



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TATIANA SABOYA ALBUQUERQUE DINIZ

**AVALIAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA
PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA SME DE FORTALEZA-CE**

FORTALEZA

2025

TATIANA SABOYA ALBUQUERQUE DINIZ

AVALIAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA
PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA SME DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Profa. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Diniz, Tatiana Saboya Albuquerque.

Avaliação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil : um estudo a partir da perspectiva das professoras da SME de Fortaleza-Ce / Tatiana Saboya Albuquerque Diniz. – 2025. 203 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso.

1. Política educacional. 2. Educação infantil. 3. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. 4. Pesquisa avaliativa. I. Título.

CDD 320.6

TATIANA SABOYA ALBUQUERQUE DINIZ

AVALIAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA
PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA SME DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em: 19/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Selma Maria Peixoto Alcantara
Universidade Aberta do Brasil (UAB)

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Família.

À rede municipal de ensino de Fortaleza.

Ao programa de Mestrado.

Às professoras participantes da pesquisa.

À orientadora e membros da banca.

Aos amigos da turma observatório/SME.

Às diversas contribuições de amigos queridos.

“É preciso maior visibilidade sobre o fato de que o processo educativo que acontece nos primeiros anos de vida interferir positivamente na construção da sociabilidade e subjetividade infantis em curso, de tal maneira que contribua fortemente para o nascimento de pessoas comprometidas com valores como a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta, além de se tornarem capazes de romper com as relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa presentes na nossa sociedade. Essa crença na potência transformadora da educação está presente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC para a Educação Infantil” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 19).

RESUMO

O reconhecimento do direito das crianças à educação de qualidade é um tema sempre pertinente. As políticas nem sempre trazem os resultados esperados, uma vez que a garantia legal não supõe a qualidade ou que os direitos serão efetivamente respeitados. Este estudo tem como objetivo avaliar de que forma os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, estabelecidos pela BNCC – Educação Infantil (2017), estão sendo garantidos na rede pública de ensino de Fortaleza, sob perspectiva dos professores. Por sua vez, os objetivos específicos foram: i) investigar o conhecimento e concepções dos professores sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil, com ênfase nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; ii) compreender o papel que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na prática pedagógica dos professores, a partir da análise das ações intencionais voltadas para a garantia desses direitos; iii) analisar as situações desafiadoras enfrentadas por esses professores na implementação dos Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil da rede pública municipal. Optamos pela abordagem qualitativa e, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, construímos o arcabouço teórico sobre as temáticas que circundam o objeto, sob as contribuições de Vieira (2007), Oliveira (2011), Krammer (2003), Corsino (2012), Setubal (2012), Mainardes (2006), Alves e Oliveira (2022), Barbosa *et al.* (2016), Cruz e Schramm (2019), e dos documentos legais que compõem a política para Educação Infantil no Brasil. Mediante um estudo de campo, investigamos duas instituições na rede pública do município de Fortaleza. As 6 participantes da pesquisa são professoras lotadas em turmas de creche e pré-escola. A coleta de dados foi realizada mediante a observação e questionário impresso. Adotamos a perspectiva avaliativa Crítico-Dialética (Silva, 2018), e, na análise dos dados, consideramos os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Os dados da pesquisa evidenciaram que há lacunas acerca da garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, e apontam variáveis que se articulam a esse processo: a baixa efetividade das políticas inclusivas; a rotatividade de professores; a escassez ou inadequação dos recursos materiais; a escassez/inadequação de recursos humanos e a relação entre a família e a escola, o que inclui a necessidade de políticas intersetoriais. Foram apontadas também possíveis medidas para que a garantia desses direitos seja efetivada.

Palavras-chave: política educacional; educação infantil; direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; pesquisa avaliativa.

ABSTRACT

The recognition of children's right to quality education is a consistently relevant topic. Public policies do not always yield the expected results, since legal guarantees do not necessarily ensure educational quality or that such rights will in fact be upheld. This study aims to assess how the learning and development rights of children, as established by the BNCC–Early Childhood Education (2017), are being ensured in the public school system of Fortaleza, from the perspective of teachers. The specific objectives were: (i) to investigate teachers' knowledge and conceptions regarding public policies for early childhood education, with an emphasis on learning and development rights; (ii) to understand the role of learning and development rights in teachers' pedagogical practice, through the analysis of intentional actions aimed at ensuring these rights; and (iii) to analyze the challenging situations faced by teachers in implementing the learning and development rights in early childhood education within the municipal public network. A qualitative approach was adopted, and through bibliographic and documentary research, we constructed the theoretical framework surrounding the topic, based on contributions from Vieira (2007), Oliveira (2011), Krammer (2003), Corsino (2012), Setubal (2012), Mainardes (2006), Alves and Oliveira (2022), Barbosa et al. (2016), Cruz and Schramm (2019), as well as the legal documents that constitute Early Childhood Education policy in Brazil. Through field research, we investigated two institutions in the public school system of Fortaleza. The six research participants are teachers assigned to daycare and preschool classrooms. Data collection was carried out through classroom observation and printed questionnaires. We adopted the Critical-Dialectical evaluative perspective (Silva, 2018), and the data analysis was conducted according to the principles of Content Analysis (Bardin, 2021). The findings reveal significant gaps in ensuring children's learning and development rights and highlight variables that influence this process: the low effectiveness of inclusive policies; high teacher turnover; scarcity or inadequacy of material resources; scarcity/inadequacy of human resources; and the relationship between families and schools, which includes the need for intersectoral policies. The study also identifies possible measures to support the effective guarantee of these rights.

Keywords: educational policy; early childhood education; children's learning and development rights; evaluative research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura da BNCC.....	69
Figura 2 –	Capa do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor).....	80
Figura 3 –	Grupos por faixa etária.....	93
Figura 4 –	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a pré-escola.....	105
Figura 5 –	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a creche.....	106
Figura 6 –	A garantia do direito de conviver na percepção das professoras.....	125
Figura 7 –	A garantia do direito de brincar na percepção das professoras.....	129
Figura 8 –	A garantia do direito de participar na percepção das professoras.....	134
Figura 9 –	A garantia do direito de explorar na percepção das professoras.....	140
Figura 10 –	A garantia do direito de expressar na percepção das professoras.....	144
Figura 11 –	A garantia do direito de conhecer-se na percepção das professoras.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Marcos legais que embasam a Base Nacional Comum Curricular (2017)	53
Quadro 2 –	Definições legais dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.....	71
Quadro 3 –	Alinhamento da pesquisa.....	102
Quadro 4 –	Objetivos geral e específicos das Propostas Pedagógicas da Instituição A e Instituição B.....	110
Quadro 5 –	Organização das turmas e regime de atendimento da Instituição A.....	113
Quadro 6 –	Organização das turmas de Educação Infantil e regime de atendimento da Instituição B.....	114
Quadro 7 –	Estatísticas descritivas sociodemográficas das professoras.....	118
Quadro 8 –	Formação e atuação profissional das professoras.....	119
Quadro 9 –	Desenvolvimento profissional e formação continuada das professoras...	120
Quadro 10 –	Concepção das professoras sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC-EI)	123
Quadro 11 –	Quadro-resumo da categoria de análise sobre o conhecimento e as concepções das professoras acerca das políticas estudadas.....	151
Quadro 12 –	Quadro-resumo da categoria de análise sobre o papel das políticas públicas na prática pedagógica das professoras.....	162
Quadro 13 –	Quadro-resumo da categoria de análise sobre os desafios à implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.....	181
Quadro 14 –	Quadro-resumo das funções da Pesquisa Avaliativa na perspectiva Crítico-Dialética.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira pela Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC – EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPLAN	Coordenadoria de Planejamento do Município
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Escola Municipal
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Ceará
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MIRARE	Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projetos Pedagógico
PPP	Projetos Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum

	Curricular
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPU	Sistema de Protocolo Único Virtual
TAP	Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1	A Educação no contexto do Estado Brasileiro.....	18
2.2	O atendimento à criança pequena no Brasil: do assistencialismo à educação.....	38
2.3	Documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil.....	46
2.4	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto da BNCC e sua implementação no município de Fortaleza.....	55
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
3.1	Avaliação de políticas públicas.....	83
3.2	Caracterização da pesquisa.....	90
3.3	O lócus da pesquisa.....	91
3.4	Participantes da pesquisa.....	92
3.5	Os procedimentos e instrumentos na coleta dos dados.....	94
3.6	Método de análise dos dados.....	97
4	A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	101
4.1	Caracterização das instituições pesquisadas e descrição dos participantes da pesquisa.....	103
4.1.1	<i>A Rede Municipal de Educação de Fortaleza.....</i>	104
4.1.2	<i>Proposta Pedagógica, Espaços e ambientes e Gestão Escolar das instituições pesquisadas.....</i>	107
4.1.3	<i>Descrição dos participantes da pesquisa.....</i>	118
4.2	As concepções dos professores sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.....	121
4.3	O papel dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na prática pedagógica dos professores.....	152
4.4	A perspectiva dos professores acerca dos desafios enfrentados na	

	implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.....	162
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
	REFERÊNCIAS.....	191
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	199

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento do direito das crianças à educação de qualidade é um tema sempre pertinente, dada sua relevância para o desenvolvimento integral do ser. No contexto das Políticas Públicas no Brasil, somente em 1988, por meio da promulgação da Constituição Federal foram assegurados direitos às crianças, os quais foram então compreendidos como um dever da família, da sociedade e do Estado. Assim, a “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida, marcou esse momento de novo ordenamento legal, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, entre os quais queremos destacar o direito à educação.

Após esse marco legal, o direito à educação das crianças foi reafirmado em outros documentos, entre os quais destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

O processo de elaboração e implementação de uma política percorre um caminho até seus beneficiários. No caso das Políticas Educacionais, estas têm os professores como profissionais implementadores, pois, de acordo com Mainardes (2006), é mediante as concepções do professor, o qual planeja, executa e avalia as experiências educativas, que serão corporificados os aspectos descritos nos documentos normativos.

Nesse processo, construir uma imagem de crianças como ricas, competentes, diversas e com direitos é absolutamente necessário para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para elas, a qual propicie boas condições de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar, porém, segundo Cruz e Schramm (2019), isso ainda se constitui como um desafio em uma sociedade em que prevalecem concepções empobrecidas sobre esses sujeitos.

Considerando essa problemática, é urgente que sejam implementadas as várias conquistas dos documentos legais, haja vista que, apesar dos avanços observados nas políticas voltadas para os direitos e garantias às crianças, em muitos contextos esses direitos ainda não são garantidos de forma efetiva, principalmente em termos de qualidade.

Dados prévios da pesquisa indicaram a distância que existe entre as diversas garantias estabelecidas por lei e a realidade enfrentada por elas no cotidiano das escolas. As crianças, como sujeitos competentes e ativos nesse processo, evidenciaram suas impressões e reivindicações acerca das políticas públicas em pesquisas nas quais elas foram ouvidas, conforme destacam Cruz e Martins (2017).

Dessa forma, presumimos que a efetiva garantia dos direitos é diretamente proporcional à qualidade do atendimento, compreendendo qualidade não como um repertório de traços que se possuem, conforme analisa Zabalza (1998), mas como algo dinâmico, que vai sendo alcançado.

Nesse contexto, para fins de delimitação da pesquisa, detemo-nos em um aspecto central apresentado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017): os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os quais são seis, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, e constituem um dos três pilares da BNCC (2017), juntamente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência.

As concepções apresentadas na BNCC – Educação Infantil ganharam destaque nas discussões e consensos no âmbito da educação de crianças nos últimos anos, sendo compreendidas como direitos fundamentais a serem respeitados, pois norteiam o desenvolvimento integral das crianças nessa fase única e irrepetível de suas vidas. Esses direitos são baseados em princípios que reconhecem a importância do brincar, da interação social, da curiosidade natural e do desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social das crianças na Educação Infantil, de forma integral.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objeto a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças na Educação Infantil da rede pública no município de Fortaleza.

Diante do exposto, temos como questionamento: de que forma os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na BNCC (Brasil, 2017), estão sendo garantidos às crianças da rede pública municipal de Fortaleza no cotidiano das instituições, mediante a percepção dos professores?

A partir dessa questão central, decorreu-se como objetivo geral desta pesquisa avaliar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, na perspectiva dos professores.

Como objetivos específicos, temos: i) investigar o conhecimento e concepções dos professores sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil, com ênfase nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; ii) compreender o papel que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento exercem na prática pedagógica dos professores a partir da análise das ações intencionais voltadas para a garantia desses direitos; iii) analisar as situações desafiadoras enfrentadas por esses professores na implementação dos Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil da rede municipal.

A motivação pessoal em realizar esta pesquisa tem por base as minhas vivências profissionais junto às crianças, com a percepção do meu amadurecimento como professora da Educação Infantil. Atribuo esses fatores à minha formação continuada, cuja centralidade dos estudos acerca das Políticas Públicas foi decisiva.

Entre as iniciativas que contribuíram com o meu processo de formação continuada, destaco a minha participação no MIRARE (FACED/UFC), que é um grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. Trata-se de um projeto de extensão, coordenado pela professora e pesquisadora das infâncias Sílvia Helena Vieira Cruz, cujas experiências me proporcionaram reflexões fundamentais acerca do trabalho docente com as crianças nessa faixa etária. A participação em movimentos da sociedade civil, como o Fórum de Educação Infantil do Ceará – FEIC, também me auxiliou a gestar minha identidade profissional.

Consideramos que este estudo pode contribuir para a valorização dos profissionais da educação, sobretudo dos professores, que cuidam e educam crianças na etapa da Educação Infantil da rede pública de Fortaleza, e que devem ocupar um papel central na elaboração e implementação de Políticas Educacionais.

As reflexões também são úteis aos professores para problematizar concepções, práticas e a própria identidade profissional, levando-o a perceber seu papel ético, político e histórico nesse contexto, como agentes ativos na implementação dos direitos das crianças.

Esta pesquisa também se insere na dimensão da produção do conhecimento por meio da pesquisa, que é própria da Universidade, contemplando as crianças e a etapa da Educação Infantil, ainda subalternizada no contexto das políticas públicas. As discussões aqui apresentadas têm ainda o potencial de fomentar apontamentos à gestão municipal acerca das políticas municipais de Educação Infantil.

Acerca dos aspectos metodológicos, esta pesquisa se apresenta como aplicada quanto à sua natureza, descritiva e explicativa quanto aos seus objetivos. Em consonância com nosso objetivo de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (1994), ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Quanto aos procedimentos adotados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as temáticas pesquisadas para a construção do arcabouço teórico. Sobre a complementaridade dessas técnicas, Gil (2002) pondera que enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado

assunto, a documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, como os documentos legais, os quais são imprescindíveis para avaliar políticas públicas.

Visando a ampliação das análises e em consonância com os objetivos da pesquisa, adotamos também o estudo de campo (Gil, 2002), pois o objetivo desse tipo de pesquisa é combinar o ponto de vista do observador interno com o externo para descrever e interpretar a cultura.

O lócus da pesquisa foram duas instituições de Educação Infantil da rede pública do município de Fortaleza, que atendem crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. A partir do método comparativo (Lakatos; Marconi, 2010), estabelecemos semelhanças e diferenças entre grupos selecionados, buscando compreender aspectos que favorecem ou desfavorecem a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Os participantes da pesquisa foram 6 (seis) professores da rede municipal de Fortaleza, os quais atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendo em vista seu papel primordial na implementação das políticas para a Educação Infantil e as classificações dos grupos etários definidos pela BNCC – Educação Infantil (Brasil, 2017).

A coleta dos dados foi realizada mediante a observação dos ambientes internos e externos das instituições, utilizados pelas crianças no cotidiano, e um questionário impresso sobre as temáticas relacionadas às Políticas Educacionais. As formas de registro utilizadas na pesquisa foram as notas de campo (Bodgan; Biklen, 1994).

O método de análise adotado foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), que consideramos o mais adequado tendo em vista as classificações da pesquisa e os dados coletados.

Adotamos a perspectiva avaliativa Crítico-Dialética (Silva, 2018) ao considerarmos que essa é a que melhor atende à pesquisa, pois, como professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza, entendo que a minha experiência profissional e o meu comprometimento ético, político e social estão inseridos nesse processo.

Este trabalho está estruturado em cinco seções. Na primeira seção, constituída por esta Introdução, apresento o assunto investigado, a delimitação e contextualização do tema, a questão central da pesquisa, objetivo geral e específicos, a justificativa, além da metodologia que norteou a realização do trabalho.

Na segunda seção, apresento a fundamentação teórica que sustenta o diálogo sobre o percurso da elaboração das Políticas Públicas até a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem efetivados no cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil. As discussões acerca da educação no contexto do Estado

brasileiro foram fundamentadas a partir das contribuições de Vieira (2007), Fausto (2006), Coutinho (2006), Benjamin (2009), Schwarcz (2019), Faleiros (2010), entre outros. Ao tratarmos sobre o atendimento à criança pequena no Brasil, fundamentamos as análises a partir das contribuições de Behring e Boschetti (2016), Faleiros (2010), Oliveira (2011), Kramer (2003), entre outros. Apresentamos os documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil (Brasil, 1990; 1996; 2009, 2017) e recorremos às contribuições de Oliveira (2011) e Corsino (2012).

Ainda nessa seção, tratamos sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças no contexto da BNCC (Brasil, 2017) e sua implementação no município de Fortaleza, ademais, discutimos aspectos que marcaram o contexto histórico, político e social na sua elaboração e implementação a partir dos estudos de Barbosa *et al.* (2016), Alves e Oliveira (2022), Castro (2020), Rosemberg (2003), Oliveira (2019), entre outros.

A terceira seção, que trata do percurso metodológico, apresenta a justificativa pelas escolhas metodológicas que caracterizam esta pesquisa, a perspectiva avaliativa, a abordagem metodológica, o lócus, os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta de dados e, por fim, a organização do *corpus* e o procedimento de análise.

A quarta seção, definida como “A implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza: a perspectiva dos professores”, apresenta os dados e as análises, organizados em três categorias: conhecimento e concepções acerca das Políticas Públicas para a Educação Infantil e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; o papel dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na prática pedagógica dos professores; e a perspectiva dos professores sobre os desafios enfrentados por eles na implementação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil.

