecimentos; *Centralidade das Crianças; * Currículo na Educação Infantil; * Direitos de aprendizagem (gerais); - Campos de Experiências; *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; * Campos de Experiências, direitos e Objetivos de Aprendizagem.	* A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; *Concepção de criança; * Direitos de aprendizagem (gerais); *Campos de Experiências; *Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.
Direitos de Aprendizagem Geral	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se
Direitos de Aprendizagem Específicos	Nenhum	Os seis direitos são apresentados de forma específica em relação ao campo de experiência	Nenhum

para cada campo			
Campos de Experiências	*O eu, o outro e o nós * Corpo, gestos e movimentos *8 Traços, sons, cores e formas *Escuta, fala, pensamento e imaginação *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	*O eu, o outro e o nós *Corpo, gestos e movimentos *Traços, sons, cores e formas * Escuta, fala, pensamento e imaginação *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	*O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimentos * Traços, sons, cores e formas *Escuta, fala, pensamento e imaginação * Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Divisão em grupos etários	Nenhuma	Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	Creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisar a comparação entre os textos introdutórios da BNCC, observa-se um avanço na incorporação de elementos conceituais da primeira para a segunda versão; mas, houve uma redução significativa desses aspectos a partir da terceira versão. Nesse contexto, conforme destaca Dimitrovicht (2019), é fundamental estabelecer uma relação consistente entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), uma vez que estas possuem caráter normativo e orientam de forma abrangente as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica.

Estabelecer esse vínculo significa reforçar os três princípios fundamentais: a indissociabilidade entre o educar e o cuidar; a centralidade das interações e do brincar; e a valorização das práticas pedagógicas que promovem saberes e conhecimentos significativos. Como ressalta Dimitrovicht (2019), essa articulação é indispensável para consolidar uma concepção de Educação Infantil que transcenda a mera aplicação de objetivos prescritos, promovendo, de fato, o desenvolvimento integral e respeitoso das crianças como sujeitos históricos e de direitos.

Assim, o que era para ser uma referência, passou a ser uma presunção curricular tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996. O citado Programa prevê: apoio para a Elaboração e Revisão dos Currículos com repasse financeiro para elaboração ou revisão de currículos por estados e municípios; Plataforma de Construção de Currículos; Consultoria especializada para planejamento e implementação do processo

de construção; Alinhamento das ações do MEC à BNCC, como Plano Nacional do Livro Didático, Mais Alfabetização, Guia de Tecnologia, Educação Conectada, Política Nacional de Formação, Plataforma Integrada, Avaliações, entre outras (Barbosa *et al.*, 2018, p. 82).

Barbosa *et al.* (2018) apontam que, embora a BNCC tivesse como propósito servir de referência para a construção de currículos, ela acabou assumindo um caráter prescritivo, favorecendo a homogeneização dos conteúdos e da organização da Educação Infantil no Brasil. Esse direcionamento contraria o princípio da autonomia dos sistemas de ensino, assegurado pela LDB de 1996.

A tabela a seguir apresenta a caracterização das principais edições da BNCC, incluindo informações sobre o número de páginas, os objetivos estabelecidos e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que cada versão contempla. Essas informações são importantes para entender como a BNCC se adapta às necessidades contemporâneas e busca oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças.

Figura 3 - Caracterização das versões da BNCC

 <p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>Logos: UNDIME, consed, Ministério da Educação, BRASIL</p>	 <p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>2ª versão revista</p> <p>Logos: Ministério da Educação, BRASIL, consed, UNDIME</p>	 <p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>EDUCAÇÃO É A BASE</p>
<p>1ª versão BNCC</p> <p>302 páginas</p>	<p>2ª versão BNCC</p> <p>652 páginas</p>	<p>3ª versão BNCC</p> <p>600 páginas</p>
<p>OBJETIVO: 12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>OBJETIVO: 7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>OBJETIVO: 10 competências gerais</p>
<p>Fonte: Elaborado pela autora (2025)</p>		

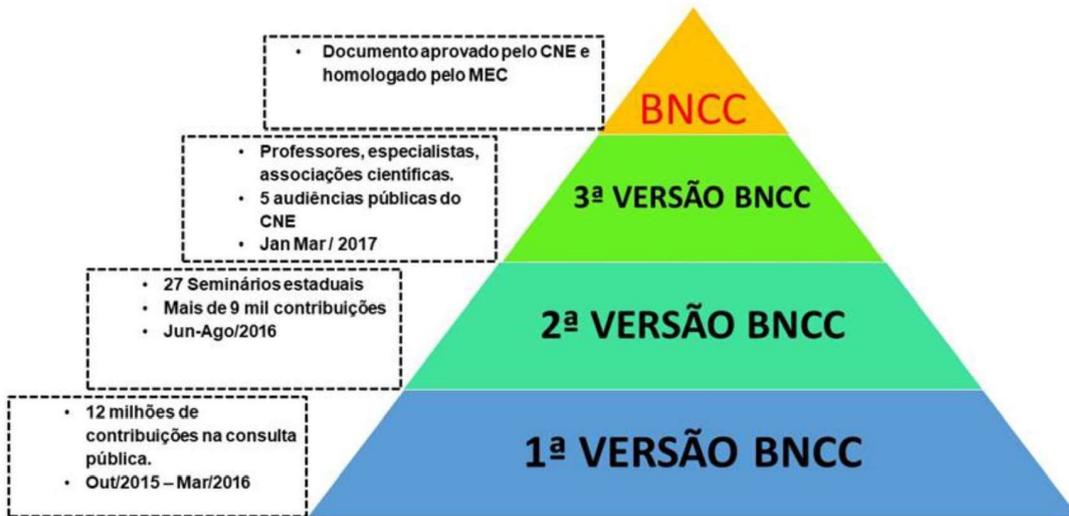
A Figura 3, ao apresentar a caracterização das três versões da BNCC, evidencia a evolução do documento em termos de estrutura, extensão e foco conceitual, revelando também as mudanças de direcionamento político e pedagógico ao longo de sua elaboração.

Na primeira versão, com 302 páginas, observa-se uma tentativa de sistematização curricular com base em 12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o que demonstra uma valorização mais ampla das experiências infantis. Na segunda versão, o aumento expressivo para 652 páginas e a redução dos direitos para 7 sugerem uma reorganização mais detalhada e, possivelmente, mais prescritiva, o que pode indicar uma tentativa de alinhar a Educação Infantil às demais etapas da educação básica, ainda que sob risco de escolarização precoce.

Na terceira e última versão, com 600 páginas, o foco desloca-se para a apresentação de 10 competências gerais, que se estendem a toda a Educação Básica. Essa mudança marca uma aproximação com a lógica de desenvolvimento de competências e habilidades, alinhando-se ao discurso internacional da educação por resultados. Contudo, isso pode representar um distanciamento das especificidades da infância e da abordagem lúdica e interacionista que caracteriza a Educação Infantil.

A seguir, o processo de elaboração da BNCC, conforme divulgado pelo CNE, é apresentado como colaborativo. No entanto, observa-se que a versão preliminar do documento não foi mantida na versão final.

Figura 4 - Figura ilustrativa do processo de elaboração da BNCC, conforme divulgado pelo CNE.



Fonte: Adaptação Brasil (2017, p. 10).

Vale destacar, durante os anos de discussão pública da BNCC, a ocorrência de ampla rejeição dessa proposta por professores, pesquisadores e de entidades nacionais como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped), Associação Nacional de política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped (GT7), Fórum Goiano de Educação Infantil (Fgoei), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diversos Contextos (Nepiec), entre outras (Barbosa, Silveira e Soares, 2023, p. 80).

Barbosa, Silveira e Soares (2023) também destacam que, durante seu processo de elaboração e discussão pública, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi alvo de diversas críticas provenientes de professores, pesquisadores e instituições representativas do campo educacional. Embora apresentando como uma proposta de avanço para a padronização da educação básica, a BNCC foi incluída em diferentes setores acadêmicos e profissionais, especialmente no que tange à Educação Infantil. Nesse campo, evidenciam-se as exigências entre a regulação curricular e a autonomia pedagógica dos educadores.

Na visão de Barbosa, Silveira e Soares (2023), o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi marcado por contradições e limitações, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Em setembro de 2015, foi divulgada a versão preliminar da BNCC, elaborada por comissões compostas por

especialistas das diferentes áreas do conhecimento e da própria Educação Infantil. Esse documento inicial foi disponibilizado para consulta pública, possibilitando a participação de professores(as), gestores(as), instituições educacionais, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais.

Embora inúmeras contribuições tenham sido encaminhadas por diferentes segmentos da sociedade, os autores observam que não há garantias de que essas sugestões tenham sido efetivamente incorporadas na versão final do documento. No que diz respeito à Educação Infantil, diversas colaborações vieram de grupos comprometidos com a área, mas o argumento apresentado pelas comissões organizadoras para justificar os cortes no texto foi de que a redação da BNCC deveria possuir um caráter essencialmente operacional, não sendo o espaço adequado para aprofundamentos teóricos ou metodológicos.