A quinta seção apresenta as considerações finais e consolida os achados de pesquisa, apontando as reflexões mais relevantes e perspectivas de novos estudos, esperando que sirva de contribuição para a construção das políticas municipais voltadas para as crianças e demais interessados no tema.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As configurações e expressões das políticas de educação na contemporaneidade se constituem de relações sociais, econômicas e políticas. Logo, analisar essas relações nos ajuda a desvendar como elas se enraizaram na cultura e na sociedade, assim como suas expressões legais, que se redefinem a cada tempo/contexto histórico, interpeladas pelos novos elementos ao longo do percurso.

Nesta seção, buscamos desvelar processos relacionados às Políticas Públicas no Brasil e o atendimento às questões sociais, as influências externas e internas entre seu surgimento e a expansão, identificando elementos-chave nesse processo. Discutimos nosso objeto da pesquisa, além do remonte histórico do atendimento institucional às crianças no Brasil, perpassando suas diferentes configurações e concepções, até o reconhecimento destas como sujeitos de direitos e a consolidação legal em vista da garantia desses direitos.

2.1 A Educação no contexto do Estado Brasileiro

A educação não se reduz ao acesso à escola, mas implica o acesso à formação cidadã para entender, exercer e reivindicar direitos e defendê-los quando violados pelo Estado ou pelo setor privado, ou seja, deve garantir a redução da desigualdade e garantir o protagonismo e a organização dos envolvidos, constituindo-os como sujeitos históricos reais, de acordo com a idade e condições de desenvolvimento (Faleiros, 2010, p. 293).

A percepção de Faleiros sobre o direito à educação evidencia a complexidade do objeto desta pesquisa. Avaliar uma política educacional exige voltar às origens, as quais nos levam ao contexto da formação do Estado Brasileiro, buscando compreender o Brasil contemporâneo. Isso implica analisar raízes históricas, os processos sociais e econômicos que influenciaram a formação do País e o surgimento das Políticas Públicas.

Compreender as marcas da história da educação brasileira, dentro do contexto histórico e político, nos permitirá visualizar as reformas que vão sendo propostas e o percurso tensionado e não linear que nos trouxe até o presente. Essa relação dialética aparece marcada nas Constituições e nas Políticas Públicas, pois, conforme nos ensina Saviani (1999), a interpretação mais fidedigna desses processos requer um olhar mais abrangente, em que as decisões sobre os rumos da política educacional são forjadas.

Delineamos a análise dos marcos históricos a partir das mudanças nas Constituições, pois, como observa Vieira (2007), as cartas magnas são documentos escritos

para serem divulgados e incorporados à vida pública, e se configuram como instrumentos formais de prescrição de regras que contribuiram para a formação de um aparato jurídico no País. Ainda sobre essa premissa, ela destaca que as constituições são tributárias dos contextos em que são produzidas, expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado.

Partindo desse ponto, é possível visualizar um panorama dos elementos da administração pública, da definição de estratégias, bem como o registro de políticas, em seus termos e profundidade, aberturas e permissões. A partir disso, conhecendo-os e analisando-os, se torna possível termos um retrato do ordenamento legal e das concepções e políticas de cada momento, as quais moldaram a educação no País.

No período pré-colonial do Brasil, Fausto (2006) afirma que, quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos. A economia era de subsistência e destinada ao consumo próprio. Cada aldeia produzia para satisfazer as suas necessidades, havendo poucas trocas de gêneros alimentícios com outras aldeias, mas existiam contatos entre elas, fato que revela que já existiam relações. As nações indígenas, cada uma com suas próprias culturas, línguas e formas de organização social, foram interpeladas com a chegada dos europeus em 1500, o que marcou o início de profundas transformações para as sociedades indígenas.

O autor afirma ainda que “a chegada dos portugueses representou para os índios uma verdadeira catástrofe” (Fausto, 2006, p. 40), cujos primeiros impactos foram as doenças trazidas pelos europeus, para as quais não tinham imunidade; a colonização, que resultou em conflitos violentos e deslocamento forçado das tribos indígenas; a imposição de novas culturas, religiões e sistemas econômicos, que alterou fortemente a vida tradicional dos indígenas. Essa visão panorâmica nos auxilia a visualizar as primeiras nuances da formação desse povo.

Nesse cenário, foram se estabelecendo as bases para a nação independente que surgiria em 1822, moldando as relações, a estrutura social, econômica e política do País. Fausto (2006) observa que a exploração do pau-brasil e as capitânicas hereditárias marcaram as primeiras relações e organizações, as quais se refinaram com a criação do Governo-Geral – início da administração centralizada para consolidar o controle sobre as capitânicas.

Coutinho (2006) ainda analisa que o Brasil se caracterizou pela presença de um Estado forte, autoritário, em contraposição com uma sociedade civil débil, primitiva e amorfa, e considera que esse autoritarismo tem sua origem na burocracia patrimonialista portuguesa

pela qual fomos colonizados, mas cujos traços característicos se mantiveram no Brasil independente.

Além dos processos de colonização que já ocorriam, esse período é marcado pelo trabalho de negros africanos escravizados, que foram trazidos em grande número para trabalhar nas plantações. Em meio à resistência portuguesa para impor sua soberania sobre espanhóis e holandeses que queriam se infiltrar no lucrativo negócio nessas terras, houve também a promoção de avanços em ciência e mais misturas culturais. A cada diversificação das formas de exploração, ocorreram novas ondas de colonização e desenvolvimento, além de uma série de conflitos sociais e econômicos. Diante dessas evidências, “o Brasil viria a ser uma colônia cujo sentido básico seria o de fornecer ao comércio europeu gêneros alimentícios ou minérios de grande importância” (Fausto, 2006, p. 47).

Schwarz (2019) acrescenta que a trajetória do Brasil é única, especialmente se comparada à dos demais países latino-americanos, principalmente porque, após a independência, em meio a um continente de repúblicas, o País estabeleceu uma monarquia que permaneceu popular por mais de sessenta anos, conseguindo preservar suas fronteiras, que, com seu tamanho colossal, se assemelham ao de um continente.

Coutinho (2006) considera que a independência não se constituiu em uma revolução, pois não acarretou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas se concretizou como um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes, criando o que ele nomeou de fato anômalo, afirmando que o Brasil foi um Estado antes de ser uma nação.

Assim, as tensões econômicas, políticas e sociais são multilaterais e estão sempre presentes nesse processo, e a essa altura já tínhamos um povo que fora forjado. A consolidação da independência e a organização política e administrativa do novo império teve como marco a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, estabelecendo um regime monárquico e parlamentar. Essa constituição foi a de mais longa vigência em toda a história das constituições brasileiras, orientando o ordenamento jurídico do País e regulamentando a vida institucional por 65 anos, até o advento da República.

Vieira (2007) analisa que a Proclamação da Independência e a fundação do império desencadearam uma fase de debates e projetos que visavam à estruturação de uma educação nacional, que influenciou a Assembleia Legislativa e Constituinte de 1823. O imperador manifestava a necessidade de uma legislação particular sobre a instrução, e dois projetos de lei foram produzidos referentes à educação pública, mas que não chegaram a ser incorporados na Constituição de 1824.

A autora evidencia que o documento possui dois parágrafos de um único artigo sobre educação, o que aponta a mínima relevância do tema para os constituintes naquele momento político. Destaca que o texto dessa constituição tratou da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (Vieira, 2007, p. 294). A segunda referência, em seu art. 179, § 33, diz respeito aos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes". Apesar de não ter se efetivado na prática a ideia de gratuidade da instrução primária para todos, esses termos nem aparecerão na constituição republicana que se procederá, levantando suspeitas acerca das escolhas a cada momento político.

Diante do esforço de compreender o Brasil contemporâneo, Schwarcz (2019) promove um despertar de consciência afirmando que a história brasileira não tem como escapar de ambiguidades, pois anda repleta de seleções e lacunas, realces e invisibilidades, persistências e esquecimentos.

Assim, destacamos a dificuldade de decifrar o enigma brasileiro, apreendendo-o por meio da percepção dos problemas e das contradições estruturais que nos acompanham ao longo da linha do tempo em contraste com as vozes que contaram essa história, cada um no seu tempo e ao seu modo. Nosso esforço é compreender as implicações desse processo na constituição da nossa nação, da nossa gente, na nossa vida cotidiana e, para fins de delimitação da presente pesquisa, como a educação brasileira foi influenciada e moldada a partir desses elementos constituintes.

Schwarcz (2019) considera ainda que a independência política em 1822 não trouxe novidades em termos institucionais, mas consolidou o objetivo de estruturar e justificar uma nova nação, a partir de uma nova Constituição (1824), e contar uma história oficial, além das necessidades naturais de assegurar as fronteiras, planejar novas cidades e judicializar processos. Segundo a autora, era preciso enaltecer um processo de emancipação que ia gerando muita desconfiança e conferir-lhe legitimidade, por isso era vantajoso para o Império fazer as pazes com o passado e com o presente do Brasil, apresentando uma nação cuja felicidade era medida pela capacidade de vincular diversas nações e culturas.

A história contada revelava um País que se definia por uma mistura de diferentes povos. A utilização de uma metáfora que representava a mestiçagem de povos, a partir da imagem de um rio grande e caudaloso, vemos a correspondência com as raças brancas e a herança portuguesa, que acabaria por absorver os pequenos afluentes, os quais representavam os índios e os negros. Essa era a imagem que se imporia naturalmente e sem conflitos, a qual ficou conhecida como a ladainha das três raças formadoras da nação,

conforme observado por Schwarcz (2019). A autora enfatiza que a visão era influenciada pelos saberes hegemônicos da Europa, em que predominavam determinismos geográficos e raciais, a qual, irremediavelmente, olhava para esse povo novo de cima para baixo.

O colonialismo e o eurocentrismo deixaram fortes marcas na constituição do povo brasileiro e em sua história, cujas raízes ainda encontram repercussão no tempo presente. Nesse contexto, podemos refletir sobre o tipo, ou tipos, de formação ofertada da época, a partir das premissas elucidadas por autores como John Dewey, Michel Foucault, Henry Giroux, e Paulo Freire que ofereceram perspectivas sobre como as sociedades e a educação estão implicadas nesse processo.

Assim, Benjamim (2009) reconhece os esforços meritórios de diversos autores que foram importantes, ao seu tempo e em seu contexto, na complexa tarefa de compreender o Brasil, os quais contribuíram na construção da imagem até hoje associada ao País. Esse autor considera que somente na década de 1930 se começa a ampliar essas leituras do Brasil, independente da exatidão dos fatos, pois a representação ideológica de uma sociedade sobre si mesma cumpre a função de sinalizar valores, despertar esperanças e mobilizar energias. Logo, o surgimento das leituras em relação ao Brasil e a esse povo foram importantes para a formação da sua identidade, considerando a contribuição dos povos subalternizados nesse processo.

Sobre esse fato, Benjamim (2009) analisa que, a partir de uma releitura revolucionária do Brasil, à luz da antropologia cultural, a qual rompeu com os enfoques da geografia e da raça vigentes, Gilberto Freyre, em 1934, realiza um resgate do papel civilizatório de negros e índios dentro da formação social brasileira. Também destaca a figura dos portugueses, sua miscibilidade, a plasticidade e a mobilidade. Defende que a colonização no Brasil foi obra da família patriarcal, em torno da qual constituiu-se um modo de vida completo e específico, que não se encontrava na política, nem na economia, nem nos feitos dos grandes homens, mas sim na cultura, obra coletiva de gerações anônimas. Sua visão rompeu com as representações racistas dominantes da época ao defender a miscigenação racial como um sinal de grandeza do Brasil, uma vez que a mestiçagem constituía a identidade nacional.

Faria e Passos (2016) assinalam que Freyre adota uma postura de equilíbrio de antagonismo, demonstrando que as raças não são tratadas igualmente, mas que, por outro lado, não são excluídas, e, logicamente, organizadas pela estrutura estabelecida pelo patriarcalismo, após a colonização portuguesa. O patriarcado, dentro da concepção Freyreana, é considerado

como um dos principais elementos formadores da sociedade brasileira, pois foi em torno da família patriarcal que o Brasil nasceu e se rotinizou como sociedade.

Benjamin (2009) também analisou as contribuições de Sérgio Buarque de Holanda, em 1936, que vieram por meio do esforço de compreender as transformações de uma sociedade rural, rumo ao inevitável trânsito para a modernidade urbana. Reconhecia a singularidade do processo brasileiro, considerando-o em suas características próprias. Discutiu temáticas como o sistema colonial português, o patriarcado rural, o homem cordial e o liberalismo brasileiro.

Ainda segundo esse autor, a visão de Sérgio Buarque de Holanda se difere da visão de Freyre em relação aos portugueses, pois aponta para uma moral de trabalho pouco desenvolvida e um espírito aventureiro, que se ajusta bem a uma reduzida capacidade de organização social. Nessa visão, o patriarcado rural é analisado como um padrão contínuo de exercício do poder, meio no qual se desenvolvem relações e um sistema político no qual apenas amizades e lealdades são relevantes, o que ele denominou de “cordialidade”. Ele desvela assim um aspecto de homem cordial, no qual a ausência de direitos formais, o anonimato e a ordem legalizada são substituídos pela tentativa constante de personalizar todas as interações interpessoais, colocando os sentimentos em primeiro plano.

Destacamos, na visão de Sérgio Buarque, que Benjamin (2009) elucida – com a dissolução do complexo ibérico de base rural e a emergência de um novo ator decisivo, as massas urbanas, crescentemente numerosas e libertadas da tutela dos senhores locais – que “a nossa revolução” estaria em curso. Logo a comunidade doméstica, patriarcal e privada daria lugar à fundação da comunidade política, de modo a transformar o homem cordial em cidadão.

Apenas seis anos depois, conforme observa Benjamin (2009), Caio Prado Júnior deu sua contribuição para o entendimento da história do Brasil: o choque entre o Brasil “empresa-para-os-outros”, que ainda somos, e o Brasil “nação para si”, que desejamos ser. Essa ideia destaca que a história do Brasil tem se constituído em um processo de transformação dessa empresa em uma nação.

Prado Júnior (2011) analisa que historicamente este País se assemelhou mais a uma empresa territorial voltada para fora e controlada de fora, a qual propiciou bons negócios com altos lucros, do que a uma nação, ou mesmo nem propriamente uma sociedade. Ele argumenta que a formação do Brasil moderno está profundamente ligada às transformações econômicas e sociais que ocorreram durante o período colonial e considera que as relações econômicas e de produção são fundamentais para entender as mudanças sociais e políticas.

Além disso, ele sinaliza que o negócio do endividamento perpétuo dessa empresa Brasil, induzido por seus controladores de fora, é uma marca determinante e implacável. Critica as interpretações tradicionais da história brasileira, as quais frequentemente enfatizam aspectos políticos e diplomáticos em vez de econômicos e sociais, desafiando a visão romantizada do Brasil colonial e oferecendo uma análise mais crítica e fundamentada dos processos históricos.

Prado Júnior (2011) afirma que o País passou a desenvolver suas próprias características nacionais a partir de sua herança colonial, mas que o Brasil não foi apenas um produto da colonização, mas também um resultado das suas próprias dinâmicas internas e das relações de classe que se formaram ao longo do tempo. Benjamim (2009) destaca que, na visão de Prado Júnior, o processo histórico, no qual estávamos inseridos, ainda não tinha chegado ao seu termo e se completaria com a Revolução Brasileira.

Nesse percurso teórico, entre os historiadores e sociólogos brasileiros que contribuíram para o entendimento da formação e desenvolvimento do Brasil, destacamos ainda Furtado (2007), que analisou os desafios da modernização no século XX, demonstrando que, em nossa história, as fontes de demandas autônomas foram as exportações de alimentos, matérias-primas e minérios, o que configurou um permanente vazamento de riquezas para o exterior. Segundo sua leitura, esses fatores colocaram o País na periferia do sistema-mundo, constituindo um processo específico de subdesenvolvimento. Para ele, a condição do País não se tratava de uma etapa transitória.

Sua leitura trouxe apontamentos importantes para sua época ao afirmar que, para superar essa condição, seria necessária uma intervenção consciente, sendo impossível resultar de forças espontâneas, como se fosse um processo natural. As alternativas que sugere são o fortalecimento do mercado interno, o desenvolvimento da indústria e a formação de um núcleo endógeno de criação e difusão de progresso técnico.

Benjamim (2009) destaca que, dentro da visão de Furtado, conhecimento e valores, economia e sociedade não estão dissociados, pois o processo de reprodução das desigualdades sociais exerce uma influência decisiva sobre as formas de utilização do excedente. Dessa forma, sua compreensão era de que a composição do excedente é um reflexo do sistema de dominação social, o que significa que sem um conhecimento das estruturas de poder é impossível avançar no estudo do desenvolvimento das forças produtivas.

Após a discussão acerca dos processos históricos, econômicos e sociais relacionados à formação do povo Brasileiro, é importante refletir sobre como esses aspectos estão imbricados com o processo de construção da educação brasileira. Numa perspectiva

crítica, foi evidenciado que, desde os tempos coloniais, a educação funcionou como um instrumento para atender aos objetivos econômicos e sociais das elites, em vez de promover, de forma equitativa, o desenvolvimento integral dos cidadãos.

A primeira Constituição republicana do Brasil (1891), a segunda de nossa história, está inserida nesse contexto da mudança da forma de governo, quando a monarquia foi substituída pela república, por meio de um golpe. Resende (2018) desenvolve uma visão crítica sobre esse período, colocando em análise o advento da República, cujo pressuposto é o de um governo destinado a servir ao interesse coletivo, mas, na realidade, teve significado extremamente limitado no processo histórico de construção da democracia e de expansão da cidadania no Brasil, uma vez que foi caracterizado pelo liberalismo oligárquico, termo que revela a coexistência de uma Constituição liberal com práticas oligárquicas.

Marcada por contradições, a passagem do império para a República faz emergir anseios de um novo projeto para a educação, pois as mudanças que ocorrem no contexto histórico e político estão imbricadas com a educação. Ao analisar essa relação, Freire (1975) apresenta a escola como uma instância da sociedade, afirmando que não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, mas esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade. Portanto, acreditamos que investigar a forma como a educação é tratada a cada tempo traz indicativos seguros das questões relacionadas às políticas adotadas, que, por sua vez, movem e revelam a nação.

A Constituição de 1891 apresenta mais dispositivos de educação em relação à constituição anterior e é considerada significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presente ao longo da história, além de imprimir as marcas da república, como a laicidade e a separação entre poderes. Ao analisar as principais conquistas na educação brasileira trazidas por essa constituição, Vieira (2007) cita a reforma Benjamim Constant, que consistiu em um conjunto de mudanças educacionais e administrativas que visavam a modernizar o sistema de ensino do País e fortalecer a laicidade na educação, constituindo-se como um marco importante na história da educação no Brasil, influenciando as Políticas Educacionais nas décadas seguintes.

A autora continua sua análise citando importantes aprovações como a regulação da Instrução Primária e Secundária e do Ginásio Nacional, nomenclatura que era utilizada aos ensinos correspondentes à Educação Básica, além do Conselho de Instrução Superior. As principais características da reforma incluíram a laicidade, a separação entre os poderes, confirmando a então República.

Entre os aspectos destacados por Vieira (2007) como conquistas, temos: a criação de Escolas Normais, para formar professores, visando a melhorar a qualidade do ensino e a expandir o acesso à educação; o acesso universal, com o objetivo de garantir que a educação fosse um direito de todos os cidadãos, promovendo a inclusão social e a atualização do currículo escolar, incorporando novas disciplinas e métodos de ensino mais modernos. Esses dois aspectos que se relacionam à qualidade e ao currículo são importantes para compreendermos que essas pautas aparecem repetidas vezes nas constituições, evidenciando essa busca em solucionar questões sociais por meio da educação, mas também como bandeiras sob as quais os regimes e contextos políticos articulam interesses. Além da proibição do voto aos analfabetos, agravando a exclusão do direito à cidadania que, segundo a autora, somente seria superada pela Constituição de 1988.

No contexto histórico e político posterior, um golpe de Estado entrou para a história brasileira como a "Revolução de 1930", seguido pelo período conhecido como "Estado Novo". Ao analisar esse período, Pochmann (2022) observa que, até a Revolução de 1930, o Estado mínimo dos regimes do Império e da República Velha representou uma espécie de freio à constituição e avanço do capitalismo industrial, preponderando a exportação de produtos primários e a importação de bens de consumo de luxo aos ricos. Somente em meados de 1930, com fatores históricos e políticos favoráveis, foi possível modificar o papel do Estado no Brasil, inaugurando um ciclo de industrialização entre as décadas de 1930 e 1980, o Estado desenvolvimentista, que permitiu uma transição acelerada do anacrônico agrarismo para uma complexa e superior sociedade urbano-industrial.

Assim, Prado Júnior (1966) nos ajuda a compreender mais a Revolução de 1930, como uma resposta às crises do sistema oligárquico da República Velha e ao conflito entre diferentes classes sociais, reflexo das profundas tensões e contradições presentes na sociedade brasileira da época. Enfatiza como a crise econômica global, combinada com a instabilidade política interna e a insatisfação com o governo oligárquico, contribuiu para o surgimento desse movimento revolucionário.

O processo histórico de consolidação da transição do Brasil para o capitalismo está interligado com a evolução da educação brasileira, refletindo e influenciando as transformações sociais, econômicas e políticas do País ao longo do tempo. À medida que o Brasil avançava em direção à industrialização, crescia a necessidade de uma força de trabalho qualificada. Nesse cenário, a educação passou a ser vista como um fator crucial para o desenvolvimento econômico e a adaptação às novas demandas do mercado de trabalho, exigindo maior capacitação técnica e profissional.

Sobre isso, Carvalho (1997) analisa esse período no País quando, em meio às tensões da revolução, o movimento de renovação educacional se desenrolou no Brasil nos anos 1920 e 1930. A autora discute esse período de desilusão com a República, o surgimento do entusiasmo pela Educação e o otimismo pedagógico como um momento em que as tensões e relações dos diversos segmentos da sociedade começam a enxergar a educação e o processo de escolarização como a resposta a todos os problemas que a nação enfrenta, encontrando-se sujeito às nuances e contradições já enraizadas.

Carvalho (1997) relata ainda o surgimento da Associação Brasileira pela Educação (ABE), em 1924. Segundo a autora, um grupo de intelectuais formado por advogados, médicos, professores e engenheiros, convencidos de que na Educação residia a solução dos problemas do País, funda essa associação. Considera que a ABE é apontada como principal instância de articulação e propaganda do chamado movimento de renovação educacional, promovendo inquéritos, debates, cursos etc., constituindo a principal fomentadora das Políticas Educacionais que se desencadearam a partir de 1930.

O movimento teve como objetivo implementar um sistema de Ensino Público no Brasil, constituindo-se como um marco referencial importante do movimento liberal, com repercussões sobre ideias e reformas propostas em momentos subsequentes. Isso porque, segundo Carvalho (1997, p. 120), “o termo educação era entendido como direção imprimida à sociedade por uma elite, e abrangia o trabalho de construção e consolidação de uma hegemonia cultural”. Vale ressaltar que, até então, o País ainda não tinha um sistema de organização escolar, pois este era baseado em reformas pontuais, as quais, por sua vez, promoviam mudanças fragmentadas, e não chegavam a atender à demanda imposta pelos movimentos em ebulição.

As tensões e as contradições no cenário político nesse período, somadas à efervescência do movimento do entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico, revelaram que era necessário entrelaçar as reformas econômicas e educacionais, dirigindo-as no mesmo sentido.

Assim, Carvalho (1997) assinala ainda a visão de autores críticos desse movimento, haja vista sua percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções. Em meio às transformações, mediadas pelas tensões, o próprio movimento foi sofrendo alterações que transitavam de um programa de ação social mais amplo em um restrito programa de formação. Como resultado, ocorreu uma despolitização do campo educacional, restringindo as mudanças a formulações puramente pedagógicas, desprovidas de vínculo com projetos políticos.

Compreendemos, portanto, que as contradições que acompanham os processos históricos e políticos e as tensões existentes são fruto de conflitos de interesses, mediados pela classe dominante, e que apesar disso constituem-se como marcos que influenciarão toda a educação brasileira, sobretudo nos documentos legais.

Ferreira (2020) contribui para essa análise crítica ao discutir o conceito de subalternidade, e esclarece que há grupos impedidos estruturalmente de provocar sua mobilidade social, pois a desigualdade não é produzida somente pelo eixo econômico, mas também é de ordem cultural, linguística, social, e está enviesada na educação, na arte, na literatura etc. Em sua visão, as várias faces da desigualdade são fruto do projeto colonialista ao qual o País foi submetido, e perduram em termos epistemológicos, além do econômico.

Com a influência do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a posterior Constituição que fora promulgada, em 1934, é a primeira a dedicar espaço significativo à educação. Os campos político e econômico refletem o que Vieira (2007, p. 296) denomina de “período fértil preparado pelos movimentos sociais da década anterior” e “momento rico para a educação”. Entre aspectos comuns e diferenças marcantes, a mesma destaca a incumbência da União em “fixar o plano nacional de educação”, assim como “exercer a ação supletiva na obra educativa em todo o País” (Vieira, 2007, p. 296). Entre as normas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação estão o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.

A importante matéria do texto, e inédita até então, é o financiamento da educação. Pela primeira vez, são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (Vieira, 2007, p. 297). Também foi estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação, algo promissor que terá desdobramentos cruciais para a educação brasileira.

Entre as normas do Plano Nacional de Educação, o texto constitucional previa ainda tópicos relativos ao magistério como a isenção de impostos para a profissão de professor e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial. Também queremos destacar, entre as observações de Vieira (2007), a reafirmação da proibição do voto aos analfabetos. Os trechos destacados relacionam-se ao objeto de estudo desta pesquisa, por meio dos quais observamos, nessa constituição, elementos importantes que

trarão maiores definições acerca dos aspectos da qualidade da educação e também das questões relacionadas ao currículo da futura Educação Básica, nesse momento ainda denominado ensino primário integral.

Em meio aos desdobramentos da Era Vargas e a um novo período autoritário que se instalava no País, tivemos também a promulgação de uma nova Constituição, somente 3 anos depois da constituição vigente, no ano de 1937. Ao falar desse processo, Vieira (2007) destaca que, no campo da educação, o Estado Novo corresponde a um novo período autoritário, ou seja, uma retomada da centralização que parecia se dissolver nos anos anteriores.

Diante dos movimentos reformistas e seus ideais de educação, o início dos anos 1940 responde com reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino (Vieira, 2007, p.18). É nesse cenário de contradições que, paradoxalmente, são construídas as bases para a modernização do Estado Brasileiro, além de se desenrolarem importantes acontecimentos também no campo da educação, revelando as nuances que submetem a educação do País.

Do ponto de vista de Vieira (2007, p. 298), a “Constituição do Estado Novo é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus”, em que é ampliada a competência da União para "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude". Em contrapartida a essa ação centralizadora, o dever do Estado para com a educação é minimizado, abrindo, logo no primeiro artigo que se destina à educação, a livre iniciativa. Confirmando o pressuposto, no segundo artigo dedicado à educação, o texto expressa que a oferta escolar será destinada aos que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares.

Se de um lado há abertura à livre iniciativa na oferta da educação, e do outro há a garantia da oferta por parte do Estado somente aos que não podem pagá-lo em instituições particulares, configura-se a função compensatória da educação. Nesse sentido é que Laval (2019), ao analisar a sujeição mais direta da escola à razão econômica compreende que, nessa lógica, a educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquirindo o caráter de mercadoria, de bem privado, comercializável, enquanto toda a sociedade sofre as incontáveis consequências que se impõem.

Vieira (2007) aponta ainda que o primeiro dever do Estado em matéria de educação é com o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas,

conforme expressa o texto da lei. Sendo esse ensino a prioridade do Estado, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino.

Percebemos que a concepção da política educacional no Estado Novo esteve orientada para atender aos interesses hegemônicos, dirigindo as reformas o ensino profissional e revelando explicitamente o projeto político-ideológico atuante. Schwarcz (2019) analisa que as reviravoltas políticas ao longo da história do Brasil fazem reaparecer elementos do passado, sob a forma de novos governos autoritários, os quais, de tempos em tempos, comparecem na cena política brasileira.

Vieira (2007) assinala ainda outro ponto dessa constituição em contraposição à constituição de 1934 que é a ideia de gratuidade com uma visão deturpada. Embora estabeleça que o ensino primário é obrigatório e gratuito, acrescenta, no mesmo artigo, o caráter parcial dessa gratuidade, condicionando uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar dos menos necessitados, como forma de dever de solidariedade para com os mais necessitados.

Em meio aos contrastes que marcaram a história política do Brasil, inserimos as implicações ao contexto educacional a partir da Constituição de 1946, que foi promulgada após a queda da ditadura do Estado Novo, que se deu em 1945. Por se tratar desse momento de aparente ruptura, trouxe elementos importantes a serem observados no que concerne às Políticas Educacionais.

Nesses primeiros anos de redemocratização, a educação brasileira sofre com as contradições, as quais se observavam em todos os segmentos. Segundo Vieira (2007), a compreensão sobre democracia ainda era instável, e as tendências conservadoras e liberais ainda coexistiam, também no campo da educação, e foram traduzidas no texto da recém-promulgada constituição. A autora analisa que o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquelas ofertadas para as classes populares.

Orientada por princípios liberais e democráticos, o documento retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades, além de restabelecer o estado de direito e a autonomia federativa, porém, ao retomar o tema da educação como um direito de todos, o documento não vincula necessariamente tal fato como um dever do Estado, conforme analisa Vieira (2007).

A necessidade de organização do sistema educacional nacional reaparece e é estabelecida a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre essa temática do currículo, destacamos que ainda não havia uma lei específica e, paradoxalmente, as reformas educacionais nesse período deram seguimento às Leis

Orgânicas do Ensino, seguindo a lógica da constituição anterior, conforme explicitado por Vieira (2007). Até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 4.024/61), que viria quinze anos depois, as diretrizes dessa constituição orientarão a educação no País, denunciando a lentidão e morosidade nos processos que se referem à educação (Vieira, 2007).

Nessa constituição, o ensino primário aparece acompanhado de dois adjetivos: oficial e gratuito. Vieira (2007) defende que a palavra oficial aparece pela primeira vez no texto constitucional para diferenciar o ensino ministrado pelos poderes públicos do ensino ministrado pela iniciativa particular.

Destacamos que Vieira (2007, p. 301) sinaliza como aspecto importante a vinculação de recursos para a educação, nos termos “manutenção e desenvolvimento do ensino”, estabelecendo limites mínimos a serem aplicados, “nunca menos que dez por cento à União, e nunca menos que vinte por cento aos estados, municípios e Distrito Federal, de todo o arrecadado por meio dos impostos. Em oposição à lógica do Estado mínimo, essa vinculação teria importantes impactos na oferta da educação, sobretudo ao ensino primário, que progressivamente retoma espaço nas discussões e políticas.

Sobre a primeira lei que trataria da estruturação do sistema nacional de educação no País, Schwarcz (2019) observa que foram retomadas várias metas estabelecidas por governos anteriores a partir do Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datado de 1948, que foi aprovado somente em 1961, por meio da Lei n.º 4.024. Segundo a autora, nesse mesmo ano, é criado o Conselho Federal de Educação, são implementadas diversas campanhas e movimentos de alfabetização para adultos, além de se verificar uma expansão do ensino primário, fundamental, médio e superior.

Ao se referir às tensões e disputas nesse período da história, Schwarcz (2019) observa que as garantias ao ensino obrigatório não se efetivaram, pois foram mobilizados muito mais recursos e esforços na construção da nova capital, Brasília, do que na educação, ocasionando um contingente enorme de crianças permanecendo fora da escola, submetidas à frustração da garantia de uma escola pública de qualidade, universal e gratuita ora garantida por lei. A autora lamenta esse fato ao afirmar que a escola é a única instituição que tem o poder de reduzir as desigualdades e promover uma efetiva inclusão social.

Seguindo os acontecimentos que moldaram a sociedade brasileira nesse período, Coutinho (2006) analisa que o Brasil vivenciou ainda outra revolução passiva, com um golpe de Estado em 31 de março de 1964, que depôs o então presidente João Goulart para instaurar o período de regime militar. Tendo passado por uma redemocratização, o País retorna ao

contexto de autoritarismo. O regime que então se instalou destruiu o pacto populista, mas conservou, desenvolveu e reforçou os traços autoritários da formação estatal anterior.

Ao refletirmos sobre as complexidades das transições políticas e das memórias coletivas de regimes autoritários, sinalizamos que o regime militar teve vários presidentes, todos militares, os quais deram continuidade à política modernizadora, governando de forma autoritária até 1985; duas décadas depois, um governo civil seria eleito de forma indireta. Assim, os processos em andamento relativos à cidadania andariam a passos letárgicos, pois, conforme a percepção de Faleiros (2010), a ditadura é a negação da cidadania.

Esse período foi marcado por governos autoritários, forte repressão política, falta de democracia, censura à imprensa e perseguição a opositores, além de um crescimento econômico acelerado conhecido como “Milagre Econômico” ou “Milagre Brasileiro”, mas que levou a um aumento da desigualdade social.

Vieira (2007) observa que os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista, tendo como desdobramento a intensificação do processo de urbanização e de industrialização iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek.

No entanto, Costa (2014) esclarece que os sucessos políticos foram ofuscados pela crise da dívida externa, pela estagnação econômica e por uma inflação astronômica, e o Estado desenvolvimentista começou a dar sinais de esgotamento. Após esse período, iniciou-se uma fase de ajustes estruturais, com uma política de austeridade forçada que foi afrouxada no fim dos anos 90.

Sob a égide da ditadura, foi promulgada uma nova constituição, no ano de 1967. Vieira (2007) analisa, porém, que o documento foi concebido em um cenário em que a supressão das liberdades ainda não atingira o ápice, e no caso da educação não ocorreu uma ruptura com conteúdo de constituições anteriores, mas expressam interesses políticos já manifestos.

Dessa forma, após a constituição, foram encaminhadas as duas principais e decisivas propostas de reforma educacional, como a do ensino superior (Lei n.º 5.540/68), e a da Educação Básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/71). A segunda LDB do País pretendeu, segundo a autora, conter a crescente demanda sobre o ensino superior e promover a profissionalização de nível médio, alinhados ao perfil ideológico vigente (Vieira, 2007).

Vieira (2007) destaca ainda as principais questões relativas à educação nessa constituição, começando pela concepção de educação como direito de todos, já presente no

texto de 1946. Na Constituição de 1967, esse direito é atrelado ao dever do Estado, o que implica novos impactos em diferentes âmbitos. O tópico que trata sobre o financiamento da educação aparece de forma incoerente ao desvincular os recursos para a educação, como já aparecera vinculado nas constituições anteriores, sendo considerado, por Vieira (2007), um retrocesso sem precedentes. A autora observa ainda que somente na década de 1980 a vinculação reaparecerá, por força de uma emenda constitucional (EC n.º 24/83, art. 176, §4).

Esse fator atrasou a crescente consolidação da educação brasileira, afinal foram treze anos sem qualquer obrigatoriedade em relação ao financiamento da educação, que a constituição de 1946 já impunha à União e aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Após reaparecer esse texto na emenda constitucional citada, a obrigatoriedade desse investimento será de treze por cento e vinte e cinco por cento, para União, estados, Distrito Federal e municípios, respectivamente, segundo a mesma autora.

Sobre a segunda LDB – Lei n.º 5.692/71, Brighente e Mesquida (2013) enfatizam que ela está apoiada em uma concepção tecnicista da educação, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e reformou o antigo ensino primário e médio, tendo como fim educar o homem para atender às demandas do mercado de trabalho. Vale ressaltar o movimento de militarização e centralização pelo qual a educação brasileira vivia, com o objetivo de criar um sistema educacional mais eficiente segundo os interesses hegemônicos

Com a finalidade de qualificar os alunos para o trabalho, houve ênfase na formação técnico profissionalizante, alinhando a educação à demanda de qualificação para o mercado de trabalho. Para isso, a LDB de 1971 buscou centralizar o sistema educacional e uniformizar os currículos, o que passou a ser mais rigidamente determinado pelo governo federal, com uma maior supervisão e controle das instituições de ensino.