Entretanto, a representação em pirâmide utilizada pelo CNE revela uma redução no envolvimento efetivo e considera a presença de determinados grupos no processo como sinônimo de participação significativa. Essa abordagem pode não refletir adequadamente a complexidade do envolvimento social, sugerindo que a inclusão de vozes diversas é mais simbólica do que substantiva.

3.2 Concepção de infância presente nas três versões da BNCC para a Educação Infantil

A concepção de infância que hoje prevalece foi historicamente construída, tanto na sociedade quanto nas instituições educacionais. Ter clareza sobre essa concepção nas instituições de Educação Infantil é fundamental, pois ela determina a forma como as ações pedagógicas devem ser planejadas e executadas, além de influenciar diretamente a maneira como a criança será atendida e compreendida nesses espaços. Essa concepção também define se os direitos e especificidades da criança serão efetivamente respeitados.

Nesse contexto, Teles e Rocha (2023) enfatizam a concepção de infância expressa nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Destaca-se que a BNCC, conforme disposto no próprio documento (Brasil, 2017), possui caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que os estudantes da Educação Básica devem

desenvolver, sendo a Educação Infantil reconhecida como a primeira etapa dessa educação, resguardada e orientada por esse documento.

Antes de abordar a concepção de infância apresentada nos documentos, é pertinente destacar, ainda que brevemente, o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse processo ocorreu em meio a conflitos e tensões, configurando-se como um verdadeiro campo de disputa ideológica, econômica, social e, sobretudo, política. Isso porque, durante a elaboração do documento, o cenário político nacional estava instável, permeado por intensos debates e acontecimentos que culminaram no golpe parlamentar que afastou a presidenta Dilma Rousseff e levou Michel Temer à Presidência da República.

Esse contexto influenciou diretamente a elaboração da BNCC, que foi apresentada à sociedade brasileira em três versões distintas. Ao longo desse processo, o documento sofreu modificações, acréscimos e também manteve elementos que caracterizaram cada uma das versões (Teles; Rocha 2023). E, diante desse cenário, considera-se importante apresentar a concepção de criança presente nas três versões elaboradas pelo governo brasileiro.

Na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), a expressão concepção de infância não está explicitamente mencionada no texto. Contudo, a criança é definida como sujeito em duas dimensões fundamentais: sujeito histórico e sujeito de direitos. Vale destacar que essa definição se baseia em uma citação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), não representando, portanto, um acréscimo conceitual original do próprio documento da BNCC.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB no. 05/09, artigo 4o) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2015, p. 18)

O reconhecimento desse potencial infantil evidencia o direito das crianças de terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, fundamentais para sua formação humana, bem como para o exercício da participação social e da cidadania, desde o nascimento até os seis anos de idade. Esse direito já está assegurado em marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que garantem à criança proteção integral e acesso à educação de qualidade como condição essencial para o seu pleno desenvolvimento.

Figura 5 - Fluxograma - Os Princípios orientadores da primeira versão da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora

Na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), assim como ocorreu na primeira, não há a utilização explícita do termo “concepção de infância”. Contudo, o documento novamente faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reafirmando a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos. Esta versão, entretanto, apresenta um avanço ao aprofundar a explicação sobre o protagonismo infantil, destacando e fortalecendo a ideia de que a criança participa ativamente na construção de seus saberes e no processo educativo.

Essa concepção remete à ideia de que os bebês e as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos, a partir de suas ações: trocando olhares, comendo, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo de falar, buscam comunicar-se e expressar-se de diferentes formas, em diferentes linguagens. As crianças pequenas aprendem a estabelecer relações afetivas, a se movimentar nos espaços desde o ato de rolar até correr e saltar com o seu corpo todo (Brasil, 2016, p. 54).

Gradualmente, a criança adquire a linguagem oral e aprende, de forma relacional às práticas linguísticas e culturais presentes em seu meio. Ao observar e questionar o mundo natural e social, constrói sua sociabilidade e desenvolve sua identidade nas interações com os outros. As práticas sociais, como alimentar-se, vestir-se, cuidar da higiene, brincar e comemorar datas importantes, como o aniversário, são aprendidas ativamente pela criança no cotidiano das creches e pré-

escolas, mediante sua participação efetiva nas rotinas e nas interações nesses ambientes (Brasil, 2016)

Para Teles e Rocha, (2023), esse documento amplia a compreensão sobre a criança e a infância ao reconhecer que, nesse período, a criança é capaz de construir conhecimentos a partir de múltiplas vivências, constituindo-se, gradualmente, como um sujeito com história, com direitos e com a capacidade de interferir nas transformações da sua realidade.

Assim, o fortalecimento do protagonismo infantil na Educação Infantil está diretamente relacionado às condições oferecidas pelos ambientes educativos, sendo potencializado pela atuação intencional do professor, que organiza e propõe experiências diversificadas e significativas, considerando as diferentes vivências culturais.

Um aspecto importante destacado na segunda versão da BNCC é o fortalecimento da ideia da criança como sujeito histórico e de direitos, o que se expressa especialmente na formulação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos são afirmados em consonância com princípios éticos, políticos e estéticos, como pode ser observado em diversos trechos do documento, que exemplificam essa perspectiva (Teles; Rocha, 2023).

De acordo com essa versão do documento, as crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
- à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
- à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social (Brasil, 2016, p. 34).

Compreende-se que esses direitos reforçam a visão da criança como um sujeito capaz de exercer sua cidadania ao longo de sua trajetória na Educação Básica, evidenciando de forma clara o seu protagonismo enquanto cidadãos de múltiplos direitos.

Na versão final da BNCC (2017), aprovada, homologada e atualmente em vigor, assim como nas versões anteriores, o documento faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), especialmente ao artigo 4º, que define a criança como sujeito histórico e de direitos, ressaltando que:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2017, p. 37).

Segundo Teles e Rocha (2023, p. 06) „ nesta última versão da BNCC, na contramão dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, surgem as dez competências gerais da Educação Básica”; e, conforme os autores, a partir delas os fundamentos pedagógicos passam a ser estruturados.

Algumas das competências estabelecidas nesta última versão do documento, são:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

A organização da BNCC fundamentada no modelo de competências gerou diversas críticas entre pesquisadores e educadores. Segundo Branco (2017), essa proposta foi amplamente questionada, pois representa uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, anteriormente rejeitada por educadores que defendem uma educação comprometida com a formação cidadã.

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 28).

Diante disso, apesar de tais exigências demandarem uma escola capaz de formar sujeitos autônomos e reflexivos, a versão final da BNCC revela uma inflexão no processo participativo de sua construção, priorizando uma perspectiva gerencial alinhada aos interesses empresariais.

Segundo Fagundes (2020), a 3ª versão e a versão final da BNCC indicam ruptura na sistemática da construção da BNCC, na qual houve um afastamento da equipe de assessores e especialistas, e a nova equipe foi formada por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para educação, estando pautada nos interesses da classe empresarial, representadas tanto pelos “Todos pela Educação” como pelo “Movimento pela Base Nacional” (MBNC) (Barberí, 2023, p. 40).

O comentário de Fagundes (2020), citado por Barberí (2023, p. 40), evidencia que a terceira e última versão da BNCC marcou uma ruptura no processo participativo de sua construção. A substituição da equipe de especialistas por representantes ligados ao empresariado e a movimentos como “Todos pela Educação” e “MBNC” revela uma mudança de foco. Essa alteração favoreceu uma lógica gerencial e tecnicista da educação; comprometeu o diálogo com a comunidade acadêmica e educacional; e, conseqüentemente, enfraqueceu o caráter democrático e plural do documento.

Saviani (2013) ressalta que tal concepção está fundamentada na ideia de que, diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas, não é possível à escola ensinar tudo o que o indivíduo precisará saber ao longo da vida. Assim, mais importante do que acumular conteúdos seria desenvolver capacidades gerais de adaptação, flexibilidade e iniciativa, com ênfase na autonomia intelectual e na aprendizagem contínua, características associadas às exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

Ainda de acordo com Saviani (2013), as justificativas apresentadas para a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, estão em sintonia com aquelas que constam no Relatório Jacques Delors, que poderiam assim ser resumidas, mencionando (Galuc; Sforzi 2011, p. 64).

Diante das novas exigências do mundo do trabalho, a escola é chamada a formar sujeitos capazes de “aprender a aprender”, promovendo uma educação permanente.

Esse enfoque valoriza a autonomia, mas também evidencia uma orientação funcionalista, atrelada às demandas do mercado. Assim, a educação básica passa a ter a função de desenvolver competências adaptativas, podendo reduzir a formação a

aspectos instrumentais. Isso gera desafios para assegurar uma educação integral e crítica.

De fato, ao considerar a etapa da Educação Infantil, que constitui o foco deste estudo, observa-se que o direcionamento da educação baseado em competências compromete a realização de um trabalho que valorize a criança como sujeito e a reconheça como sujeito histórico e de direitos.

Ao comparar as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a primeira, a segunda e a versão final, no que diz respeito à concepção de infância, percebe-se que os textos das versões da BNCC para a Educação Infantil (BNCCEI) não apresentam, de maneira explícita, a expressão “concepção de infância”. No entanto, indicam a forma como a criança é definida nos documentos, sendo que tal definição só é plausível quando amparada por uma construção histórica e social da concepção de infância.

Segundo Teles e Rocha (2023) em todas as versões há a permanência da definição da criança como sujeito histórico e de direitos. E, verifica-se que a segunda e a terceira versões apresentam avanços, especialmente no que diz respeito ao protagonismo da criança no processo de aprendizagem. Destaca-se, principalmente, a segunda versão, que enfatiza as diferentes ações e linguagens utilizadas pelas crianças como meios para exercer seu protagonismo, evidenciando-as como sujeitos que não apenas produzem, mas também se apropriam de conhecimentos de maneira ativa e criativa

Nesse sentido, salienta-se que, ao longo do processo de construção da BNCC, não foi apresentada nenhuma novidade conceitual quanto à forma de pensar a infância, visto que os documentos normativos relativos à Educação Infantil já expressavam esse entendimento, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que foram o primeiro documento a subscrever, de forma explícita, essa concepção, posteriormente ratificada na BNCCEI. Conforme mencionado, as duas últimas versões da BNCC reforçam o protagonismo da criança, sendo que a segunda versão se destaca por indicar, com maior clareza, as ações pertinentes para que as crianças, desde bebês, se coloquem como sujeitos atuantes. Por essa razão, considera-se que a segunda versão da BNCC é a mais completa no que se refere à sustentação e explicitação da concepção de criança, reconhecendo-a como um sujeito que se constitui historicamente e que,

amparada por diversos direitos, é reconhecida como cidadã do presente na sociedade.

3.2.1 Finalidades pedagógicas da Educação infantil segundo a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece finalidades pedagógicas específicas para a Educação Infantil, reconhecendo-a como a primeira etapa da Educação Básica e fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, orienta as práticas pedagógicas a partir de direitos de aprendizagem e de campos de experiência, que promovem vivências significativas e respeitam as especificidades da infância.

A BNCC valoriza a indissociabilidade entre cuidado, educação e proteção, assegurando que o ambiente escolar favoreça o bem-estar e o desenvolvimento pleno. Assim, busca-se garantir que as crianças aprendam de forma lúdica, interativa e contextualizada. Essas diretrizes reforçam a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo educativo.

Essa concepção está alinhada ao entendimento de que a infância deve ser reconhecida como uma etapa com finalidades próprias, superando visões que a reduzem a uma preparação para etapas posteriores da escolarização (Kramer, 1997). As finalidades pedagógicas orientam para a promoção do desenvolvimento integral das crianças e 0 a 5 anos e 11 meses, abrangendo aspectos físicos, afetivos, sociais, intelectuais, éticos e estéticos, em consonância com o princípio da complementaridade entre a ação educativa e o papel da família e da comunidade (Brasil, 2017).

De modo mais específico, são apresentados, a seguir, algumas finalidades pedagógicas da Educação Infantil, conforme estabelecido na BNCC (Brasil, 2017):

- Garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Figura 6 - Imagem representativa dos direitos de aprendizagem da BNCC



Fonte: www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/2.BNCC_EI_Formao_1PDF.pdf

O primeiro direito de aprendizagem está relacionado a - conviver - de forma democrática com outras crianças e adultos, utilizando e criando múltiplas linguagens, ampliando gradualmente os conhecimentos e fortalecendo o respeito pela natureza, pela cultura, pela sociedade e pela diversidade entre as pessoas. As interações em ambientes lúdicos ajudam as crianças a entenderem suas identidades e a valorizarem as diferenças entre os grupos sociais.

Outro direito de aprendizagem que é defendido por meio da BNCC, é o _brincar. O documento destaca que brincar diariamente de diferentes maneiras e com variados parceiros, interagindo e ressignificando a cultura infantil, explorando o patrimônio cultural, social e científico e desenvolvendo suas habilidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais. Através das brincadeiras, elas aprendem a ganhar e perder, a seguir regras e a colaborar com os outros, o que é essencial para sua formação social.

O verbo - participar também é estabelecido como um direito. E, conforme a BNCC, participar ativamente do processo educacional na instituição de educação infantil, tanto nas rotinas do dia a dia quanto na realização e avaliação de propostas pedagógicas, escolhendo brincadeiras, materiais, espaços e apropriando-se das práticas sociais, linguagens e saberes culturais. Essa participação não apenas enriquece suas experiências de aprendizagem, mas também fortalece sua autonomia e capacidade de decisão.

A ideia de _ explorar _ movimentos, gestos, sons, palavras, linguagens artísticas, objetos, materiais e elementos da natureza e do ambiente urbano ou rural, conectando-se com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico também é um direito de aprendizagem estabelecido pelo documento em questão. Essa exploração é vital para o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade.

Expressar - suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos, por meio de diferentes linguagens, como sujeito dialógico, criativo e sensível (Brasil 2017)

E, por fim, - conhecer-se - é construir uma identidade pessoal e cultural positiva, reconhecendo seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico-racial, entre outros) e fortalecendo essa identidade nas interações e brincadeiras realizadas no ambiente educativo. As interações no ambiente educativo devem reforçar essa identidade, permitindo que as crianças se sintam valorizadas em sua singularidade.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p.37).

Os direitos de aprendizagem desempenham papel importante ao permitirem que as crianças revelem seu potencial enquanto enfrentam desafios diários. Esses direitos facilitam o processo pelo qual elas elaboram suas angústias pessoais e constroem significados sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor (Brasil 2017)

Por tanto os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC visam garantir um processo educativo significativo e responsável, reconhecendo a criança como um ser histórico, ativo e participativo. Desde cedo, as crianças observam, questionam, interagem e constroem conhecimentos, especialmente quando estimuladas de maneira adequada.

Assim, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, a BNCC reforça a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre nas interações com o mundo, conforme afirma Freire (1987):

As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que se não for originalmente comum, não permitirá mais a comunicação (Freire, 1987, p. 8).

Para que esse processo ocorra de forma eficaz, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam planejadas com intencionalidade educativa. Para colocar em prática esses direitos, a BNCC estabelece que as finalidades pedagógicas também se realizam por meio dos cinco Campos de Experiência, os quais possibilitam a articulação de práticas educativas integradas, favorecendo a construção de saberes e a inserção social das crianças (Campos *et al.*, 2011).

- Organizar a aprendizagem por meio de Campos de Experiência:

Ao invés de disciplinas ou conteúdos fragmentados, a BNCC propõe cinco Campos de Experiência que orientam a organização curricular: Ilustrado na figura a seguir

Figura 7 - Representação gráfica dos campos de experiências



Fonte: campos-experiências-direitos-aprendizagens-educação-infantil-infográfico.pdf

1. O eu, o outro e o nós: Foca nas relações interpessoais que as crianças devem ter no ambiente escolar com outras que são de diferentes culturas, hábitos e grupos. Embora muitas vezes se pense que as brincadeiras são apenas uma forma de lazer, elas também desempenham um papel importante como recursos didáticos e pedagógicos. É por meio desse contato que a criança desenvolve sua visão de mundo, influenciando sua maneira de agir, pensar e sentir.
2. Corpo, gestos e movimentos: Explora a motricidade e a expressão corporal. Por meio desse campo de experiência, o documento estabelece que criança precisa ter

oportunidades de vivenciar diferentes linguagens, utilizando o corpo, os gestos e os movimentos como meios de exploração, interação e expressão.

Por meio dessas experiências, ela descobre o mundo ao seu redor, comunica-se, brinca, vive emoções e sensações, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência sobre sua corporeidade, seus limites e sua liberdade. Para que isso ocorra, é essencial que a criança tenha acesso a espaços diversos, nos quais possa explorar e se movimentar livremente.

Ao considerar o papel das interações na aprendizagem, é importante ressaltar que não se trata apenas de qualquer tipo de relação, mas sim de relações mediadas intencionalmente. Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano é fruto das experiências vividas. A aprendizagem depende do envolvimento pleno da criança – corpo, mente e emoção – em experiências significativas. Por exemplo, a prática de misturar cores para criar tonalidades oferece uma compreensão mais rica do conceito do que simplesmente ler sobre ele.