Podemos concluir que a principal mudança que a nova lei trouxera foi em relação à obrigatoriedade escolar entre os 7 e 14 anos. Todas essas mudanças refletiam a ideia de que o ensino deveria estar voltado para a formação de mão de obra qualificada, uma tendência que teve forte apoio nos anos da ditadura militar, e que se fortalece a cada ciclo de governo que pactua com a concepção de educação como uma mercadoria.

Ao refletirmos sobre os últimos marcos na construção da história da educação no País, isso revela uma tensão existente em que o campo educacional é território de disputa. A política educacional, como parte de uma totalidade maior, deve ser pensada em articulação com o planejamento mais global, o qual a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.

Assim, essa descontinuidade e a fragmentação das Políticas Educacionais evidenciam a ideia de que a definição das políticas está alicerçada nos processos que submeteram a educação ao poder autorregulador do Estado, o qual esmaga os interesses sociais em detrimento dos interesses dominantes. Höfling (2001) confirma essa premissa afirmando que o processo de definição de políticas públicas para a sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Essas ideias também coadunam com o pensamento Gramsciano de que a educação pode concorrer tanto para a manutenção, como para a superação ou transformação da organização social hegemônica na sociedade em que esta se desenvolve, pois a cultura e a educação são pares inseparáveis, e até naturais.

Bacelar (2003) destaca a mudança de perfil na sociedade e na economia em meio século, observando que o que alguns países levaram séculos para fazer o Brasil fez em cinquenta, sessenta anos. O Estado, nesse contexto, era o promotor do desenvolvimento e não transformador das relações na sociedade, pois o grande objetivo era consolidar o processo de industrialização. O essencial das políticas públicas estava voltado para promover o crescimento econômico, caracterizando-se como desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. A autora atribui o forte viés autoritário nas políticas públicas do País ao momento em que o Estado centralizador se junta ao autoritário, vivenciado na longa ditadura que inicia no período Vargas e nos governos militares pós-64.

O progressivo esgotamento do regime militar cede espaço a um intenso movimento democrático por eleições diretas. Vieira (2007) nos revela que o Congresso Nacional decide referendar ainda em escolha indireta os nomes de Tancredo Neves para presidente e de José Sarney para vice. Por motivos de saúde, o presidente eleito falece antes da posse, assumindo seu vice, que mantém o compromisso de revogar a legislação autoritária por meio de várias medidas, entre elas a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, que daria ao País uma nova Carta Magna.

As consequências duradouras desse Estado, tendo como seu projeto central o desenvolvimento econômico, e cuja política industrial era hegemônica, relega as políticas sociais e regionais a apêndices, com caráter meramente compensatório. Esse perfil autoritário e conservador também se traduz na forma como são pensadas as políticas sociais, visto que, neste País continental, com diversas realidades, não pode ser atendido em suas necessidades de forma generalista, massificada.

Bacelar (2003) discute essa ideia afirmando que quando se tem uma política centralizada, o tratamento é homogeneizado, e faz com que as propostas venham de cima para

baixo, e, como vimos, essa é uma tradição das políticas sociais no País. Em se tratando de uma nação diversa como o Brasil, com suas raízes históricas desde sua formação social e econômica, é certo que essa forma de conceber as políticas reproduziria e agravaria os problemas estruturais.

Vivenciamos na educação brasileira, na área da Educação Infantil, objeto deste estudo, este dilema: são atribuídos à Educação Infantil problemas que são estruturais e acabam por se manifestar no campo da educação. O fato histórico é que, após a CF-88, a Educação Infantil apresenta progressivamente uma definição nas concepções, mas que são submetidas aos processos constitutivos das relações sociais na sociedade brasileira, entre os quais destacamos a desigualdade social. Iamamoto (2013) afirma que ela é (re)produzida de forma ampliada com o aporte do Estado por meio de recursos e políticas públicas.

Em um contexto após ciclos de regimes autoritários, a convocação da Assembleia Constituinte em 1987 foi um passo crucial para a elaboração da nova Constituição, na qual representantes de diversos setores da sociedade, incluindo trabalhadores, empresários e movimentos sociais, participaram do processo. Vieira (2007) destaca em suas análises que, durante esse período, o movimento de educadores se volta para a Assembleia Nacional Constituinte, a qual, mesmo antes de ser instalada, recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, já atuantes nesse processo. O resultado apareceu na Constituição, na qual a educação foi detalhada em dez artigos específicos, figurando em outros dispositivos, sendo esse o maior destaque que a educação já recebeu, considerando-se todas as constituições.

Assim, conforme as análises de Vieira (2007), destacamos que a Constituição de 1988 representa uma expressão da luta por direitos e democracia no Brasil, referindo-se a direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, o direito à educação, saúde, trabalho e moradia, como vimos. Também estabeleceu a separação dos poderes e a importância da democracia participativa, que serve como base para a construção da cidadania e do Estado democrático no País.

Na análise de Coutinho (2006), o Brasil, desde o final dos anos 1970, apresenta uma justa relação entre Estado e Sociedade Civil, pois o fortalecimento da sociedade civil envolve o aumento da participação cidadã, o apoio a organizações não governamentais e a promoção de direitos e serviços sociais. Isso permite uma maior representação e voz para diversos grupos, além de fomentar a responsabilidade e a transparência nas ações governamentais.

Ao discutir a interseção entre identidade, direitos e a construção de uma sociedade inclusiva, Butler (2018) enfatiza a necessidade de reconhecimento das diversidades, o que

ecoa os princípios constitucionais de igualdade e dignidade. A Constituição, ao garantir direitos fundamentais, fornece um espaço legal para que essas identidades se manifestem e sejam protegidas, promovendo uma sociedade civil ativa na luta por justiça social e direitos humanos. Como podemos verificar na referida constituição foram agregadas muitas reivindicações sociais, dentre elas, destacamos a questão educacional no País, que ficou definida, incisiva e organizada.

A partir de um panorama geral com base nos estudos de Vieira (2007), verificamos que, nas constituições de 1824 e 1891, as referências são mínimas, evidenciando sua pequena relevância do tema para a sociedade da época. Com a efervescência dos acontecimentos históricos e sociais no País, e com base nos interesses dominantes, houve o aumento da demanda por acesso à escola, e essa visibilidade da educação aparece marcada nas constituições, como uma crescente, nas constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, das quais destacamos alguns aspectos delas neste estudo.

A autora enfatiza que a Constituição de 1988, a qual se encontra em pleno vigor, destacou-se como a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em outros dispositivos. Em seu texto, a educação aparece de forma mais detalhada, em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos.

Vieira (2007) destaca muitos outros termos e conquistas asseguradas na Constituição Cidadã, entre os quais queremos destacar: a educação como direito público subjetivo (art. 208), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208), a oferta de ensino noturno regular (art. 208), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208) e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208). Todas essas conquistas delinearam com mais detalhes a organização entre os níveis e modalidades e foram fundamentais para a expansão e a melhoria da educação no Brasil, embora ainda haja desafios a serem enfrentados para garantir qualidade e equidade em todo o País.

Acerca dos desdobramentos que vieram após a Constituição de 1988, Vieira (2007) destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), discutido intensamente depois da aprovação da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ele foi votado pelo Congresso Nacional e aprovado com vetos pelo Presidente da República, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

É importante enfatizar que, além dos termos e contextos trazidos pela Constituição de 1988 sobre a educação brasileira, surge o reconhecimento constitucional da criança como um sujeito de direitos, iniciando seu processo de “cidadanização” conforme elucidada Faleiros (2010, p. 95). Sendo assim:

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

Apesar dos avanços destacados, o Brasil enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade na educação. A qualidade da educação varia entre regiões e entre diferentes camadas sociais, refletindo as desigualdades estruturais.

Concordamos com Coutinho (2006), pois, diante do cenário das políticas públicas no Brasil, a Constituição de 1988 foi um marco, pois impediu, nos anos seguintes, a consolidação definitiva do modelo neoliberal de Estado. Assim, surge um modelo alternativo de organização da sociedade, denominado “democrático-popular”, o qual possibilitaria a construção de efetivas maiorias políticas, capazes de conduzir o País no sentido do aprofundamento de relações substantivamente democráticas.

Durante esse percurso histórico e seus aspectos sociopolíticos traçamos os caminhos que a educação brasileira percorreu buscando compreender que esse momento histórico evoca uma tarefa nacional: lutar por um modelo de Estado que coloque o interesse público como principal norte de sua ação. Nessa nova perspectiva, a dimensão do “público” deverá incluir os organismos da sociedade civil, com o aumento dos mecanismos de participação e socialização da política, construindo meios e caminhos para a democracia e um modelo de Estado preocupado com as necessidades da nação.

A seguir, apresentamos a inserção das crianças e da infância no contexto das Políticas Sociais no Brasil. Essas discussões são pertinentes para elucidar o atendimento institucional às crianças, chegando ao momento histórico em que se tornam sujeitos de direitos, portanto cidadãos. A partir dos aspectos contidos na Constituição vigente, discutimos questões relacionadas à cidadania e à qualidade do atendimento a essa parcela da população, considerando ainda os problemas estruturais com os quais convive a educação brasileira.

2.2 O atendimento à criança pequena no Brasil: do assistencialismo à educação

“História não é bula de remédio, nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração, mas ajuda a tirar o véu do espanto e a discutir de forma mais crítica o nosso passado, presente e sonho de futuro.” (Schwarcz, 2019, p. 21).

Realizamos um remonte histórico que evidenciou como a questão da educação esteve imbricada na constituição do Estado brasileiro, perpassando os marcos constitucionais em suas configurações a cada momento. Nesta subseção, tratamos sobre atendimento institucional às crianças como fruto das políticas sociais, assim como o surgimento das ideias e práticas de Educação Infantil, que tiveram sua gênese na sociedade europeia. Essas discussões são pertinentes para afunilar nosso olhar para o processo de atendimento institucional às crianças no Brasil, que hoje conhecemos como Educação Infantil.

O atendimento institucional às crianças se insere no contexto das políticas sociais. Behring e Boschetti (2016) situam a gênese das políticas sociais na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal. Assim, as autoras indicam que as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são compreendidas como desdobramentos ou formas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, mas essas respostas são, em geral, fragmentadas e setorizadas.

Assim a finalidade se restringia a manter a ordem social e atender às reivindicações da classe trabalhadora, e não garantir o bem comum e a proteção social. A partir de uma “luta multissecular entre capitalista e trabalhador” (Behring; Boschetti, 2016, p.55), deflagrada com a regulamentação da relação capital/trabalho, tem como precursora do papel que caberá ao Estado na relação com as classes e os direitos sociais posteriormente, a legislação fabril.

No contexto da negação da política social frente ao liberalismo, Behring e Boschetti (2016) destacam a saída rousseauiana para o impasse da desigualdade social e política na sociedade civil, caracterizada por um Estado cujo poder reside no povo, na cidadania, por meio da vontade geral. Assim, os desdobramentos da Revolução Francesa, inspirada nessa ideia, acirrou a luta da classe trabalhadora, marcando a gênese da política social, que, apesar de não ter conseguido instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tensionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países. No Brasil, as relações sociais tipicamente capitalistas desenvolveram-se no sentido do colonialismo, do imperialismo, sob o peso do escravismo, culminando em um desenvolvimento desigual, em função da nossa via “não clássica” desse processo de transição para o capitalismo (Behring; Boschetti, 2016).

Dessa forma, o desenvolvimento da política social no Brasil acompanha as tensões e rupturas que caracterizam a dinâmica própria da formação do Estado, cujas discussões travamos anteriormente. Essa compreensão nos leva a perceber que os direitos sociais no Brasil, sobretudo os trabalhistas e previdenciários, foram, por um lado, pauta de reivindicação dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora, mas também representam a busca de legitimidade das classes dominantes em ambiente de restrição de direitos políticos e civis.

As políticas que vão regular o atendimento à educação de crianças se inserem nesse contexto das lutas sociais para as conquistas democráticas, principalmente das mulheres trabalhadoras. Essa luta culminou com a garantia do direito à educação no contexto da Constituição de 1988. Behring e Boschetti (2016) consideram que as mudanças estruturais, em decorrência da industrialização e da urbanização, criaram as condições para o surgimento de um movimento operário e popular novo, o qual foi decisivo para a constituição de sujeitos políticos dispostos ao enfrentamento.

Tomando como referência o momento histórico brasileiro que inseriu as crianças em seu processo de cidadanização (Faleiros, 2010, p. 95), que se concretizou pela Constituição de 1988, observamos um longo período no qual as crianças eram “não cidadãs”. Nessa esteira, compreendendo a cidadania como um processo de inclusão em direitos na sociedade, conforme nos ensina Faleiros (2010), é preciso enxergar qual era o espaço que ocupavam as crianças e as infâncias até então.

Oliveira (2011) indica que a educação da criança pequena, bem como as práticas educativas e suas concepções, foram sendo constituídas mediante as situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes antagônicas, vigentes na Educação Infantil, têm raízes em momentos históricos, cujos contextos de sua produção são frutos das marchas e contramarchas da história da educação formal no Brasil.

Nesse momento da consolidação da Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, consideramos importante compreender o percurso que transformou o atendimento institucional às crianças no que conhecemos hoje por Educação Infantil,

compreendendo esse processo dentro das demais lutas sociais. Isso nos ajuda a compreender as configurações atuais, bem como os desafios nos quais essa etapa encontra-se imersa na contemporaneidade.

Segundo Oliveira (2011), ao longo dos séculos, o cuidado e a educação de crianças pequenas foram entendidos como tarefa de responsabilidade unicamente familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. A criança era percebida como um adulto em miniatura, sendo atendida em suas necessidades físicas até tornar-se capaz de contribuir com os adultos, em suas atividades cotidianas. Contudo, desde os primeiros registros que se têm, havia diferenciações na forma como eram vistas e tratadas a depender da classe social, contudo, tinham em comum a falta da percepção identitária da infância, sendo considerada apenas uma fase de progressiva integração no ambiente doméstico.

Oliveira (2011) recorda ainda que, ao longo dos séculos, arranjos alternativos para prestar esse cuidado às crianças em situação desfavorável foram sendo culturalmente construídos a cada contexto histórico, mediado também pelo seu valor social, que ia também se modificando. Havia o uso de redes de parentesco, de mães mercenárias, as rodas, as quais eram cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, as quais procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício, quando crescessem.

Ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade se enraizaram nas formas (precárias) de atendimento a menores fora do contexto familiar, formando as primeiras concepções de atendimento institucional às crianças. Contudo, esses atendimentos não tinham proposta instrucional e se limitavam para a guarda das crianças, para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, bem como para a internalização de regras morais e de valores religiosos.

Ao analisar a construção das concepções teóricas sobre a educação na infância, Oliveira (2011) afirma que ela começou a se desenrolar no contexto da Revolução Industrial, no qual as transformações econômicas e sociais decorrentes da expansão comercial geravam uma discussão sobre a escolaridade obrigatória e um crescente entendimento sobre a importância da educação para o desenvolvimento social. Assim, a criança começou a ser vista como um sujeito de necessidades; e a infância, um objeto de expectativas em um período de preparação para a vida adulta. Nesse momento, para determinado grupo social, a escola começa a ser compreendida como um instrumento fundamental. Fragmentada desde o

princípio, a educação das crianças pobres, no contexto da filantropia, propunha apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade.

Mudanças no atendimento institucional das crianças vieram por meio de reformadores pioneiros que defendiam a educação como um direito universal, e a questão do como ensinar adquiriu com isso proporções significativas. Oliveira (2011) destaca que alguns deles eram comprometidos com questões sociais relativas a crianças que vivenciavam situações sociais críticas, como os órfãos de guerra. Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases teóricas para o desenvolvimento de um sistema de ensino mais centrado na criança, delineando novas perspectivas para a educação de crianças pequenas.

Destacamos que Oliveira (2011) sinaliza outros fatores importantes, como o desenvolvimento na área da psicologia, da sociologia e da antropologia, que também contribuiu para a transformação da maneira como a educação das crianças era pensada, apontando fatores como a força da estrutura social na determinação das oportunidades cotidianas das crianças e destacando como culturas diferentes elaboravam suas concepções e práticas educativas, abrindo caminho para maior flexibilização e inovação dos modelos de Educação Infantil.

Nessa análise panorâmica, destacamos também os movimentos feministas, atuantes no contexto das mudanças históricas, sociais e políticas, os quais passaram a reivindicar creches para possibilitar condições de igualdade de oportunidades e trabalho para as mães, e posteriormente, que esses locais não fossem somente de “guarda”, mas que atendessem a requisitos expressos mediante o desenvolvimento das concepções sobre criança, infância e atendimento fora do âmbito familiar.

Esse histórico é relevante para compreendermos como a educação de crianças transitou da esfera da assistência social para o contexto das Políticas Educacionais, bem como esse atendimento foi sofrendo mudanças. Essa ideia é reforçada por Bujes (2001, p. 17), para quem “cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância”.

Esse processo continuou sendo fortalecido, e as discussões e políticas públicas em torno da Educação Infantil foram ocorrendo em cada país, segundo as suas especificidades históricas e políticas. Contudo, já é consenso que o atendimento às crianças fora do contexto familiar não se trata mais de um arranjo social, para guardá-las enquanto os pais trabalham, mas visando a seu desenvolvimento de forma integral e constituindo-se não como um favor, mas como um direito.

Torna-se evidente a diferenciação entre os diversos tipos de atendimento, tendo como critério a classe social, em que soluções mais assistencialistas eram promovidas junto às crianças mais pobres, enquanto as experiências para as crianças mais favorecidas socialmente iam se diferenciando, segundo a evolução das descobertas sobre o desenvolvimento infantil e os fundamentos da educação. Seguindo a mesma lógica de desigualdades, decorre o processo de institucionalização da infância no Brasil.

O processo histórico vivido no Brasil em relação à Educação Infantil acompanhou o processo histórico do restante do mundo, diferenciando-se em relação às suas características peculiares relacionadas ao processo de formação social e econômica do Brasil. Como discutimos, esse processo passa por uma conceituação sobre criança e sobre infância, estando também intrinsecamente relacionado às visões da sociedade, Estado, políticas públicas, educação, em cada fase da nossa história.

Ao referir-se ao atendimento às crianças pequenas longe das mães no Brasil, Oliveira (2011) aponta que isso só foi ocorrer após meados do século XIX e que, até então, esse atendimento praticamente não existia. A partir da segunda metade do século XIX, com o período da abolição da escravatura no País, o aumento das migrações para a zona urbana e a Proclamação da República, as poucas iniciativas foram orientadas para o combate das altas taxas de abandono e mortalidade infantil, denominadas por Oliveira (2011, p. 92) como a “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”. Kramer (2003) também considera que, no período pré-1930, houve pouca intervenção na infância, tanto do ponto de vista da proteção, quanto das alternativas de atendimento existentes.

Segundo Oliveira (2011), a Proclamação da República, dentro de um cenário de renovação ideológica, e a consolidação da atividade industrial, trouxeram novas transformações, as quais levaram ao aumento do número de mulheres nos postos de trabalho nas fábricas. A autora aponta que a grande demanda levou as mães operárias a encontrarem soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

As “criadeiras”, como eram chamadas, foram estigmatizadas como fazedoras de anjos, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais. Outra solução apontada pela autora foi a criação de creches, asilos e internatos, destinados a cuidar das crianças pobres.

Esse período também é caracterizado pelo projeto social de construção de uma sociedade moderna, no qual os preceitos internacionais eram assimilados pelas elites do País. Dessa forma, ocorreu a importação dos modelos europeus de atenção à criança, os chamados

jardins de infância. Essa autora é enfática ao afirmar que as creches tinham um caráter assistencial, enquanto os jardins de infância, educacional. Assim, caracteriza-se a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários.

Ressaltamos que essas iniciativas não eram reconhecidas como um dever social ou um direito, mas continuaram a ser apresentadas “como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos” (Oliveira, 2011, p. 95). Conforme a autora, essa situação se estendeu pelo menos até 1923, quando aconteceu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, pois, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

Kramer (2003) enfatiza que a década de 1930 foi marcada por intensas modificações nas áreas política, econômica e social, tanto no Brasil como no cenário internacional. A crise econômica mundial de 1929, que afetou o modelo econômico centrado na monocultura latifundiária, desencadeou a crise na cultura cafeeira nacional, substituída pelo modelo econômico centrado nas importações.

Oliveira (2011) sinaliza que, nesse período, o Estado adotou uma estratégia combinada de repressão e de concessões às reivindicações dos trabalhadores, no terreno da legislação social. Esse fato viria por meio da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, a qual favoreceu algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos, principalmente para facilitar a amamentação. Já na segunda metade do século XX, no contexto do capitalismo dependente e concentrador de riquezas, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho relaciona-se diretamente com a crescente demanda pelas creches e parques infantil que atendiam as crianças em período integral, sendo procuradas não somente por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Oliveira (2011) destaca ainda que, no contexto dos governos militares pós-64, prevaleciam políticas de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais, por meio dos principais órgãos como Departamento Nacional da Criança (vinculado ao ministério da saúde), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Podemos observar que as iniciativas públicas, até este momento históricas, refletiam o dinamismo do contexto sociopolítico, com iniciativas pontuais, sem se configurar

como uma política educacional, mas como equipamentos sociais de assistência à criança carente.

Na década de 1970, o processo de municipalização da educação escolar pública teve como consequência a redução nas vagas para esse público, mesmo com a ampliação da demanda. Oliveira (2011) lembra que, durante os governos militares, se assistiu ao embate entre programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial para atendimento ao pré-escolar, e a defesa, em nível municipal, da creche e da pré-escola como função educativa. Posteriormente, esses embates aliados ao contexto econômico e político das décadas de 1970 e 1980 movimentaram as lutas sociais pela reafirmação das liberdades democráticas, da redução das desigualdades sociais e da afirmação dos direitos sociais.

Como afirma Kramer (2003), no caso da Educação Infantil, essas lutas foram impulsionadas pelo movimento feminista, o qual teve papel decisivo na conquista da ampliação dos direitos à educação das crianças pequenas, pois, com a entrada cada vez maior das mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho, houve um crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente das redes particulares.

No final década de 1970, Oliveira (2011) analisa o contexto socioeconômico que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988, em que novos canais de pressão sobre o poder público, para atender às necessidades sociais de amplas parcelas da população, inseriram a exigência da creche como um direito do trabalhador e um dever do Estado. Porém, enquanto não se efetivavam como tal, os arranjos ainda permaneciam, tais como mães crecheiras, lares vicinais, creches domiciliares ou creches lares, assim como as creches comunitárias, as quais apareciam em maior número nesse momento.

Oliveira (2011) analisa o período do término do regime militar, quando novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. No âmbito dos movimentos sociais, que a tantos anos lutavam pelo direito de educação das crianças, começava a se fortalecer a ideia de que essa questão social não dizia respeito apenas à mulher, ou à família, mas também ao Estado. Essa questão passou a ser alvo de campanhas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores, e no plano de governo de muitos dos que foram eleitos.

Com a crescente expansão das escolas municipais de Educação Infantil, que abrangiam o trabalho feito anteriormente em parques infantis e jardins de infância, cresceu a preocupação com a função da creche e da pré-escola, oportunizando a criação de novas programações pedagógicas, as quais buscavam romper com concepções meramente

assistencialistas e/ou compensatórias, dando maior ênfase sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Chegamos ao momento histórico que dividirá o atendimento às crianças pequenas. Esse marco constitucional deu vazão às tensões sociais latentes no Brasil, constituindo um marco para a Educação Infantil, que teve sua gênese nos arranjos sociais por parte das mães de classes sociais menos favorecidas que precisaram de um lugar seguro para guardar seus filhos enquanto trabalhavam fora de casa para o sustento da família.

Não obstante, outras lutas em curso, como a luta pela democratização da escola pública, quando somadas às pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a inclusão dessa pauta na Constituição de 1988, em meio ao importante momento de ascensão da sociedade civil e da democratização no País. Esse grito 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 não resolveria de imediato as questões graves nas quais o atendimento institucional às crianças pequenas estava inserido, mas desencadearia uma série de conquistas legais que levariam a Educação Infantil ao patamar de direito.

Após intensas movimentações no âmbito das Políticas Públicas, e na Educação Brasileira, encontra-se definida a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, conforme Parecer CNE/CEB n.º 20/2009. Esse documento afirma que, no atual ordenamento jurídico, as creches e a pré-escolas ocupam um lugar bastante delimitado, e cita como primordiais o acolhimento e a adequada interpretação em relação às crianças pequenas, assumindo responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

Nesse mesmo documento, são citados compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores, tais como a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos. Essa corresponsabilidade do professor o impele a participar de forma ativa e direta da construção e implementação das Políticas Públicas, para que sejam cumpridas plenamente a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. Cumprir sua função sociopolítica e pedagógica significa, finalmente:

[...] considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2009, p. 1).

Na próxima subseção, apresentamos os documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil, destacando as concepções e discutindo aspectos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996); nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), chegando à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

2.3 Documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil

Ter acesso à Educação Infantil é um direito constitucional das crianças desde que nascem, um direito que abarca outros direitos, na medida em que inclui a proteção das crianças de qualquer tipo de negligência ou violência, a provisão de suas necessidades básicas - físicas e emocionais, tais como saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade etc. - e a participação social, pela ampliação progressiva de suas experiências e conhecimentos (Corsino, 2012, p. 3).

Como destacado na epígrafe, Corsino (2012) evidencia o quão complexa pode ser a garantia de um direito. Não à toa, o direito à educação desde o nascimento, como consta na Constituição de 1988, em vigor, é fruto de um longo processo de transformações sociais, o qual se consolidou apenas a pouco tempo, historicamente falando.

Nesta seção, apresentamos os principais documentos legais que compõem as políticas de Educação Infantil a fim de compreender o contexto político que culminou com as concepções apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (2017). O conhecimento e a compreensão sobre Políticas Públicas na Educação Infantil são essenciais para o trabalho do professor, pois essas diretrizes devem orientar suas práticas pedagógicas, assegurar direitos e promover a qualidade e a equidade no acesso à educação. Oliveira (2011) destaca a importância de que os professores compreendam o contexto histórico e político da Educação Infantil no Brasil, reconhecendo os avanços e desafios na implementação das políticas públicas, de forma a atuar ativamente como sujeitos nesse processo.

Ao conhecer essas políticas, os professores podem desempenhar seu papel de maneira mais consciente e crítica, contribuindo para o cumprimento da função sociopolítica da Educação Infantil, bem como para sua finalidade que é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme preconiza a Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 29.

No contexto em que a Educação Infantil se constitui como um direito da criança e dever do Estado, o professor deve defender e promover esse direito, atuando como

profissionais implementadores de programas sociais, quer seja no quadro institucional ou em movimentos e organizações da sociedade.

Além disso, o professor necessita compreender os fundamentos legais e pedagógicos que orientam sua atuação, propiciando uma prática pedagógica alinhada aos marcos legais da educação e às Diretrizes Curriculares, em suas concepções. Kramer (2006) aponta que os educadores da infância precisam conhecer as Políticas Educacionais para poderem lutar por condições adequadas de trabalho, formação e atendimento de qualidade às crianças, reforçando que a política educacional interfere diretamente na prática pedagógica.

Esse conhecimento permite também que o professor atue de forma crítica, reflexiva e comprometida com uma educação de qualidade e socialmente referenciada, contribuindo ativamente como sujeito político, na construção de uma escola mais democrática e inclusiva, principalmente ao participar dos processos de decisão na escola, nos conselhos escolares e nos fóruns de educação. Rosemberg (2003) discute essas premissas e enfatiza a importância das políticas públicas para a garantia de equidade e justiça social na infância, ao destacar que a Educação Infantil é um campo de tensões políticas e que os professores devem estar preparados para compreender e intervir nesses processos.

Para Faleiros (2010), a educação não se reduz ao acesso à escola, mas implica o acesso à formação cidadã para entender, exercer e reivindicar direitos e defendê-los quando violados pelo Estado ou pelo setor privado, ou seja, deve garantir a redução da desigualdade e garantir o protagonismo e a organização dos envolvidos, constituindo-os como sujeitos históricos reais, de acordo com a idade e condições de desenvolvimento.

Por se tratar de sujeitos em desenvolvimento, o atendimento às crianças fora do contexto familiar se torna lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Segundo Corsino (2012), trata-se de um lugar onde elas partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos. Ao tratar da infância enquanto categoria social, Corsino (2012) afirma que esta tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, ou potente instrumento de garantir-lhe significado.

No Brasil, somente em 1988, por meio da promulgação da Constituição Federal, no artigo 227, foram especificados direitos às crianças, entre eles, o direito à educação, ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e

ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Vieira, 2007).

Assim, a “Constituição Cidadã” marcou esse momento de novo ordenamento legal, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, entre os quais queremos destacar o direito à educação. O termo “educação” aparece 91 vezes no texto da Constituição de 1988, sendo a carta magna que mais referiu-se a esse direito em toda a história do País. Tão importante quanto a menção do “direito” é a referência ao “dever do Estado” com a educação.

Cumprido destacar que esse direito deve ser efetivado na etapa da Educação Infantil em instituições denominadas creches e pré-escolas, abandonando-se a ideia do atendimento institucional mediante arranjos e como forma de caridade, constituindo-se como competência dos municípios, em cooperação com a União e os estados. Também é garantida a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Vieira, 2007).

Mesmo não sendo em caráter obrigatório, as crianças menores de 4 anos também possuem o direito à educação, devendo a vaga ser ofertada nos sistemas de ensino público. Oliveira (2011) lamenta o fato de a educação obrigatória se referir apenas às crianças a partir de 4 anos, pois esse fato remete à creche como um filhote esquecido nesse momento de expansão legal e pode reforçar a histórica ideia de favor e de situação de exceção. Depois desse marco constitucional, a educação de crianças adquire uma nova visibilidade, independentemente de sua classe social. Assim, o direito das crianças à educação foi alvo de discussões, visado por campanhas políticas e privilegiado em encontros e eventos relativos à educação, movimentando toda a estrutura social, a partir de então, em favor da sua efetivação.

Sempre em crescente aumento de demanda social, esse direito foi reafirmado sucessivas vezes em documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Oliveira (2011) observa que o Estatuto da Criança e do Adolescente concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição, uma vez que elas ainda eram vistas legalmente sob as lentes do “Código de Menores”. Este, apesar de ter sido

considerado um marco ao criar uma estrutura legal para a proteção de crianças em situação de vulnerabilidade, era baseado em uma visão punitiva da chamada delinquência juvenil, incompatível com a concepção que se impunha pela nova Constituição.

Assim, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, consolidou as conquistas dos direitos das crianças afirmados na Constituição, estabelecendo diretrizes para a proteção e promoção desses direitos. Ele trouxe também uma abordagem mais abrangente, promovendo o conceito de "proteção integral".

Ao se referir à promulgação desse documento, Oliveira (2011) o considera uma conquista histórica que tira as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgão de assistência social. Corsino (2012) concorda que esse estatuto reconhece a criança como um ser social, mas contrapõe esse fato à estrutura política e histórica disponível, afirmando que, ao penetrar na institucionalidade da vida em sociedade, esse estatuto sofre os impactos das contradições que atravessam a sociedade de classes, e isso altera substancialmente suas condições objetivas de realização.

Assim, evidenciada a necessidade de aprofundar as políticas voltadas para a educação de crianças, fizeram-se necessários outros documentos que regulassem melhor as formas de atendimento. Para alinhar essas concepções à organização da educação no País nesse contexto da inclusão de direitos, foi necessário atualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, a qual é “a lei que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996, art. 1º, § 1º).

Conforme as análises de Oliveira (2011), o debate que acompanhou essa discussão na Câmara de Deputados e no Senado Federal impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, na defesa de um novo modelo de Educação Infantil.

Nos termos dessa Lei, a educação é concebida como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º). Esse direito é atrelado ao dever do Estado, reafirmando-se a obrigatoriedade da educação somente a partir dos 4 anos de idade, na pré-escola, ressaltando também a gratuidade para as crianças menores, cuja família opte por esse atendimento, devendo ser-lhes garantidas vagas nas creches.

Em seu texto também está expresso que “a educação escolar se compõe de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; II –

Educação Superior” (Brasil, 1996, art. 21). Assim, o atendimento institucional às crianças no Brasil foi levado a outro patamar e apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, colocando-a em nível de igualdade aos privilegiados, até então, ensino fundamental e médio, em termos de políticas públicas.

O documento apresenta como finalidade para a etapa “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29). Esse aspecto é relevante para romper com estruturas históricas que fragmentavam a aprendizagem da criança, desconsiderando suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro ponto de destaque é a inclusão de princípios e orientações que se relacionam com mudanças observadas no âmbito teórico, das pesquisas e das pautas reivindicadas pela sociedade civil que aparecem no texto como forma de legitimar essas contribuições, confirmando seu caráter democrático. Essas concepções próprias da Educação Infantil vêm das questões inerentes ao público a quem se destina, e incidirão sobre importantes questões a serem superadas, como a questão da desigualdade, dos preconceitos, da visão assistencialista, a qual preconizava que a guarda e o atendimento das questões fisiológicas eram suficientes para esse público, sobretudo para as crianças menores.

Com a abertura política e o novo momento de participação social, após a promulgação da LDB, foram criados fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil como espaços de reivindicações, conforme relata Oliveira (2011), assim como também foram ampliados ou criados departamentos encarregados de coordenar programas de Educação Infantil nos órgãos de educação dos municípios.

A Lei do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil, formalmente estabelecida pela Lei n.º 11.274, foi sancionada em 6 de fevereiro de 2006. Essa alteração da LDB modificou a duração do ensino fundamental, o qual antes era de 8 anos, passando a ser de 9 anos para todas as crianças. Ao antecipar o início do ensino fundamental para as crianças de 6 anos, que era tradicionalmente aos 7 anos e, portanto, estavam no âmbito da Educação Infantil, instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças dos 6 aos 14 anos. Essa modificação trouxe impactos tanto para a Educação Infantil quanto para o ensino fundamental, principalmente nas questões relacionadas ao currículo, práticas pedagógicas e financiamento.

Corsino (2012) faz uma ressalva sobre o objetivo de que trata essa lei, afirmando que, para que se cumpra efetivamente essa ampliação da escolaridade obrigatória, para que se promova a inclusão, bem como diminua as desigualdades e democratize o ensino, é necessário redimensionar, reestruturar e repensar o ensino fundamental de forma que se adeque à faixa

etária. Nesse sentido, a efetivação dessa lei é uma oportunidade única de pensar-se a escola – espaço, tempo, currículo, não só para as crianças de 6 anos como para as de 7, 8, 9 e 10 anos.

Em meio às novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem das crianças, novas propostas pedagógicas surgiam, evidenciando a necessidade de um olhar mais demorado e preciso sobre uma questão fundamental para a Educação Infantil: o currículo. Dessa forma, fazia-se necessário que os documentos consolidassem essa nova identidade que se pretendia construir para o atendimento institucional das crianças, e que rompessem com as concepções anteriores de forma radical e explícita.

Segundo observado por Oliveira (2011), pesquisas realizadas em unidades de Educação Infantil das redes públicas de diferentes regiões mostraram resultados preocupantes em relação à qualidade do trabalho, pois, em muitos locais, ainda prevalece uma filosofia assistencialista de trabalho, no caso de creches; ou um modelo de antecipação de práticas de trabalho pedagógico, copiadas de um referencial já ultrapassado de ensino fundamental, no caso de pré-escolas. A autora analisa ainda que as novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n.º 20/09 e Resolução CNE/CEB n.º 05/09) foram fruto dessa retomada da identidade conceitual, legal, sociopolítica da Educação Infantil, em que foram consideradas as mudanças sociais, incluindo novas configurações familiares, diversidade cultural e a inclusão de diferentes contextos sociais.

Compreendemos que, como reformulação de um documento, foram integrados os avanços na pesquisa educacional sobre desenvolvimento infantil, pedagogia e práticas educativas, além da articulação com outras políticas subsequentes em relação à primeira publicação. Oliveira (2011) cita a presença de questões relevantes no documento, como a inclusão de crianças com deficiência e outras formas de diversidade, por exemplo, as populações indígenas, do campo, ribeirinhas, quilombolas, com maior ênfase, promovendo um ambiente escolar que valorize todas as identidades, configurando o documento como democrático e inclusivo. Esse movimento foi um reavivamento dessas importantes reflexões em toda a sociedade, na busca da superação das marcas históricas, para garantir que a Educação Infantil no Brasil esteja em concordância com as necessidades atuais das crianças e da sociedade, almejando promover um desenvolvimento integral e de qualidade.