3 Traços, sons, cores e formas: Envolve a linguagem artística e sensorial. Essas vivências possibilitam que a criança crie suas próprias produções, desenvolvendo o senso crítico e estético, além de aprofundar o conhecimento sobre si mesma e o mundo ao seu redor. Para isso, é importante que a criança tenha oportunidades de vivenciar, apreciar e produzir diferentes manifestações, ampliando suas perspectivas e fortalecendo sua capacidade de expressão.

4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: Promove habilidades comunicativas e cognitivas. A interação das crianças tem início logo ao nascer, no contato com a família, sendo expressa por meio de gestos, sons e movimentos corporais.

A BNCC reconhece o campo de vivência relacionado à escuta, fala, pensamento e imaginação como uma forma de ampliar esse processo de interação, agora com maior ênfase no desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Dessa forma, os ambientes escolares devem promover oportunidades para que as crianças compartilhem e ouçam diferentes experiências, com o objetivo de estimular sua autonomia e favorecer o autoconhecimento.

5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Aborda conceitos matemáticos e científicos. Desde a infância até a adolescência a vida adulta, cada indivíduo é parte de uma cultura e de um espaço repleto de significados. Nesse contexto, as instituições de ensino têm um papel significativo em proporcionar espaços e tempos que favoreçam interações uns com os outros.

- Desenvolver as competências gerais da Educação Infantil:

Desenvolver as 10 competências gerais da Educação Básica reconhecendo as especificidades da Educação Infantil nos diferentes grupos etários que constituem essa etapa. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados sequencialmente em três grupos por faixa etária, que correspondem aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. “Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2017, p. 44).

Na BNCC, são apresentadas as seguintes competências gerais “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e

potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p.9-10).

Verifica-se, através das competências mencionadas na citação acima, que o princípio educativo se pauta em formar sujeitos preparados para mudanças visando ao seu futuro profissional:

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências (...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos/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, 2018 apud Almeida, 2023, p. 110).

Segundo Almeida (2023), essa definição evidencia a centralidade das competências como eixo estruturante da BNCC, orientando a educação para a resolução de problemas complexos e a preparação para a cidadania e o mundo do trabalho, integrando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Contudo, existem críticas quanto ao risco de uma formação meramente instrumental, voltada prioritariamente para demandas mercadológicas em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo.

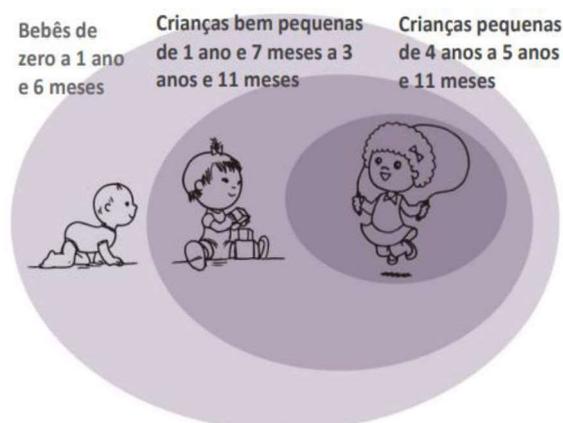
Segundo Chauí (2014, p. 58), “a ideologia da competência transforma desigualdades sociais em desigualdades naturais de aptidão, esforço e mérito”. Para a autora, o discurso da competência oculta as condições históricas, sociais e econômicas que geram desigualdades reais entre os sujeitos, convertendo-as em questões de mérito individual. Dessa forma, um estudante que não alcança determinado desempenho não é visto como vítima de um sistema excludente, mas sim como alguém sem talento ou esforço suficientes.

Esse processo ideológico é especialmente perigoso, pois legitima a exclusão social e reforça o modelo meritocrático que sustenta o neoliberalismo, sobretudo no campo educacional. No contexto da BNCC, por exemplo, o foco nas competências pode mascarar as desigualdades estruturais presentes nas escolas brasileiras, transferindo para crianças e professores a responsabilidade por resultados que, na verdade, dependem de condições materiais e institucionais precárias.

Ao criticar essa lógica, Chauí (2014) nos convida a repensar a educação para além da mera performance técnica, recolocando no centro do debate o compromisso com uma formação crítica, emancipatória e socialmente justa. Essa educação deve

estar pautada no reconhecimento das diversidades e na luta contra as desigualdades estruturais que atravessam nossa sociedade.

Figura 8 - Representação gráfica das faixas etárias



Fonte: campos-experiências-direitos-aprendizagens-educação-infantil-infográfico.pdf.

A divisão em três grupos foi pautada pelas características e necessidades diferentes dessas faixas etárias. Há especificidades que merecem ser tratadas com mais atenção nos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil. Apenas um ano de diferença entre crianças pequenas representa possibilidades muito distintas de interação com o mundo e com as pessoas (Trevisan, 2024, n.p.).

Por exemplo, uma criança com 1 ano e 6 meses já consegue caminhar, mas ainda apresenta pouca coordenação motora. Seu vocabulário é limitado a algumas palavras e pequenas frases, ainda utiliza fraldas, necessita de auxílio para se alimentar e, em situações de frustração, pode manifestar reações como morder os colegas. Uma criança com 2 anos e 6 meses demonstra maior habilidade na construção de frases, utiliza formas verbais simples para resolver conflitos, pode se alimentar sozinha, corre, salta e, em alguns casos, já aprendeu a usar o banheiro ou começa a sentir desconforto com a fralda. Além disso, nessa idade, a criança já se envolve com histórias curtas e demonstra maior compreensão do ambiente ao seu redor.

São competências básicas que modificam significativamente sua relação com o mundo. Portanto, ao elaborar o currículo, é essencial considerar essas diferenças para que o educador direcione as práticas pedagógicas conforme as necessidades de cada faixa etária, garantindo um desenvolvimento adequado e respeitando a individualidade de cada criança.

Dessa forma, é necessário desenvolver atividades que favoreçam a interação, o brincar, a exploração de diferentes ambientes e o desenvolvimento emocional das crianças. Além disso, é por meio das experiências e relações estabelecidas nos

espaços educativos que elas constroem sua identidade e ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

Em suas análises, Vygotsky (2001) explora a história de diferentes aspectos do comportamento humano, como o gesto de apontar, a atividade prática, as funções mentais e a linguagem. O autor pontua que, entender as relações entre pensamento e linguagem é essencial para compreender o desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido; existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, em que um fornece recursos ao outro.

- Respeitar as características e especificidades da infância

Respeitar as características e especificidades da infância infantil envolve a organização da rotina escolar, a definição clara dos objetivos de aprendizagem e a consideração da infância como uma fase dinâmica e em constante movimento.

Desde o nascimento, as crianças procuram dar significado às experiências que vivem, atribuindo sentidos únicos às situações de aprendizado. Durante as interações, brincadeiras e vivências, elas desenvolvem noções, habilidades e atitudes de forma natural.

A partir do seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos (Brasil, 2006b, p. 14).

Sendo assim, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma dinâmica constante de interações entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Desde o nascimento, o bebê não apenas reage aos estímulos do ambiente, mas também provoca transformações nas pessoas e no contexto ao seu redor. Isso demonstra a natureza dialógica e relacional do desenvolvimento.

O meio natural, social e cultural não atua de forma determinista. Em vez disso, funciona como um espaço de mediações, onde as experiências vividas contribuem para a formação das condutas e das formas de ser e agir. Esse processo influencia tanto a criança quanto os adultos que com ela interagem.

Por exemplo, quando um bebê chora, ele não apenas reage a uma necessidade, mas também provoca uma resposta dos cuidadores, que ajustam suas

ações para atender a essa demanda. Essa troca constante molda o comportamento e o aprendizado de ambos.

Essa perspectiva está alinhada à abordagem sócio histórica do desenvolvimento, que valoriza o papel fundamental do ambiente e das relações sociais na formação da subjetividade e na construção do conhecimento. Como Vygotsky (2001) defende que o desenvolvimento ocorre dentro desse contexto relacional, onde o aprendizado é mediado pela interação social. Assim, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, a BNCC reforça a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre nas interações com o mundo, conforme afirma Freire (1987):

As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que se não for originalmente comum, não permitirá mais a comunicação (Freire, 1987, p. 8).

Assim, a linguagem desempenha um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Neste processo, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores congênitos, mas sim resultam das atividades praticadas conforme os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. A história da sociedade e a história pessoal da criança são fatores essenciais que moldam sua forma de pensar.

A linguagem deve ser compreendida não apenas como um instrumento escolarizado, mas como uma forma de expressão e comunicação que registra a história humana. Essa visão amplia o sentido das práticas pedagógicas, permitindo que as experiências sociais e culturais sejam trazidas para o cotidiano escolar.

É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deve ser confundida com o currículo. Para compreender melhor a organização da Educação Infantil atualmente, podemos fazer uma analogia com a construção de uma casa, metáfora de Maria Thereza Marcilio, coordenadora da Avante, instituição voltada à educação e à mobilização social. As Diretrizes Curriculares Nacionais representaram o telhado, trazendo um referencial teórico importante para o desenvolvimento da BNCC que, no exemplo citado, fez as vezes do solo _ ou a base estrutural, como o nome sugere. As paredes da casa, no entanto, ainda precisam ser construídas, são os currículos a serem discutidos pelas redes estaduais, municipais, pelos gestores e educadores de cada escola (Trevisan, 2024, n.p).

Trevisan (2024) reforça a importância de disseminar e esclarecer para os professores de todo o país que a BNCC não é um guia de orientação didática ou

pedagógica. Seus objetivos específicos não devem ser encarados como uma lista de tarefas a ser simplesmente incorporada à rotina escolar.

3.3 Impactos das finalidades educativas da BNCC no campo da Educação Infantil

A implementação das finalidades educativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem gerado impactos significativos no campo da Educação Infantil; e, isso demanda uma análise atenta de suas implicações pedagógicas e sociais. Entre os principais efeitos, destaca-se a consolidação do desenvolvimento integral como a finalidade central da Educação Infantil, superando perspectivas tradicionais e valorizando a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

No entanto, a definição de diretrizes nacionais homogêneas acarreta o risco de padronização das práticas pedagógicas, podendo comprometer a necessária valorização da diversidade cultural e social presente nos distintos contextos educacionais. Além disso, a ênfase na gestão por competências e nas avaliações padronizadas tensiona a prática pedagógica, impactando diretamente a autonomia dos professores e o caráter lúdico e contextualizado da Educação Infantil. A seguir são apresentados alguns desses impactos das finalidades educativas na educação infantil.

No decorrer desta pesquisa, tornou-se fundamental refletir criticamente sobre os riscos de padronização e homogeneização das práticas pedagógicas presentes no currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à efetiva garantia dos direitos das crianças. É imprescindível reconhecer as crianças como sujeitos do presente, e não apenas como projeções de um futuro previamente moldado. Atualmente, os estudos sobre a Educação Infantil têm se ampliado, enfatizando a necessidade de um currículo com caráter compreendido como um “espaço, um campo de produção e de criação de significados” formativo,

(Silva, 2010, p. 21).

Segundo Almeida (2019) a elaboração de um currículo ou de uma proposta curricular implica a idealização de uma concepção específica de sujeito, como ocorre no caso da BNCC. Como já mencionado anteriormente, esse currículo deve responder à necessidade de respeitar a criança como indivíduo, reconhecendo suas prerrogativas pessoais e sua interação natural com o mundo, na qual o brincar e a interação constituem a base sólida e estruturante do processo educativo.

Ao utilizar o currículo para direcionar o processo de ensino e aprendizagem, os docentes devem estar comprometidos com o social, o político e o ético para reconhecer a diversidade que ecoa em na sociedade, assegurando um modelo de igualdade a todos os envolvidos. Conforme Silva (2005, p. 147), o “currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. E, para Almeida (2019, p.31), “o currículo na Educação Infantil é uma subjetivação de indivíduos e cria modos de ser e subjetivar por meio da escolha e hierarquização de conhecimentos.”.

Diante disso, emergem importantes questionamentos: que sujeito se pretende formar? Este currículo assegura, de fato, os direitos das crianças? É fundamental que se respeite a individualidade de cada criança, compreendendo-a como um sujeito que possui desejos, vontades, anseios e necessidades de compreensão e engajamento com o mundo, que busca perceber e interagir com o meio que a cerca, a partir do seu universo infantil singular.

Para Barberí (2023):

A versão final trouxe uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil que sinaliza os impactos que podem ocorrer nas práticas educativas da Educação Infantil, tais como: a possibilidade de os Campos de Experiência serem tomados como disciplina, que o currículo seja concebido enquanto documento prescritivo, a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa (Barberí, 2023, p. 40).

Barberí (2023) aponta para uma importante reflexão sobre os impactos da versão final da BNCC na Educação Infantil. Ao introduzir uma nova concepção de currículo, embora traga avanços ao reconhecer os direitos de aprendizagem e o protagonismo infantil, o documento também evidencia preocupações quanto à sua aplicação prática. A autora alerta para o risco de os - Campos de Experiência -, em vez de promoverem vivências integradoras e significativas, serem interpretados como disciplinas escolares, o que contraria os princípios da ludicidade e da integralidade do desenvolvimento infantil.

Além disso, o currículo passa a ser percebido como prescritivo e normativo, limitando a autonomia dos professores e a flexibilidade pedagógica necessária para respeitar os ritmos e interesses das crianças. Soma-se a isso a centralização excessiva na linguagem escrita, antecipando conteúdos da alfabetização formal e desconsiderando que o foco da Educação Infantil deve ser o desenvolvimento global da criança. Por fim, Barberí (2023) aponta indícios de uma possível implementação de avaliações em larga escala para essa etapa, o que representa um contrassenso,

visto que a avaliação na Educação Infantil deve ser contínua, diagnóstica e qualitativa, e não baseada em mensurações padronizadas.

Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que a BNCC reflete um sonho iluminista de universalização de direitos, visando o acesso igualitário ao conhecimento e à qualidade da educação.

A base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma 82 sociedade marcada pela desigualdade. Ocorre que mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53).

Os autores apontam que a BNCC carrega em si uma contradição, enquanto busca democratizar o acesso ao conhecimento, na prática, pode reforçar estruturas de poder existentes e limitar a autonomia das escolas. A crítica se concentra na forma como o documento é elaborado e implementado, sugerindo que a BNCC não considera adequadamente a diversidade cultural e as realidades locais do Brasil.

Desta forma, ao invés de ser um instrumento flexível que permita adaptações às especificidades regionais, ela tende a ser centralizadora e homogeneizadora, ignorando as particularidades dos contextos educacionais.

Além disso, Cury, Reis e Zanardi (2018) enfatizam que o "básico" e o "comum" não são conceitos neutros. Eles estão imbuídos de disputas ideológicas que refletem os interesses da classe dominante. A imposição de um currículo normalizado pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que prioriza uma visão de mundo alinhada aos interesses econômicos da elite. Essa abordagem pode resultar em uma educação que prepara os alunos apenas para atender às demandas do mercado, sem promover uma reflexão crítica sobre sua realidade social.

Ao analisar a importância do currículo na Educação Infantil, percebe-se que ele constitui um campo latente de disputas, elaborado com o propósito de garantir os direitos e respeitar as especificidades dessa modalidade educativa,

Para evitar a padronização e valorizar a diversidade é necessário contextualizar o currículo fazendo adaptação das orientações da BNCC à realidade local, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada comunidade escolar. Outro

fator relevante é incentivar a elaboração de projetos político-pedagógicos (PPPs) construídos coletivamente, com a participação de professores, famílias e comunidade, valorizando os saberes e práticas locais, que privilegiem o brincar, a interação e a experimentação, como eixos estruturantes da prática educativa.

Para garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade, é fundamental evitar a padronização rígida dos currículos escolares. Uma estratégia essencial para isso é a contextualização do currículo, que consiste em adaptar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à realidade local. Essa adaptação deve considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada comunidade escolar, reconhecendo que as experiências e necessidades dos estudantes variam conforme seu contexto. Assim, o currículo torna-se mais significativo e conectado à vida dos alunos, promovendo uma aprendizagem inclusiva e respeitosa.

Outro impacto das finalidades educativas da BNCC no campo da Educação Infantil é a formação dos profissionais,

A formação profissional é um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, em qualquer etapa ou modalidade. No caso da Educação Infantil, vários estudos apontam que a qualificação específica na área é uma das variáveis que tem maior impacto sobre a qualidade do atendimento nas escolas, a relevância do assunto tem provocado grandes debates e discussões instigando assim a necessidade de elaboração, de propostas para a formação específica do profissional que trabalha na Educação Infantil (França, 2018 apud Barberí, 2023, p. 69).

Nesse sentido, as Diretrizes reforçam a necessidade de atenção à especificidade da Educação Infantil e exige, dos profissionais, atitudes fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças:

Embora crianças de 0 a 6 anos comuniquem-se de maneiras distintas, expressando suas emoções, sentimentos, afetos, curiosidades e desejo de compreender e aprender, gradualmente, todas estas capacidades estão presentes desde o início de suas vidas e manifestam-se, espontaneamente ou através da interação entre elas próprias e com os adultos. O papel dos educadores atentos, organizando, criando ambientes e situações, contribui decisivamente para que os bebês e as crianças um pouco maiores exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente (Brasil, 1998, p. 13).

A formação dos profissionais da Educação Infantil é um dos principais pilares para assegurar um ensino de qualidade. E, desse modo, a BNCC enfatiza a importância de professores bem preparados, com conhecimentos teóricos e práticos alinhados às necessidades das crianças.