Foram reafirmadas as concepções sobre currículo, sobre criança e sua natureza, suas formas de ser e aprender, sob forte expressão de que elas (em todas as dimensões expressas) sejam consideradas como centro do planejamento curricular. Oliveira (2011) também reafirmou o cuidado como indissociável ao processo educativo, fortalecendo o rompimento entre a desigualdade histórica no atendimento (Brasil, 2009).

Reafirma ainda a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, a ser oferecida em creches e pré-escolas, assim como o dever do Estado na garantia da oferta pública de toda a Educação Infantil, sendo obrigatória a partir de 4 anos de idade. Lista uma série de regulamentações quanto à jornada, proximidade da residência, objetivo, eixos norteadores, princípios, formas de avaliar, entre outras, ocupando-se inclusive de prever o processo de transição para o ensino fundamental, promovendo reflexões importantes e a construção da identidade da Educação Infantil, compreendendo esse processo como indispensável à oferta de qualidade (Brasil, 1999, p. 4-5).

As novas DCNEI (2009) encerram seu texto revogando as diretrizes anteriores e afirmando que cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes (Brasil, 2009, p. 5). A partir desses marcos legais, o Ministério da Educação, por meio de documentos e publicações, ampliou os debates sobre a qualidade do atendimento às crianças, no contexto da garantia dos seus direitos, que se tornaram mais complexos, abrindo novas discussões em torno da consolidação das Diretrizes Curriculares válidas para todo o território nacional.

Um exemplo que queremos destacar é o CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial, no ano de 2010, o qual tratou especificamente dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública, e foi reexaminado em 2019. Outras regulamentações importantes são o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a Política Educacional no período de 2014 a 2024 e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.º 13.257/2016), que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de Políticas Públicas para a primeira infância. Observamos, assim, uma progressão das Políticas Públicas voltadas para a primeira infância, incluindo a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) surge em resposta às exigências impostas nesse percurso legal, e expressa que a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente. Considerando que a BNCC é uma peça central nessa direção, destacamos:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2017, p. 5).

Ao evidenciar a importância de se ter uma Base Curricular para toda a Educação Básica brasileira, o texto do documento manifesta a consciência de ainda haver desigualdade

em relação à garantia do direito à educação em todo o País. Assim, o texto do documento enfatiza esse processo, destacando o percurso das Políticas Públicas e os marcos legais que embasam a BNCC, conforme demonstrado abaixo no Quadro 1:

Quadro 1 – Marcos legais que embasam a Base Nacional Comum Curricular (2017)

(*Continua*)

DOCUMENTO LEGAL	REFERÊNCIA	CORPO DO TEXTO
Constituição Federal (1988)	Artigo 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”
Constituição Federal (1988)	Artigo 210	“fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	Artigo 9º inciso IV	“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	Artigo 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”

Quadro 1 – Marcos legais que embasam a Base Nacional Comum Curricular (2017)

(Conclusão)

DOCUMENTO LEGAL	REFERÊNCIA	CORPO DO TEXTO
Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010)	Seção 1	“a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”
Plano Nacional de Educação (PNE)	Meta 7 Estratégia 7.1	“estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local”
Alteração da LDB Lei n.º 13.415/2017	Art. 35-A.	“A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]”
Alteração da LDB Lei n.º 13.415/2017	Art. 36. § 1º	“A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”

Fonte: Brasil (2017, p. 10-12), adaptado pela autora.

Em meio aos termos e contextos das leis, contemplamos a relevância da BNCC (2017), a qual se apresenta como fundamental para alcançar o compromisso com a qualidade que a sociedade brasileira espera, pautada em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhada pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o País avançar. O

documento incumbe ao MEC as ações necessárias à sua implementação, para que as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras (Brasil, 2017).

Nesse percurso das políticas voltadas para a Educação Infantil, destacamos o mais recente documento publicado: o Parecer CNE/CEB n.º: 2/2024, o qual dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Trata-se da revisão e atualização dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), lançados em 2006. Nele é reafirmado o direito à educação, não somente no âmbito da oferta, mas buscando garantir marcadores de qualidade, como proposta de valorizar os avanços das políticas públicas vigentes, as novas descobertas produzidas pela ciência e os intensos movimentos sociais, pautando nacionalmente o que deve estar garantido nas redes de ensino e instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) (Brasil, 2024).

Todos os documentos legais têm a sua importância e constituem instrumentos estratégicos na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, não obstante, asseguram a necessidade de retomar o diálogo nos âmbitos estaduais e municipais, na construção de seus documentos norteadores, conforme exige a legislação. Dessa forma compreendemos que a qualidade do atendimento é diretamente proporcional à garantia dos direitos.

Na próxima seção, tratamos do objeto dessa pesquisa que são os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças, analisando-os a partir do contexto da Base Nacional Comum Curricular, que os definiu. Discutimos aspectos que marcaram o contexto histórico, político e social na construção e implementação do referido documento normativo, bem como sua estrutura, termos e concepções. Também apresentamos as iniciativas relativas à sua implementação no município de Fortaleza.

2.4 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto da BNCC e sua implementação no município de Fortaleza

Nesta seção destacamos o eixo da Educação Infantil apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (2017), apresentando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, bem como as discussões que são pertinentes para a compreensão das concepções que embasam o documento, compreendendo-o no âmbito da construção das políticas públicas nacionais para a Educação Infantil na contemporaneidade.

Como uma referência na luta pela educação de qualidade no País, Freire (1992, p. 110) nos ensina sobre o sentido para a palavra esperança, defendendo a ideia que ela não

provém do sentido de espera, mas de ação! Nas suas palavras, “esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

Assim, a construção das políticas públicas no Brasil, de modo mais específico, o processo das políticas para a Educação Infantil, é um exemplo no que se refere à atuação de diversos setores da sociedade e de conquistas mediante movimentos sociais, que não se deixaram/deixam levar pelas ondas contrárias que vão e vêm no cenário político brasileiro, mas mantêm firme o compromisso de levar adiante as vozes das crianças que ecoam, manifestada nas suas mais de cem linguagens.

Professores, pesquisadores das infâncias, associações da sociedade civil, profissionais da educação, movimentos feministas e de mães, que lutam com seriedade e estão empenhados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mantêm a firme esperança na educação, sobretudo desde a base, na qual são lançados alicerces na construção de novas subjetividades que atendam às demandas da sociedade atual.

As heranças históricas da educação brasileira são fundantes para compreendermos os dilemas, os desafios e as desigualdades que ainda persistem no sistema educacional do País. Essas heranças refletem as estruturas sociais, políticas e econômicas que se formaram ao longo dos séculos e que moldaram a educação de forma desigual, sob a influência de um sistema econômico que tende a instrumentalizar o processo de formação dos cidadãos, subjugando-os em relação aos seus interesses.

Associar a proposta educacional ao projeto de sociedade é necessário, pois a educação, como um fenômeno social, está relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade. Dias e Pinto (2019) refletem que, embora a educação seja um processo constante na história de todas as sociedades, o processo educativo não é o mesmo em todos os tempos e em todos os lugares, porque se acha vinculado ao projeto de cidadania e de sociedade que se quer ver emergir por meio desse mesmo processo.

As reformas das últimas décadas indicam um movimento em direção à superação dessas heranças, à democratização e à inclusão educacional, que exigem uma transformação profunda no modelo educacional e de concepções, enfatizando-se a qualidade do ensino para todos, a equidade, a valorização dos professores, o respeito às infâncias e às individualidades, porém não sem as contramarchas tradicionais nas políticas sociais no Brasil.

Entre texto e contexto desse documento de caráter normativo, elucidamos a centralidade dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, com atenção aos aspectos de

formulação, bases conceituais e coerência, dentro do contexto de alinhamento das políticas nacionais para a Educação Infantil, destacando as principais questões discutidas por autores críticos e participantes da elaboração da BNCC, e principalmente sobre as especificidades da etapa da Educação Infantil no contexto do documento.

A partir das referências históricas, políticas, econômicas e sociais já sinalizadas e discutidas, analisamos as relações entre Estado e sociedade civil, que são fotografadas pelo documento em questão, com *flashes* de suas três versões. Acerca desse olhar minucioso sobre a política desde seu processo de formulação até o texto de sua versão final, afirmam Alves e Oliveira (2022), é importante para se compreender a trajetória de uma política, pois, além de revelar avanços e rupturas, os textos fornecem elementos para se compreender a complexidade que permeia o processo de formulação e implementação das Políticas Educacionais. Vejamos.

A intenção de construir uma Base não é uma novidade no contexto das políticas públicas educacionais, uma vez que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014 já previam a definição de uma unidade curricular nacional para todos os níveis de ensino como forma de garantir a integração curricular da Educação Básica ofertada pelos entes subnacionais no País, entre outras razões.

Após a divulgação do PNE (2014), a discussão em torno da BNCC e da necessidade de sua elaboração ficou mais frequente no MEC, por ser uma estratégia importante para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7 do referido documento. Cumpre destacar, mais especificamente, a meta 7, que se refere a fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades.

Castro (2020) afirma que, já no final dos anos 1990 e na primeira década do século XXI, os resultados insuficientes das avaliações nacionais trouxeram para o centro do debate a questão do currículo e da valorização e formação dos professores como elementos estratégicos das políticas de melhoria da qualidade e da equidade do sistema nacional brasileiro. Sobre qualidade da educação, logo no texto introdutório da BNCC, afirma-se que a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção.

Antes de adentrarmos nos textos e contextos da BNCC (Brasil, 2017), com vistas a compreender melhor as nuances presentes no documento, elucidamos as aproximações acerca de sua trajetória, pois, conforme analisa Oliveira (2019), as políticas possuem

trajetórias, ou seja, um processo sucessivo de sentidos a elas atribuídos, uma sucessão dos avanços e rupturas que dão movimento ao caminho por elas percorrido.

Destacamos que Alves e Oliveira (2022) situam a trajetória da BNCC logo após o impulso do PNE, no ano de 2014, quando se deu o início de seu processo de formulação, tendo sua versão final homologada (com a inclusão da etapa do ensino médio) no ano de 2018. Castro (2020) afirma ainda que o PNE (2014) converteu a BNCC em estratégia para cumprir suas metas. Nesse percurso, foram feitas três versões publicadas do documento, sendo a terceira, homologada em 2017, a versão final para as etapas da Educação Infantil e ensino fundamental; e a quarta publicação, em 2018, acrescentando-se a etapa do ensino médio.

Assim, logo após a homologação da versão final do documento, que ocorreu no dia 20 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, considerando, entre outros aspectos, que:

após ampla consulta pública nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do Ministério da Educação (MEC), em cumprimento a orientações de ordem legal e normativa sobre a matéria, o documento da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, com proposta pactuada em todas as Unidades da Federação, estipulando-se ali “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para os alunos da Educação Básica”, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 3).

No referido documento, foi fixado que o prazo máximo para alinhar os currículos e propostas pedagógicas à BNCC, no âmbito das instituições ou redes de ensino, deveria ocorrer preferencialmente até 2019, com prazo máximo até o início do ano letivo de 2020.

Ainda segundo esse documento, durante o processo de implementação, os estados e municípios deveriam desenvolver uma série de ações em torno de consolidar aspectos trazidos pela Base, tais como: a estruturação do regime de colaboração e de governança entre estados e municípios; o estudo dos referenciais curriculares, a (re)elaboração curricular, a formação continuada dos professores para os novos currículos, a revisão dos Projetos Pedagógicos (PPs) e materiais didáticos, dentre outras.

Para compreender a participação democrática durante as etapas de elaboração do documento, analisamos o percurso que compreende o início de sua elaboração, até a homologação da versão final. Contudo, é importante ressaltar que esse processo ocorreu ao longo de dois ciclos de governo distintos: Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), com implantação prevista já em outro ciclo, no governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Assim, a publicação da primeira e segunda versões ocorreram no âmbito do governo Dilma Rousseff, e a terceira, e última, versão ocorreu após um processo de *impeachment* da então presidenta, já no governo Michel Temer, configurando um movimento de reviravolta política, já tradicional na história do País. Assim, Alves e Oliveira (2022) analisam que a trajetória da BNCC é marcada por intensos debates, resistências, tensões e disputas ideológicas, teóricas e políticas, mobilizando distintos atores estatais e não estatais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 apresentou 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre elas, 4 (quatro) falam sobre a Base, a qual vai integrar a política nacional da Educação como política estruturante, afirmando em seus termos, que "[...] a BNCC vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais" (Brasil, 2017, p. 8).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Compondo o processo de construção das políticas nacionais para a Educação Infantil no Brasil, diversos autores defendiam seu alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) no que tange ao Eixo Educação Infantil, pois, conforme defende Oliveira (2019), esta consolidou um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas.

Neste estudo, faz-se necessário evidenciarmos as concepções que compõem as novas perspectivas para o trabalho pedagógico com crianças, o qual vem sendo construído no Brasil. Segundo Barbosa *et al.* (2016), a tarefa primordial dos autores que iniciaram o processo de elaboração do documento seria garantir as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Uma segunda questão a ser analisada é a disputa dessas concepções em um momento crítico no cenário político, cujo campo do currículo pode vir a se tornar uma ação controladora com bases ideológicas, por isso, detalhamos adiante os contextos das versões publicadas e da versão final do documento.

Uma terceira questão a ser observada seria em relação à própria construção das políticas curriculares, devendo-se negar o engessamento que poderia ocorrer em definir-se um currículo, já que essa construção identitária da Educação Infantil aponta para o desenvolvimento da autonomia do professor, propiciando o protagonismo também das

crianças, não as genéricas, mas as reais, nos termos da definição do que seja currículo para a Educação Infantil. Observe o art.3º:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 1).

Segundo seus primeiros autores, os termos e contextos trazidos pela BNCC não poderiam ferir as DCNEI (2009), mas se associando visceralmente a ela, reafirmá-la, trazendo também à tona, por ocasião dessa nova publicação, a necessidade e importância de que outras políticas propiciem as condições necessárias para a implantação da Base.

Dessa forma, conforme defendem Barbosa *et al.* (2016), garantir o destaque às grandes e numerosas aprendizagens que podem acontecer nesse período, o papel protagonista das crianças nesses processos, bem como as influências dos materiais e do ambiente, as relações entre aprendizagem e afetividade, a apropriação e recriação da cultura pelas crianças constituem alguns temas que têm subsidiado as discussões e ações acerca da função social, política e pedagógica da Educação Infantil nesse novo documento histórico.

Ao relatar a trajetória desse documento, Alves e Oliveira (2022) destacam como ponto de partida o I Seminário Interinstitucional sobre a BNCC, que reuniu, em Brasília, especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares. O grupo de redação responsável pela elaboração da primeira versão da “Base Nacional Comum” (como era denominada) havia sido instituído no mês anterior pelo MEC, junto ao Consed e à Undime, por meio da Portaria n.º 592. Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública em uma plataforma *on-line*, para toda a sociedade. Após esse período, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

Esse momento foi caracterizado pela abertura à participação democrática, que marcou o governo da então presidente Dilma Rousseff (2011-2016). A proposta inicial era que, a partir dessa primeira versão, ocorressem debates e diálogos com pesquisadores, docentes e sociedade como um todo para construir uma segunda versão mais ampla. Por isso, a Base foi apresentada em Seminários e Fóruns pelo País e aberta para consulta pública *on-line*.

No período de 2 a 15 de dezembro de 2015, aconteceu o Dia D da BNCC em que houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discutir essa primeira versão. Castro (2020) registrou que essa versão da Base recebeu mais de 12 milhões de contribuições, e também foi alvo de análises e pareceres de especialistas, associações científicas e professores

universitários. As contribuições da consulta pública foram sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, que as encaminha para o grupo de redatores.

Após edições a partir das contribuições da consulta pública, a segunda versão da BNCC é disponibilizada, no dia 3 de maio de 2016, ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016), e foi apresentada a toda comunidade mediante 27 Seminários Estaduais em todas as unidades da federação, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que contou com a participação de professores, gestores, especialistas e entidades de educação, para debater a segunda versão da BNCC.

Em pleno processo de apresentação da segunda versão do documento nos seminários, que ocorreu de junho a agosto de 2016, o MEC instituiu, por meio da Portaria n.º 790/2016, o “Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio”, para “acompanhar o processo e encaminhar a proposta final do documento”. Em setembro, Consed e Undime entregaram ao MEC o relatório com as contribuições dos seminários cuja análise realizada pela Universidade de Brasília (UnB) sobre os textos introdutórios, as etapas e os objetivos de aprendizagem da BNCC foi insumo para a sistematização e construção do posicionamento. Alves e Oliveira (2022) observam que essa versão acabou não sendo a versão final, pois o documento continuou disponível para consulta no Portal da Base.

Após esse movimento, começa a ser redigida a terceira versão, com base na versão 2. Em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas em cada região do País para debater o texto dessa versão, denotando a continuidade do caráter democrático que vinha sendo impresso na elaboração do documento.

No *site* do MEC, porém, percebemos que houve percalços nesse processo democrático, pois o texto que explica essas etapas afirma que, após a proposta da BNCC ter sido entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo do sistema nacional de educação, com a incumbência de apreciá-la e produzir um parecer e um projeto de resolução, esse órgão realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília,

com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular. O produto desses encontros resultou em 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram

essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira (Brasil, 2023, p. 1)

Entende-se, então, que as audiências realizadas para apresentar a terceira versão da BNCC, por não terem tido caráter deliberativo, mas somente consultivo, constituíram-se em um momento de apresentação do documento, após ter sido editado em sua segunda versão.

Observa-se um movimento de centralização, enquanto no cenário político ocorriam mudanças provocadas pelo *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Dessa forma, no texto final da terceira versão, publicada já no governo Michel Temer, algumas questões conceituais chamaram atenção e são discutidas por autores e participantes do processo de elaboração da Base, assim como também enfrentou resistências por parte de organizações da sociedade civil.