No entanto, desafios como a falta de formação continuada impactam diretamente a qualidade do ensino. Libâneo (2015) destaca que essa preparação deve ir além do domínio de conteúdos teóricos, incluindo práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de competências indispensáveis para uma atuação eficaz e qualificada em sala de aula. O trabalho pedagógico assume, assim, um papel central na atuação docente, configurando-se como a essência das atividades escolares. Como destacam Gatti *et al.* (2019):

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico- psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti *et al.*, 2019, p. 19).

A docência evoluiu de uma prática espontânea para uma ação fundamentada, que exige domínio de conhecimentos científicos e humanistas, integrando linguagens, tecnologias e demandas contemporâneas.

A formação de professores precisa priorizar o desenvolvimento de competências voltadas para a inovação pedagógica. Moran (2016) defende que os programas de formação inicial e continuada devem incorporar conteúdos específicos sobre o uso de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, como plataformas digitais, recursos multimídia e abordagens pedagógicas centradas no aluno (sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos). Essas estratégias capacitam os educadores a integrar práticas modernas e eficazes ao contexto educacional.

Esse processo de formação requer continuidade e precisa ser fundamentado em diretrizes curriculares e orientações teórico-metodológicas que aprimorem a prática pedagógica dos professores. De acordo com Candau (2012, p.13), “[...] inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do que fazer educativo, da prática pedagógica”. Dessa maneira, a educação transformadora oferecida pelo professor contribui para o desenvolvimento de atitudes, valores éticos e habilidades fundamentais nas crianças, promovendo um aprendizado abrangente desde os primeiros anos.

Apesar dessas evoluções, Gatti *et al.* (2019) destacam que os cursos de formação docente ainda enfrentam desafios significativos, como as condições

precárias das instituições de ensino, a predominância da experiência prática em detrimento do conhecimento teórico-conceitual e a estrutura de currículos muitas vezes enciclopédicos, elitistas e idealistas. Além disso, as autoras ressaltam que a formação de professores, em muitas universidades e faculdades, ocupa uma posição periférica dentro das instituições.

A ausência de integração entre teoria e prática é frequentemente destacada como um obstáculo na formação inicial. Conforme Gatti *et al.* (2019), a insuficiência de estágios supervisionados limita a capacidade dos futuros docentes de aplicar o conhecimento teórico em ambientes reais.

A formação continuada dos professores é um elemento importante para qualificar a prática docente e promover o progresso do ensino. Conforme o artigo 67 da LDB/1996, essa formação deve ser promovida para assegurar a atualização constante dos docentes. Gatti *et al.* (2019) ressaltam que, após a promulgação da LDB 9394/96, o tema ganhou maior destaque, impulsionado por estudos e programas governamentais que enfatizam a formação contínua como um meio de melhorar as condições educacionais.

Nesse sentido, Bento, Silva e Gomes (2024) afirmam que a formação continuada transcende a visão restritiva de corrigir falhas na formação inicial. Trata-se de uma ferramenta transformadora, capaz de qualificar a dinâmica educacional e assegurar um ensino de qualidade. Ao participar de atividades formativas, os professores ampliam seus conhecimentos e aperfeiçoam suas práticas pedagógicas, integrando novas estratégias e metodologias às demandas contemporâneas.

A qualificação contínua, além de beneficiar diretamente os alunos, fortalece a identidade profissional docente. Luckesi (2011) salienta que:

O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente na totalidade, o seu objeto de ação (Luckesi, 2011, p. 28-29).

Conforme destacado na citação acima, a formação dos docentes é um processo contínuo que se fortalece no cotidiano escolar, articulando teoria e prática, para favorecer o aprendizado dos alunos. A qualificação dos professores é um fator determinante para a qualidade da Educação Infantil.

Campos (1989) enfatiza a importância de complementar a formação inicial com ações formativas contínuas, possibilitando aos educadores a atualização de seus saberes e a adequação de suas práticas às demandas emergentes do contexto educativo.

A qualificação dos professores contribui diretamente para o aprimoramento do ensino, uma vez que possibilita ao profissional, promover práticas pedagógicas mais eficazes que impactam de forma positiva no aprendizado dos alunos Bento, Silva e Gomes (2024) evidenciam que:

Professores atualizados têm a capacidade de inspirar seus alunos, tornando as aulas mais envolventes e eficazes. Além disso, ao implementar práticas inovadoras, os educadores contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes, preparando-os para os desafios do século XXI (Bento; Silva; Gomes, 2024, n.p).

Investir no processo de formação inicial e continuada dos professores é imprescindível para promover uma Educação Infantil de qualidade. Esse esforço, fundamentado em legislação educacional e em estudos acadêmicos, permite que os professores desempenhem um papel transformador na construção de uma educação inclusiva e integral.

- A infraestrutura das instituições da Educação infantil também causa impactos das finalidades educativas da BNCC no campo da Educação Infantil.

A infraestrutura das instituições da Educação Infantil é determinante para o desenvolvimento das crianças. Espaços físicos adequados, com salas arejadas, mobiliário adaptado e áreas externas para atividades lúdicas, são fundamentais para garantir um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem.

Para superar esses desafios, é necessário um maior investimento por parte do poder público, assegurando que todas as crianças tenham acesso a um ambiente escolar seguro e estimulante.

A possibilidade de se estabelecer um ambiente congregador vai facilitar a construção da ideia de conjunto e poderá funcionar como o “coração” da UEI, reforçando significados e determinando o caráter pretendido pela proposta pedagógica (Brasil, 2006a).

A infraestrutura das instituições de Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isto porque, é fundamental para a criança vivenciar atividades pedagógicas em espaços adequados para interação, conforto, higiene, alimentação e descanso. Esses ambientes devem

ser planejados para favorecer as interações entre as crianças e os adultos, além de estimular a imaginação e o aprendizado infantil (Brasil, 1998).

De acordo com a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, os espaços físicos devem incluir instalações e equipamentos adequados para a preparação de alimentos, atendendo às exigências de nutrição, saúde e segurança. Além disso, devem oferecer conforto térmico, visual e acústico, mobiliário apropriado para as crianças, instalações sanitárias exclusivas, áreas para repouso, locais para amamentação e higienização, bem como espaços ao ar livre para brincadeiras e exposição ao sol. Os brinquedos e materiais pedagógicos devem ser organizados de forma a garantir tanto a segurança quanto a autonomia das crianças, além de servir como suporte para ações pedagógicas intencionais (Brasil, 2000).

O ambiente da Educação Infantil deve ser pensado e organizado respeitando o direito da criança à autonomia e à construção de sua identidade e conhecimento. No entanto, muitas vezes, as crianças não participam ativamente da organização do espaço e do mobiliário, ficando essa responsabilidade exclusivamente a cargo do professor. Essa prática pode limitar o acesso aos materiais disponíveis e restringir as possibilidades de exploração do ambiente pelas crianças. É importante que os espaços de brincadeira garantam segurança sem restringir as oportunidades de exploração e descoberta do universo infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca a importância do ambiente como elemento fundamental do projeto educativo, enfatizando tanto a organização do espaço quanto sua estruturação (Brasil, 1998). Nesse sentido, um espaço acolhedor na entrada da Unidade de Educação Infantil (UEI) pode se tornar um ambiente de convivência e integração entre pais, crianças e professores, fortalecendo os vínculos entre a comunidade e a instituição (Brasil, 2006b, p. 32).

A reflexão sobre esses aspectos está diretamente relacionada à qualidade da Educação Infantil. Entretanto, muitas unidades educacionais não favorecem essa apropriação do espaço por parte das crianças, o que pode gerar um distanciamento ou até mesmo um estranhamento em relação aos objetos disponíveis. Quando os adultos enfatizam que os materiais pertencem à sala e não às crianças, reforçam a ideia de que esses recursos não fazem parte da experiência infantil.

Desse modo, no contexto da brincadeira, os objetos podem ser ressignificados e utilizados de diversas formas, promovendo novas aprendizagens e interações; e,

para isso, é necessário que os objetos de uso das crianças estejam ao seu alcance e que esta seja orientada sobre o uso de cada um desses objetos.

A infraestrutura escolar é definida como o conjunto de “instalações, equipamentos e serviços essenciais para o funcionamento adequado da escola e para o suporte à aprendizagem dos alunos” (Garcia, 2014, p. 144). Esse aspecto tem sido alvo de atenção há anos, pois diversos estudos apontam uma relação direta entre infraestrutura e desempenho escolar (Garcia, 2014). Soares e Andrade (2006) reforçam essa visão, destacando que o desempenho cognitivo das crianças é influenciado por três fatores principais: a estrutura escolar, o contexto familiar e as condições socioeconômicas do aluno.

Os recursos didáticos incluem todos os elementos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, estimulando e facilitando a construção do conhecimento. Na Educação Infantil, a reflexão sobre esses recursos deve considerar as transformações históricas e sociais que moldaram esse espaço ao longo do tempo. Durante séculos, a educação das crianças foi de responsabilidade exclusiva das famílias ou de grupos sociais específicos.

Atualmente, esses espaços adquiriram um caráter pedagógico, com novos sentidos e propósitos. A Educação Infantil passou a ser compreendida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, indo além da assistência e incorporando práticas educativas intencionais. Oliveira *et al.* (1999, p. 75) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo tempo, estão abertos a mudanças [...]”. Como afirmam Cláudio *et al.* (2023)

As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a mesma como própria construtora de seu conhecimento. O conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder explorar os espaços disponíveis a ela (Cláudio *et al.*, 2023, n.p.).

Diante do exposto, é possível afirmar que os impactos das finalidades educativas da BNCC no campo da Educação Infantil são amplos e complexos, exigindo uma análise crítica que considere as dimensões pedagógicas, formativas e estruturais envolvidas. O documento representa avanços importantes ao reconhecer os direitos de aprendizagem e o protagonismo infantil. Entretanto, impõe desafios significativos, como a padronização curricular, a centralização nas competências, as

limitações à autonomia docente e os riscos de homogeneização das práticas pedagógicas.

Além disso, a qualidade da infraestrutura das instituições, a formação inicial e continuada dos professores, bem como a valorização do brincar e da interação como eixos estruturantes do currículo, são elementos imprescindíveis para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, reafirma-se a necessidade de uma implementação sensível às especificidades locais, que garanta a participação de toda a comunidade escolar e promova práticas educativas que respeitem e ampliem as experiências infantis, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural em permanente processo de construção.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou compreender como as finalidades educativas delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactam o campo da Educação Infantil, especialmente diante dos desafios para o atendimento às especificidades das crianças nessa etapa educacional. A partir de uma abordagem histórica e crítica, evidenciou-se que a concepção de infância e de Educação Infantil passou por significativas transformações ao longo do tempo, superando uma visão assistencialista para afirmar-se como um direito social e uma etapa fundamental no desenvolvimento humano integral.

O estudo permitiu constatar que, embora a BNCC represente um importante avanço normativo ao estabelecer direitos de aprendizagem e organizar os campos de experiências, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos relevantes. Entre eles, destacam-se a tendência à padronização e homogeneização das práticas educativas, o que pode comprometer a valorização das diversidades culturais, sociais e regionais das infâncias brasileiras, além de impactar a autonomia pedagógica dos docentes.

Soma-se a isso a influência das políticas de financiamento, cuja trajetória histórica —marcada pelo FUNDEF, que excluía a Educação Infantil de seu escopo, e posteriormente pelo FUNDEB, que a incluiu em sua abrangência— evidencia avanços importantes, mas também limitações persistentes. Apesar de o FUNDEB representar um marco na democratização do financiamento ao contemplar todas as etapas da Educação Básica e assegurar repasses mínimos por aluno, sua eficácia ainda é comprometida por entraves como a burocratização da gestão, as desigualdades na distribuição dos recursos entre os entes federados e a dificuldade de adaptação dos critérios de financiamento às realidades locais, o que pode afetar diretamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

A análise realizada revelou a necessidade de que a Educação Infantil seja orientada por finalidades que respeitem a singularidade das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, históricos, sociais e culturais, conforme abordado na Teoria Histórico-Cultural que teve como aproximação nesta investigação. Nesse sentido, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que privilegiem o brincar, as interações e a escuta sensível, assegurando um currículo que promova o

desenvolvimento integral das crianças e que esteja sintonizado com suas necessidades, interesses e contextos.

Em suma, espera-se que este estudo tenha contribuído para o debate acerca das finalidades da Educação Infantil na BNCC, apontando perspectivas e desafios para sua efetivação. Entre os principais impactos identificados, destacam-se: o risco de padronização das práticas pedagógicas; a centralidade excessiva na aquisição da linguagem escrita em detrimento de outras dimensões do desenvolvimento; a ameaça à valorização das diferenças culturais e contextuais das infâncias; os indícios de uma possível implementação de avaliações em larga escala, inadequadas à etapa da Educação Infantil; e, os desafios relacionados à formação profissional específica.

Como ressaltado por França (2018, apud Barbierí, 2023), a qualificação docente na área da Educação Infantil é uma variável decisiva para a qualidade do atendimento, e sua ausência ou condução sob lógica tecnicista pode fragilizar os princípios educativos emancipatórios dessa etapa. Tais efeitos revelam contradições entre os fundamentos formativos da Educação Infantil e os direcionamentos técnico-normativos da BNCC.

Além disso, é preciso considerar criticamente o discurso da competência, amplamente difundido nas políticas educacionais contemporâneas. Como alerta Chauí (2014, p. 58), “a ideologia da competência transforma desigualdades sociais em desigualdades naturais de aptidão, esforço e mérito”. Essa lógica encobre as condições históricas e estruturais que produzem a exclusão, atribuindo ao indivíduo e não ao sistema a responsabilidade por seu desempenho. Assim, corre-se o risco de aprofundar desigualdades já existentes, especialmente na infância, ao ignorar os contextos sociais e culturais que condicionam o acesso e o sucesso escolar.

Dessa forma, o aprofundamento desse debate é imprescindível para o fortalecimento de políticas educacionais que garantam o direito das crianças a uma educação de qualidade, comprometida com sua formação plena, ética e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cirlene Pereira dos Reis. **Finalidades educativas da escola**: a visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.
- ALMEIDA, Vanessa da Silva. **Base Nacional Comum Curricular**: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.
- ANPEd; ABdC. **Ofício nº 01/2015/GR**. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em acesso em 20/05/2025
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed Campinas, SP: Autores Associados. 1997. P. 79
- BARBERÍ, Iloene Pereira Passos. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções da Educação Infantil enquanto políticas públicas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen, 2023.
- BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2018**: aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340> Acesso em: 20 jul. 2018.
- BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: Perspectiva crítica**. Brasília/DF. 2018. Disponível em: <http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo> Acesso em: 20 de março de 2025.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Docência e Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 90, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Acesso em: [20 de março de 2025].
- BENTO, André Lúcio; SILVA, Francisco José da; GOMES, Márcia Cristina Dourado Toledo. **Formação continuada no Distrito Federal**: profissionais da educação em tempos de aprender sem parar. Brasília: fino traço Editora, 2024.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, 2014.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrândio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o Ensino de competências e habilidades? **Revista Debates em Educação**: Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-157, Set./Dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/7505/pdf>. Acesso em 21/05/2025.

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. PUCRS: **Revista Educação por Escrito**, v.3, n.1. 2012. (Universidade de Passo Fundo, apoio FAPERGS/CAPES). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/11109/8106> Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidente da República, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e i4, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. _ Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 04/2000, de 16 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEC, 2006. v. 1.

BRASIL. **Parâmetros Básicos para Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: SEB, 2006a.

BRASIL. 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: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Organização de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480

p. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025

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/l13005.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 21 de maio. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º versão. Abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 21 de maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Relatório das contribuições que propõem a inclusão de novos objetivos de aprendizagem à etapa de escolarização**. Brasília, DF. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários Estaduais da BNCC, Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2016b. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf Acesso em: 20.nov.2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/assuntos/educacao-basica/novas-diretrizes/bncc>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas educacionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 16-48.

CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o Público e o Privado: a Base Nacional e o Movimento Pela Base. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira (orgs.). **Política e gestão da educação básica II**. [Livro eletrônico]. Brasília: ANPE, 2019. Disponível em: http://www.seminariosregionaisnpae.net.br/BibliotecaVirtual/5_Simposios/2VOLUME-Final.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2025.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v 37, n. 1, jan/abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **A constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas**. São Paulo: FDE, 1989.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, n. 2 p. 47-70, out. 2000.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez et al. (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p.11-20, 2012.

CAMPOS, Mariza Salomão Vinco de Oliveira. **Estatuto da Criança e do Adolescente: a proteção integral e suas implicações político-educacionais**. 2009. 172

f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2017.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. vol. 3, São Paulo: Editora autentica, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLÁUDIO, Dinalva Lopes; SILVA, Maria de Fátima da; SILVA, Odirlene Maria da; LIZZI, Edilene Pereira de Azevedo; VILLAS, Renilse Borges Lima; JESUS, Laide Pereira de; COSTA, Gleice Kelly Sousa da; SANTANA, Michele Sousa; JARDIM, Vanusa Oliveira; MELO, Luana Vilarinho. O espaço e a infra-estrutura na Educação Infantil. **Educação, Psicologia**, v. 27, n. 128, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10188455>

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; RIVERA, D. Introdução. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. et al. (Org.). **Brasil, criança urgente: a Lei 8069/90**. São Paulo: Columbus, 1990. p. 9-10.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Candida de. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 89_97, jan./dez. 2011.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Cândida de. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 89_100, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/20145>. Acesso em: 21 maio 2025.