Apesar das controvérsias, inclusive mediante manifestações de associações e outros membros da sociedade civil, o CNE aprova e o MEC homologa a terceira versão da BNCC, a qual passa a valer em todo o Brasil para as etapas da Educação Infantil e ensino fundamental.

No que concerne à Educação Infantil, foco deste estudo, registramos a manifestação do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, que é uma articulação nacional, interinstitucional e suprapartidária, a qual atua desde 1999 em defesa do direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de 0 a 6 anos, manifestando-se sobre a publicação da terceira versão da BNCC:

Enquanto movimento social que tem contribuído ao longo de sua história na formulação da política pública de Educação Infantil do país, O MIEIB entende que a terceira versão da BNCC não foi formulada por meio de processo participativo tal qual o realizado durante as primeiras versões do documento e traz uma visão instrumental da educação e concepções restritas de cognição que trarão sérias e danosas implicações para a Educação Infantil Brasileira (MIEIB, 2017, p. 1).

É importante destacar que, nas primeiras e segundas versões, especialistas de diversas áreas foram convidados a participar da produção do documento. No que se refere à Educação Infantil, os especialistas e estudiosos das infâncias no Brasil convidados foram Maria Carmem Barbosa, Silvia Helena Cruz, Paulo Sérgio Focchi e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, com atuações políticas pela Educação Infantil já conhecidas, bem como figurando como autores de diversos livros na área e com publicações no âmbito das pesquisas nas Universidades. Oliveira (2019) afirma que estes, ao serem convidados para produzir as duas primeiras versões (2015-2016), trabalharam tendo como ponto de partida o histórico da área,

tomando como referência os pontos importantes já amadurecidos no âmbito das políticas para essa etapa da Educação Básica, colocando-os como referência para as unidades escolares e seus professores atuarem na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos. Essa afirmação evidencia o comprometimento com a construção histórica dessa nova identidade de Educação Infantil, não mais como compensatória, assistencialista, fragmentada, mas sim efetivamente democrática, caracterizada como um direito.

Tendo sido interpelado pelo *impeachment* ocorrido no cenário político da então presidente Dilma Rousseff, o processo de elaboração da BNCC sofreu algumas mudanças, a começar pelo Ministério da Educação, com a substituição de atores políticos que acabaram por optar pela formação de um Comitê gestor da BNCC para finalizar os trabalhos que levariam à publicação da terceira versão. Castro (2020) afirma que o Comitê foi responsável por propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC, como também indicar especialistas para redigir essa versão entre outras atribuições.

Assim, a Portaria MEC n.º 790, de 27 de julho de 2016, instituiu o Comitê Gestor da BNCC, presidido pela secretária-executiva do MEC Maria Helena Guimarães de Castro, com a participação de outros membros dos órgãos e entidades vinculadas ao MEC, no governo Michel Temer (2016-2018).

Castro (2020), convidada e nomeada para ser a secretária-executiva do MEC e presidente do Comitê gestor da BNCC, pelo então Ministro do governo Temer, Mendonça Filho, reconhece a complexidade da “conjuntura política como bastante adversa” (p. 97), ademais, sinaliza que esse passo também era importante para mudanças estruturais na educação brasileira. Destaca ainda o apoio imprescindível de alguns atores nesse processo:

[...] os gestores do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelo parecer e pela resolução da BNCC; as Comissões de Educação do Congresso Nacional: as entidades representativas do setor de educação, os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos e as entidades do terceiro setor, representativos da sociedade civil: os especialistas em educação; os organismos internacionais; e os especialistas nacionais e internacionais em reformas curriculares (Castro, 2020, p. 97-98).

A autora afirma que todos os interlocutores mencionados tiveram papel relevante no processo de revisão e finalização da BNCC, tanto os apoiadores como os opositores da Base. Considerando esse documento como fruto de um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral,

reconhece as divergências que ocorreram no processo de elaboração da terceira versão, que seria a versão final para as Etapas da Educação Infantil e ensino fundamental (Castro, 2020).

Como presidente do Comitê Gestor da BNCC, instituído em 2016, já no governo Temer, Castro (2020) faz uma ampla defesa das reformas educacionais com ênfase nas mudanças curriculares, justificando que as novas vertentes não centram mais o currículo no conhecimento e nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer, por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências. Sendo assim:

A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação direciona-se ao seu núcleo central: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendizado, ou seja, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos. Em grande medida, reflete os debates da Conferência Mundial de Educação da Unesco, realizada em Jomtien em 1990, processo esse reforçado com a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE: em inglês: Organisation for Economic Co-operation and Development OECD) e o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 1998, indicando os rumos que a inovação educacional deveria tomar (Castro, 2020, p. 99).

Citando as organizações multilaterais e com visão sob a ótica dos modelos propugnados por estas, a autora cita como referência a avaliação internacional como sendo a maior influência das reformas educacionais em todo o mundo (Castro, 2020). Amplia ainda a discussão sobre o crescente consenso da importância de avaliar e prestar contas em sistemas de educação massificados, atrelando a necessidade de assegurar a todos o direito de aprender e diminuir as desigualdades à ampliação dos investimentos em educação, desenvolver o capital humano e melhorar a produtividade dos países.

Rosemberg (2003) denuncia que tais aspectos relacionam-se aos contextos políticos, econômicos e sociais, os quais refletem, de um modo mais efetivo, uma agenda neoliberal em que as políticas, incluindo as Políticas Educacionais, passaram a enfatizar o saber fazer, respondendo às exigências de organismos internacionais que passaram a condicionar empréstimos atrelados aos resultados de avaliações obtidos nas políticas.

Ao reconhecer o movimento contrário a esses ideais, afirma que esse novo paradigma, apesar da resistência de alguns setores, vai se fortalecendo em diferentes países e que os conteúdos disciplinares passam a servir ao desenvolvimento das competências e habilidades e promovem uma revolução na teoria e na prática pedagógica (Castro, 2020).

Rosemberg (2003) analisa essas tensões presentes e suas consequências nas políticas de Educação Infantil brasileira contemporânea, cujas forças progressistas empurram a política de Educação Infantil para o topo, isto é, um atendimento democrático de qualidade. Em oposição, há as forças contrárias que a fazem despencar morro abaixo, apontando para

modelos propugnados pelas organizações multilaterais, segundo a autora, referindo-se à influência que estas exercem no processo de escolha de prioridades dos governos, entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

[...] nesse processo de escolha, são muitas as forças envolvidas - os segmentos sociais, os estamentos técnico-burocráticos do Estado, o congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas e, não raro, suas corporações. É esse processo que define, a cada momento, como será a política social, que prioridade elegerá. Desse entrelaçamento de conflitos, tensões, coalizões e negociações participam, também, nos países subdesenvolvidos, as organizações multilaterais, seus pesquisadores e canais de divulgação. Essa participação vem sendo cada vez mais intensa, tendo-se acentuado na última década, após o "consenso de Washington" (Rosemberg, 2003, p. 178).

Laval (2019) também discute a difusão do pensamento neoliberal e a visão gerencialista de educação, as quais incorporam a concepção da escola como instância capaz de fornecer formação reduzida a objetivos profissionais, descaracterizando-a de sua função antropológica e histórica. Sob o lema da inovação e da modernização, o avanço do neoliberalismo escolar no Brasil é percebido, por exemplo, nas provas padronizadas, nas políticas de bonificação por desempenho docente e nos subsídios ao setor privado.

Nesse contexto, analisa o autor, a educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, sofrendo os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados. O autor alerta sobre os perigos de aproximar a escola aos moldes empresariais e tratar pais e estudantes como consumidores. Nessa concepção, a avaliação é reduzida a critérios quantitativos, tornando-se inclusive definidor dos currículos e práticas pedagógicas, que servem como uma espécie de treino para tais avaliações durante todo o precioso tempo em que as crianças estão nas escolas, ficando a função de transmitir a cultura e formar valores comuns subjugada ao ensino de competências e habilidades para o futuro profissional.

Schwarcz (2019) também tece críticas ainda mais profundas, afirmando que são muitos os fatores que explicam a nossa desigualdade social, mas, entre eles, as Políticas Educacionais continuam a funcionar como um importante gatilho das desigualdades, corroborando para preservar e até acirrar desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Retomando a trajetória da BNCC, após a homologação da Base, em 2017, aconteceu o Dia D da BNCC da Educação Infantil e ensino fundamental, realizado no dia 6 de março de 2018. Esse dia, que reuniu educadores de todo o País, teve como principal objetivo compreender sua implementação e impactos na Educação Básica brasileira com foco na parte homologada do documento.

Alves e Oliveira (2022) ressaltam que a versão final que foi aprovada e publicada, a BNCC (2017), se referiu apenas à Educação Infantil e ao ensino fundamental, ficando a Base do ensino médio para elaboração e deliberação posteriores, publicada somente um ano depois, em 2018, ainda no governo de Michel Temer (2016-2018), com implementação prevista nas escolas a partir de 2022, já no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

A Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Vale ressaltar ainda que a BNCC do ensino médio – com a reforma dessa etapa da Educação Básica – continuou a ser “gerada” na conjuntura que já discutimos, tendo sido homologada e instituída por meio de nova Resolução em dezembro de 2018.

Como vimos, a elaboração da BNCC de 2017, em sua versão final para a etapa da Educação Infantil e ensino fundamental, ocorre em um cenário de transformações políticas e sociais importantes no Brasil, marcado por crise política, instabilidade, mudanças e tensões em torno das reformas educacionais. Em 2016, o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff gerou um clima de polarização política e instabilidade no País. Esse cenário afetou as políticas públicas, incluindo a área da educação.

O governo Michel Temer, que assumiu após o *impeachment* de Dilma, deu início a uma série de reformas e mudanças nas áreas de política fiscal, que impactaram negativamente as Políticas Educacionais, como a proposta da PEC do Teto de Gastos, que limitou o aumento dos gastos públicos, incluindo os investimentos em educação, assumindo uma agenda neoliberal ainda mais nefasta. Isso gerou um ambiente de incerteza sobre o financiamento da educação e o cumprimento de metas de qualidade para a Educação Infantil.

Os aspectos discutidos evidenciam a complexidade que a trajetória de uma política engloba, pois, em meio às tensões e disputas, ela não se constitui de forma linear, em um fluxo ordenado de fases, pelo contrário. Ao abordar a dificuldade de apreender essas nuances, Oliveira (2019) afirma que, ao se analisar uma política, incluindo as educacionais, é preciso considerar seus avanços e retrocessos, suas continuidades e discontinuidades.

Alves e Oliveira (2022) aprofundam a análise ao considerarem importante levar em consideração como as concepções de diferentes governos influenciam na construção dos textos oficiais, bem como os interesses e as agendas dos diversos atores envolvidos nessa construção. Para Souza (2006), a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Oliveira (2019) também analisa que a tarefa que se propunha a BNCC de integração curricular na Educação Básica foi recepcionada com bastante preocupação por alguns setores educacionais, principalmente em um momento crítico no cenário político do País, temerosos de se ter uma ação controladora do trabalho escolar e perda de autonomia pelos professores. Ainda segundo a autora, no que se refere à Educação Infantil, esse movimento envolveu uma série de temas sensíveis no debate acadêmico sobre essa etapa da Educação Básica, um deles propriamente sobre a noção de currículo, que era visto por muitos como um instrumento de controle sobre a dinâmica do trabalho junto às crianças. Dessa forma, uma base comum levaria conseqüentemente a um engessamento dos currículos das unidades, que teriam de se submeter a uma programação vista como pré-definida.

Nesse cenário, havia uma necessidade de validar o amadurecimento de pontos importantes e inegociáveis, tendo em vista o histórico das políticas públicas para a Educação Infantil, as quais buscavam superar as desigualdades históricas e estruturais, sobretudo as divergências nas antigas creches e jardins de infância, que selecionavam as crianças de baixa renda e de grupos sociais privilegiados, com diferenças fundamentais em suas rotinas e currículos. Essa garantia, portanto, viria a partir do alinhamento com as concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendida pelos estudiosos da área como uma bandeira a ser defendida.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, uma das especialistas da Educação Infantil convidadas a elaborar as duas primeiras versões do documento, situa o ponto básico na discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, o qual foi garantir a especificidade dessa etapa educacional, como uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, diversa das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. Assim:

[...] como forma de respeitar o movimento de constituição da identidade da área foi acertado, após consulta a grupos de diferentes partes do país promovida pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC (COEDI) em 2015 que a BNCC da Educação Infantil deveria partir do exposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, Resolução CNE/CEB nº05/09 (Oliveira, 2019, p. 78).

A perspectiva fundamental das DCNEI, ainda segundo a mesma autora, é garantir o direito de todas as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, de cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos. Reforça ainda outros direitos a serem garantidos, como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à

cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, conforme citam os documentos legais.

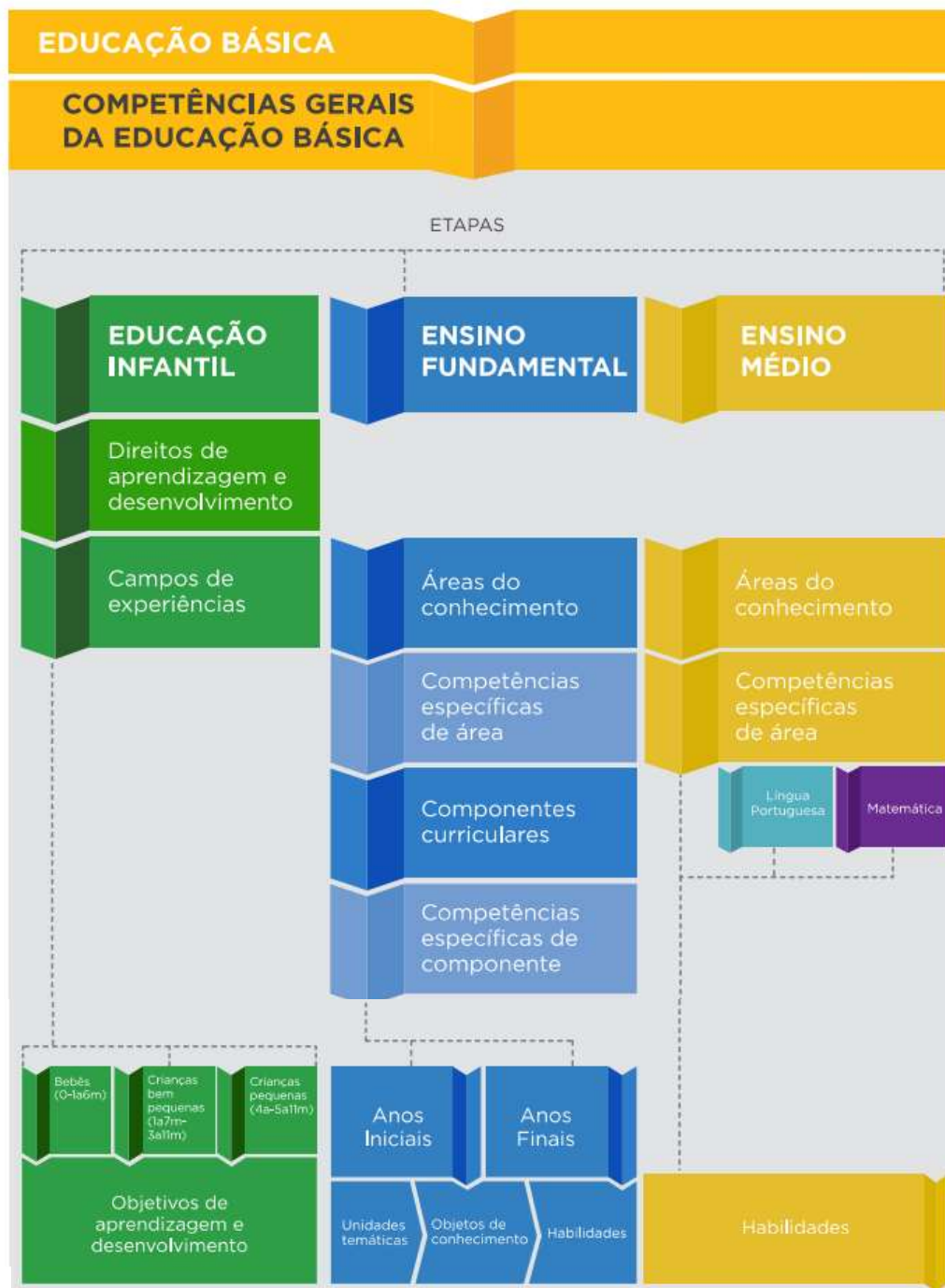
Essa visão panorâmica sobre a Educação Infantil e a construção de sua política no Brasil nos ajuda a visualizar que o processo de construção da BNCC para essa etapa foi bastante complexo, tensionado. Assim, compreendemos que a BNCC da Educação Infantil tinha a missão primordial de não representar retrocesso na construção de sua identidade, mas fortalecer o processo, embora atendendo ao que se propunha, no contexto da reforma educacional no País.

A partir da análise da singularidade da Educação Infantil, dentro desse desafiante documento que trata da Educação Básica como um todo, sob o objetivo de constituir uma perspectiva de unidade e integração curricular, destacamos os termos e contextos, evidenciando suas coerências e incoerências.

Conforme as análises que realizamos, consideramos coerentes os pontos alinhados às DCNEI, e as incoerências como fruto das lutas de concepções que inevitavelmente aparecem, mesmo quando implícitas. O documento também reconhece essa diferença entre as etapas em alguns momentos, ao diferenciar aspectos em que cita o ensino fundamental e o ensino médio, ou a Educação Infantil de forma específica. Assim, o reflexo das disputas travadas durante todo o processo de elaboração, entre marchas e contramarchas, confirma a incompatibilidade entre certas concepções, assim como também valida a especificidade da etapa educacional estudada nesta pesquisa.

Diante das discussões, compreendemos que é necessário situar a Educação Infantil dentro da estrutura da BNCC. Para tanto, utilizamo-nos de uma figura extraída do documento homologado e instituído, que apresenta visualmente as diferenças entre as etapas de ensino:

Figura 1 – Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p.24).

Essa figura apresenta visualmente a estrutura que sustenta a Educação Infantil, a saber: os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, enquanto as outras etapas da Educação Básica apresentam outros pilares, notadamente estruturados pelas áreas do conhecimento.