COUBE, André Luiz da Silva. **A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo de políticas e produção cotidiana de epistemicídios**. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CURY, Augusto. **O futuro da humanidade: a construção de uma nova consciência**. São Paulo: Editora Planeta, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Revista da Faculdade de Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 9-20, 2008. Recebido em: 07 jul. 2008; aprovado em: 10 jul. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL PRIORE, Mary (orgs). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. 176 p. (Caminhos da História).

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIDONET, Vital. A LDB e a política de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai? In: **Educação infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-28, Brasília, 2001.

DIDONET, Vital. **Educação e Sociedade: a mirada crítica de uma nova pedagogia**. São Paulo: Editora Gente, 2000.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de**

Londrina – PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina – PR: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas públicas para a educação**: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina-PR. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Finalidades educativas escolares e didática**: ressonâncias da pandemia. 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023.

ESQUIVEL, Juan Pedro. Finalidades educativas e currículo: uma reflexão filosófico-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 577_594, 2015.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FAGUNDES, Vanessa Giovanella; CAMPOS, Rosania; SASSON, Melissa Daiane Hans. Base Nacional Comum Curricular: concepções e implicações para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 30, n. 1, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **CONJECTURA**: Filosofia e Educação, v. 25, p. 52_72, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em acesso em 25/09/2018 verificar.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Base Nacional Comum Curricular e os desafios para uma educação pública de qualidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 251_270, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6zF7cQGPzjNGnLNFSRGPZJJ/?lang=pt>.

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

FREITAS, Luiz Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e os desafios para uma educação pública de qualidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 251_270, 2018.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; OLIVEIRA, Daniel Junior de; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. Finalidades educativas da escola na percepção de professores formadores de professores do curso de Pedagogia. **IV Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Didática e Formação de Professores** (GEICS). "Docência na escola deste século: entre a nova e a velha escola". 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ivseminariogeics-258223/> Acesso em: 23 mar. 2025.

FROTA, Ana; LIMA, Rita de Cássia. **A criança e suas múltiplas infâncias**: história e cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: avaliação e perspectivas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.6, n.1, p.55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 15 maio. 2025.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INEP. **Linha de Base do PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JEEP-BRASIL _ **Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil**. Levantamento sobre o acesso à pré-escola no Brasil. Brasília, ago. 2024.

KAERCHER, Gládis E. (Org). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua educação**: políticas e práticas. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 28, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>. Acesso em: 19 nov. 2024.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana. Infância construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-37.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE, Gisele. Constituição de 1967, a ordem militar. **Jornal Jurid**, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/constituicao-de-1967-a-ordem-militar>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LEME, Renata Bento; VALENTE, Marluce Silva. Ofensiva neoliberal e as implicações na área educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 3, 30 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/3/ofensiva-neoliberal-e-as-implicacoes-na-area-educacional>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 21, n. 1, p. 1-12, abr. 2009.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. In: **Bulletín** n. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. Tradução de José Carlos.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201_227, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **A formação de professores e o trabalho docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2019a.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da. **Madeira Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar.

In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara (SP): UECE/Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [E-book]. Goiânia: Gráfica UFG, 2019b.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: **MARCAUFG**. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Seção 1. [S.l.: s.n.], 2023. p. 33-36.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares, Escola Socialmente Justa e Didática. **Conferência apresentada no III SIGEICS – Simpósio Goiano de Educação, Infância e Cultura Escolar**, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=52wyWOVIRpU>.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIMA, Paulo de Souza. Constituições brasileiras – momentos históricos e características. **Âmbito Jurídico**, 01 nov. 2014. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/constituicoes-brasileiras-momentos-historicos-e-caracteristicas/> Acesso em: 25 abr. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. 31º ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência em ~~temas políticos~~ educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa De Educação**, 31(1), 4_20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674> Acesso em: 02 nov. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELLO, Suely Amaral. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação & Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47-71, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p47>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MELO, Camila Gibin. Crianças e adolescentes sujeitos de direito à luz da crítica marxista do direito. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 27, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/8BtGTwwKQSMHMJgzbXDwBBf/>. Acesso em: 22 maio 2025.

MELO, Darciane Rodrigues de. Infância youtuber: **Um estudo sobre modos de ser criança na contemporaneidade**. 2017. 78 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Pró-reitoria Acadêmica, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

MELO, Darciane Rodrigues de. **Infância youtuber**: um estudo sobre modos de ser criança na contemporaneidade. 2017. 78 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Pró-reitoria Acadêmica, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MILITÃO, Silvio César Nunes; ARANDA, Maria Alice de Miranda. Monitoramento e Avaliação dos planos decenais de educação: uma análise conceitual-legal. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 20, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012. DOI 10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de abril. 2025.

MORAN, José M. Por onde começar a transformar nossas escolas? In: MORAN, José M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2016. p. 145-165.

MORESI, Eduardo. (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <https://doceru.com/doc/sns5cs0>. Acesso em: 08 abr. 2025.

NASCIMENTO, Rangel Silvando da Silva do. A política econômica externa do governo Collor: liberalização comercial e financeira. In: encontro dos economistas de língua portuguesa, 5., 2003, Recife. **Anais...** Recife: VEELP, 2003.

NORAT, Markus Samuel Leite. A legislação educacional contemporânea: impactos, desafios e perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Cognitio Juris**, v. 15, n. 58, 12 jan. 2025. Artigo submetido em: 06 jan. 2025; aprovado em: 12 jan. 2025; publicado em: 12 jan. 2025. Disponível em: <https://cognitiojuris.com>. Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica da UniMais**, Inhumas, v. 21, n. 2, p. 109_120, 2023. Disponível em:

<https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166>.
Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Carla Conti de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas (Orgs.). **Educação e formação de professores: cenários e práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora Scotti, 2022. p. 305_320.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. **REVELLI**, Vol. 14. 2022.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; MADEIRA, Raquel Aparecida Marra de. Finalidades educativas escolares no século XXI: formação neoliberal desumanizante e concepção emancipatória da formação humana. **Fragmentos de Cultura: Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 34, n. 4, p. 727_737, 2024. Disponível em:
<http://doi.org/10.18224/frag.v34i4.14398>. Acesso em: 5 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida. **A participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na educação infantil no município de Lages-SC**. (Dissertação), Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Lages – SC, 2022.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEREIRA, Angelita Carmo; ALMEIDA, Claudiane Aparecida de Assunção; CRUZ, Dailze Luzia da; JUNIOR, Leocy Galdino; GOMES, Mayara Almeida; SOARES, Rosimeire Aniceta de Carvalho. Breve histórico da educação infantil no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)*, São Paulo, v. 8, n. 8, ago. 2022. ISSN 2675-3375. DOI: 10.51891/rease.v8i8.6845.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. Finalidades e objetivos educativos em documentos do Banco Mundial: diretrizes para a educação brasileira em tempos neoliberais. In: OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Carla Conti de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas (Orgs.). **Educação e formação de professores: cenários e práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora Scotti, 2019. p. 133_150.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. Finalidades educativas escolares: elementos políticos que influenciam o currículo no atual contexto educacional. **Revista Científica da UniMais**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 109-120, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166>.

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

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidade e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2019.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa dos; ARRUDA, Ítalo Rodrigo Paulino de; LIMA, Emerson Rodrigues; SILVA, Valéria Patrícia Araújo. Do texto legal à prática: políticas públicas de educação inclusiva para a rede municipal de educação em um município do Estado do Ceará. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 01-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-239>.

SANTOS, Joedson Brito dos; JUNIOR, Luiz de Sousa. O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal de 1988: avanços, contradições e desafios. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, p. 263-288, mai./ago. 2018. ISSN 2238-8346.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento. 2016a; 3(4):54-84.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento-revista de educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016b.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 102, pág. 15-34, 2008a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100016>.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, jun. 2008b, p. 7-16.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuição à elaboração da LDB: um início de conversa**. ANDE, n. 13, p. 5-14, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 1991a.

SAVIANI, Dermeval. **História da educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. Antônio Joaquim Severino. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Camila Vieira Genkawa; LIMA, Paulo Gomes. O Plano Nacional De Educação (PNE): ORIGEM E CONCEPÇÕES. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, v. 4, p. 215_224, 2023. Disponível em: <https://anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1082>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100008>

TARLAU, Rebecca; Moeller, Kathryn. (2020). O consenso por filantropia. Como uma fundação privada distribuída a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11> Acesso em: 20 fev. 2025

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A concepção de infância apresentada nas três versões da bncc para a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.65793>.

TREVISAN, Rita. O que são os campos de experiência da educação infantil. In: **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>. Acesso em: 27 jan. 2025.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

VARGAS, Indiana Almeida; FURLAN, Fernando Palma Pimenta. O trabalho infantil no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, São Paulo, v. 9, n. 9, set. 2023. ISSN 2675-3375. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i9.11389>

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.