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil aparece imersa no documento na sua versão final em meio aos “fundamentos pedagógicos da BNCC”, que

apresenta o “foco no desenvolvimento de competências” e o “compromisso com a educação integral”, representadas no gráfico como “competências gerais da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 13).

O documento apresenta dez “Competências Gerais da Educação Básica”, sendo competência compreendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8). Dessa forma:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Sobre a integralidade da educação, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva), ou a dimensão afetiva, referindo-se também “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2017, p.14)

Afirma-se que as aprendizagens essenciais consubstanciam, no âmbito pedagógico, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. No contexto da Educação Infantil, que é detalhada em seção específica no documento, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento compõem sua estrutura como um dos três pilares, juntamente aos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse ponto, observamos as diferenças relativas à estruturação de cada etapa da Educação Básica, em contraste com as semelhanças entre as outras duas etapas.

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento aparecem como tópico diferenciado das outras etapas, no qual ao invés de trabalhar pondo o foco em competências, a BNCC-EI trabalha com a noção de direitos de aprendizagem das crianças (Oliveira, 2019, p. 82).

Na definição desses direitos, observamos que foram considerados os eixos norteadores, como disposto nas DCNEI, enfatizando a brincadeira e as interações. Assim, a

BNCC (2017) determina que seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil, acrescentando suas concepções, conforme organizamos abaixo no Quadro 2:

Quadro 2 – Definições legais dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças

DIREITO	CONCEPÇÕES
Conviver	com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BNCC (2017, p.38), adaptado pelo autor.

Antes de destacar os outros dois pilares do documento em sua seção da Educação Infantil, que são os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, destacamos o tópico “A Educação Infantil no contexto da Educação Básica” que, na verdade, inicia a seção e explicita as concepções que norteiam todo o documento.

Ao analisarmos o texto, percebemos em **negrito** palavras-chave, as quais foram transportadas das DCNEI e evidenciam o alinhamento com as concepções inegociáveis dessa etapa da educação, justamente por fazerem parte do que Oliveira (2019, p. 78) denomina “pontos importantes já amadurecidos na área”, ou “pontos de partida”, referindo-se à construção das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, corporificadas nas DCNEI.

Considerando a Educação Infantil como “início e fundamento do processo educacional” (Brasil, 2017, p. 36), o documento transparece a importância dessa etapa da educação, rompendo com antigas concepções de arranjos sociais que as crianças, cujas mães precisavam trabalhar fora do contexto familiar para o sustento da família, eram submetidas. Outro destaque em **negrito** são as palavras **cuidar e educar**, que se afirmam como indissociáveis no processo educativo, negando que deva haver diferenciações nas rotinas das crianças sob pretexto de qualquer nomenclatura institucional ou critério como classe social, raça ou gênero, aspectos fundamentais na compreensão das DCNEI (Brasil, 2009).

O documento também apresenta, nessa subseção, o objetivo claro da EI de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, destacando, contra a lógica do senso comum, a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Outra concepção presente nos termos do documento é “a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família” com o objetivo de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A valorização da pluralidade das culturas das famílias e da comunidade é vista no contexto do documento como uma riqueza, cuja instituição precisa conhecer e trabalhar, colocando como critério a intencionalidade para desenvolver uma cultura de respeito e inclusão (Brasil, 2017, p. 36).

Ao destacar as concepções de criança e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Infantil, a BNCC prepara o leitor para a compreensão dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que, segundo o texto:

asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem 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).

A busca da vivência plena desses direitos, propiciada pelo professor, mediante sua prática pedagógica alinhada às concepções presentes nas DCNEI, garantirá os princípios éticos, políticos e estéticos, que devem ser a essência das propostas pedagógicas. Essa perspectiva, já evidenciada nos estudos de Barbosa *et al.* (2016), Rosemberg (2003) e Oliveira (2019), para citar alguns, garante que as concepções sobre currículo, criança, infância e função social e política da etapa não devem se basear no entendimento que permeia as outras etapas da Educação Básica, sob pena de retrocesso na construção histórica da identidade da Educação Infantil que se deseja criar.

Pelo contrário, como pré-requisito básico, esse alinhamento de concepções valida e reafirma os consensos sistematizados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em vigência desde 2009. Destacamos o papel importantíssimo dos movimentos de organizações da sociedade civil e diferentes atores que atuaram, cada um no seu âmbito, no processo de elaboração da BNCC, em união com a luta histórica e política, para que se efetivasse um documento com tais delimitações.

Desses aspectos dependem o cumprimento pleno das funções sociopolítica e pedagógica descritas nas DCNEI, dentre as quais queremos destacar a “construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2009, p. 2). Ressaltamos que os desafios que se impõem na sociedade contemporânea vão muito além das prescrições e exigências das organizações de financiamento e seus interesses, geralmente mediados por interesses dominantes.

Assim, alinhando as políticas públicas com o cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil públicas, os professores são os profissionais implementadores citados por Silva (2018), os quais atuam junto à população beneficiária da política, traduzindo todos esses parâmetros e concepções em práticas e relações no âmbito das creches e pré-escolas. Dessa forma, os documentos devem servir de baliza para o professor para que ocorra a implementação e a garantia de direitos na vida das crianças.

O texto da política reconhece esse aspecto ao destacar, em negrito, as palavras “intencionalidade educativa” (Brasil, 2017, p.39), que engloba todas as ações pedagógicas antes, durante e depois do contato direto com a criança. Dessa forma, enfatiza a necessidade de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

O texto do documento também demonstra o alinhamento à Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que antecipou o acesso ao ensino fundamental para os 6 anos de idade, alterando também a etapa da Educação Infantil, que passa a atender à faixa etária de zero a 5 anos. Assim, a BNCC apresenta três agrupamentos para a Educação Infantil, classificando as crianças como “bebês” (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses); “crianças bem pequenas” (de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses); e “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017, p. 44).

No contexto do documento, esses grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil são uma demonstração de reconhecimento das especificidades das etapas do desenvolvimento infantil, e, por sua vez, dos diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que correspondem a cada etapa, os quais se referem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.

O documento explicita que “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). Dessa forma, a BNCC atende ao requisito de progressão das aprendizagens mencionado nos documentos legais, mas sem desconsiderar as concepções destacadas nas DCNEI.

Sobre a inclusão da Educação Infantil na BNCC, o documento considera ainda que mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, a qual determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Outro aspecto de destaque é o campo de disputas que envolve as concepções sobre avaliação, uma vez que, nessa etapa de ensino, também há um consenso no campo

teórico. Essa concepção precisa ser reafirmada, pois demanda um rompimento com a compreensão que se tem sobre avaliação em outras etapas da Educação Básica. Apresenta-se também essencialmente incompatível com as propostas das avaliações externas propugnadas pelas organizações internacionais de financiamento, as quais inclusive condicionam investimentos aos resultados de avaliações padronizadas.

Consideramos que o texto da BNCC apresentou clareza e alinhamento às concepções apresentadas pelas DCNEI, em seu artigo 10º, esclarecendo que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 4).

Nos termos da BNCC-EI, reafirma-se que é preciso acompanhar as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Rosemberg (2013) alerta para o perigo de transpor para a Educação Infantil modelos hegemônicos adotados no Brasil para outras etapas de ensino, pois:

Sabe-se que uma das estratégias mais frequentemente usadas na avaliação de etapas e níveis de ensino posteriores à Educação Infantil consiste na aferição de valor agregado da melhoria de desempenho cognitivo do aluno – desempenho aferido por meio de resultados em provas. A recente controvérsia quanto ao uso de provas e escalas de desenvolvimento como estratégia de avaliação de desempenho de crianças pequenas frequentando creche, entre outros aspectos, parece revelar uma preocupação ética com seu uso, além, evidentemente, de críticas à fragilidade de sua precisão e ao viés cultural desses instrumentos (Rosemberg, 2013, p. 54).

É importante ressaltar que, no documento da BNCC, a estrutura da Educação Infantil encontra os seus três pilares atrelados, pois os Direitos de Aprendizagem e

Desenvolvimento estão inseridos nos Campos de Experiências, dos quais são definidos os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em cada um deles, sendo impossível compreender qualquer um de maneira dissociada. Assim, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017).

Optou-se por definir os campos de experiências baseando-se no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Oliveira (2019, p. 82) destaca o conceito Vigotskyano de vivência para legitimar um importante paradigma para a área sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, que são baseadas na garantia das experiências, as quais devem ser o foco das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil.

Os campos não traduzem a mesma perspectiva das antigas disciplinas, nem mesmo correspondem igualmente às áreas do conhecimento dispostas na BNCC para as etapas do EF e EM, mas se caracterizam por uma opção de organização curricular considerando esses saberes e conhecimentos, mas não podem ser compreendidos isoladamente, assim como as experiências também não poderiam. Oliveira (2019) nos fala que as experiências possibilitam a construção ativa de significados e ligam-se ao sentido pessoal que cada criança empresta àquelas vivências e aos conhecimentos nelas construídos, portanto, não conhecem limites entre disciplinas, mas as conectam ao vivenciar as experiências.

Como as diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir na unidade de Educação Infantil não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, a BNCC propõe que o arranjo curricular para a Educação Infantil se dê em Campos de Experiências. Para tanto, contou com o respaldo legal dado pelas DCNEI, o qual apontou que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento organizadoras do cotidiano escolar poderiam se organizar em módulos, centros ou campos, Resolução CNE/CEB n.º 05/09 artigo 9º§ único. Assim, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: 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 último pilar da BNCC-EI surge justamente da relação entre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiências, gerando os “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.44). O texto da BNCC reforça a

compreensão que se deve ter desses objetivos, apesar de aparentemente corresponderem aos resultados da forma como se compreende o resultado nas outras etapas da Educação Básica.

O documento expressa essa coerência ao afirmar que, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2017). Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O último tópico da BNCC-EI aponta para a transição entre as etapas da Educação Básica, ou seja, da EI para o EF, de modo a garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. Enfatiza a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação, de modo que essa fase se constitua em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017). Compreendemos a importância de inserir nesse documento normativo essa noção de acompanhamento, como forma de efetivar os direitos garantidos, mas também de cuidar para que continuem sendo vistos nas próximas etapas da Educação Básica, muito embora sob novas nomenclaturas ou enfoques.

Compreender todos esses aspectos relacionados à construção histórica das Políticas para a Educação Infantil no Brasil é condição necessária para a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, objeto desta pesquisa. Gussi e Oliveira (2017) enfatizam que a política pública pode ser ressignificada de acordo com seus desdobramentos na instituição ou na comunidade destinatária da política. Assim, apesar de serem apenas seis os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento apresentados pela BNCC-EI, sua compreensão e concepção passam pelas interpretações que os profissionais implementadores fazem deles.

São múltiplas as ações, por parte de diferentes atores e em diferentes instâncias, que garantirão que esses direitos e conquistas efetivados nos documentos legais sejam realmente realizados na vida das crianças, destinatárias dessas políticas. Entendemos que é imprescindível uma compreensão ampla e profunda, que se aproximem dessas compreensões, acarretando reflexões e alinhando intenções e práticas, pois a crença é validada mediante a prática daquilo que se acredita.

Sete anos após a homologação e instituição da BNCC na Educação Infantil, considera-se que o município de Fortaleza deu passos importantes em relação à implantação do documento no âmbito de sua Secretaria da Educação. Como dissemos, a Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017 instituiu e trouxe orientações em relação à

implementação da BNCC para essas etapas da Educação Básica (Brasil, 2017). Nessa Resolução, ficou estabelecido que o prazo máximo para a implementação da Base nos estados e municípios seria o início do ano letivo de 2020.

Alves e Oliveira (2022) destacam que, no processo de implementação da Base, estados e municípios deveriam desenvolver uma série de ações que envolvem a estruturação do regime de colaboração e de governança entre estados e municípios, o estudo dos referenciais curriculares, a (re)elaboração curricular, a formação continuada dos professores para os novos currículos, a revisão dos Projetos Pedagógicos (PPs) e materiais didáticos, dentre outras.

Embora o prazo estabelecido para a implantação da BNCC na etapa da Educação Infantil tenha sido até 2020, em muitas realidades, as adaptações das propostas curriculares no âmbito das esferas subnacionais, começaram a acontecer desde a publicação das versões preliminares da Base. No caso do município de Fortaleza, estava prevista a reelaboração e atualização de sua Proposta Curricular para o ano de 2016, ano em que já havia sido publicada a primeira versão preliminar da Base. Publicada ainda em 2016, apresenta como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições que atendem crianças até os cinco (5) anos de idade no município, oferecendo subsídios para que cada instituição (re)elabore a sua Proposta Curricular (Fortaleza, 2016). Ademais, expressa que o documento municipal foi fundamentado nas DCNEI (Brasil, 2009) e na BNCC (Brasil, 2017).

Compreendemos que esse documento balizou a implantação da BNCC-EI nesse município, principalmente ao apresentar um capítulo com o título “As experiências e os direitos de aprendizagem no contexto das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil no município de Fortaleza”. Além disso, ele propôs a parte diversificada do currículo para a Educação Infantil na rede municipal, contemplando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dentro de cada campo de experiência. Preocupa-se também em assegurar a unidade do trabalho de toda a comunidade educativa, inclusive a família, estabelecendo e socializando uma proposta pedagógica que fortaleça a identidade da instituição educacional, integrando princípios, valores e ações que dialoguem entre si na busca da formação da criança (Fortaleza, 2016).

Posteriormente, enquanto no âmbito nacional ocorreu a publicação da versão final da BNCC (2017), no âmbito do estado do Ceará, iniciou-se a elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará, para as etapas da EI e EF, publicado no ano de

2019, antes do prazo final que seria no início do ano letivo de 2020, segundo a Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017.

O documento afirma que, por meio de um pacto colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, as redes de ensino começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o processo de (re)elaboração de sua proposta curricular, pois:

O estado do Ceará, que, reconhecidamente, apresenta um forte histórico de regime de colaboração e de avanços educacionais frutos dessa união entre o estado e seus municípios pela garantia do direito de aprender de cada aluno (a) na idade certa, desenvolveu, durante o ano em curso, um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Ceará, 2019, p. 18).

Sob o título de Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o documento busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa (Ceará, 2019).

Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas. O DCRC constitui, portanto, a consolidação de uma ação articulada e integrada para fortalecer o protagonismo dos (as) docentes, de seus alunos e suas alunas em cada sala de aula do nosso Ceará, e a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, mais equânime e igualitária (Ceará, 2019). Cumprindo o que preceitua a política nacional, o município de Fortaleza, entre outras ações, realiza a atualização de sua proposta curricular, publicada em 2020. O texto afirma que, por meio desse documento, a rede municipal vem reafirmar o compromisso com o currículo, princípios, aprendizagens e desenvolvimento, o que vem sendo vivido cotidianamente nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza, refletindo as transformações nas concepções de criança, infância, práticas pedagógicas e a garantia dos direitos de aprendizagem (Fortaleza, 2020).

Um novo movimento de alinhamento ocorre a partir da publicação da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, no ano de 2020, por meio da qual todas as instituições de Educação Infantil ligadas à Secretaria de

Educação do Município realizaram atualizações em sua Proposta Pedagógica, promovendo reflexões que as impulsionem em direção à qualidade, em consonância com os documentos atuais.

A mais recente atualização curricular no município de Fortaleza se deu no ano de 2024, sob o título “Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar” – DCRFor (Fortaleza, 2024). A SME orienta a implementação do DCRFor e a atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares para o ano letivo de 2025, além do desenvolvimento de ações junto aos professores e demais profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, em consonância com o que rege o documento supracitado. A figura abaixo apresenta a capa do documento citado:

Figura 2 – Capa do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)



Fonte: Documento Curricular Referencial de Fortaleza- DCRFor (Fortaleza, 2024).

O recém-publicado documento se refere aos preceitos normativos, teóricos e metodológicos, bem como aos princípios estruturantes que orientam a construção dos currículos e norteiam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido (Fortaleza, 2024). Em suas

linhas iniciais, o documento reafirma o compromisso com a necessidade de atualização frente aos currículos estaduais e municipais, demandada, por sua vez, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O DCRFor (2024) é um conjunto de nove volumes que orienta o planejamento curricular nas escolas, abordando aspectos como organização, articulação de conhecimentos e avaliação. Cada volume foca em diferentes áreas e etapas da educação, desde a Educação Infantil até modalidades específicas, como a Educação Especial Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o próprio documento, o objetivo é garantir que as aprendizagens sejam adequadas aos diversos contextos em que as escolas estão inseridas, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

O documento expressa ainda que as orientações apresentadas visam a assegurar o sucesso da missão educacional de Fortaleza, enfatizando a importância da busca em proporcionar uma educação pública de qualidade e equidade, priorizando o desenvolvimento completo dos alunos e a diminuição das desigualdades.

Segundo as palavras da então Secretária de Educação Antônia Dalila Saldanha de Freitas, o grande desafio é implementar esse currículo de forma prática nas salas de aula, e, para tanto, a secretária enfatiza a figura do professor e do gestor escolar na missão de efetivar o currículo ora proposto.

O documento introdutório apresenta uma visão panorâmica sobre a Educação Infantil, no qual as concepções de “qualidade”, “equidade”, “princípios éticos, políticos e estéticos”, “inclusão”, “diversidade”, “sociedade” coadunam com todos os documentos que compõem as Políticas Nacionais de Educação. Destacamos que o texto convida o leitor a considerar esses princípios em suas práticas pedagógicas com as crianças, tendo como objetivo maior promover os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças (Fortaleza, 2024).

Concluimos que o documento está alinhado à BNCC, apresentando a estruturação do Volume 2, a saber: Direitos de Aprendizagem; Campos de Experiências; Descrição da experiência a ser executada; Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento; Momentos da rotina; Sugestões didáticas; Recursos e procedimentos de organização e, por fim, Aprendizagens possíveis. Assim, analisamos que a complexidade e o detalhamento das orientações são uma manifestação dos esforços empreendidos pela rede municipal no cumprimento de seu papel promotor e implementador das Políticas Nacionais de Educação.

Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico deste estudo, traçando aspectos sobre avaliação de políticas públicas e as perspectivas avaliativas. Apresentamos as

escolhas e definições que caracterizam esta pesquisa, a abordagem metodológica, o lócus, os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta de dados e, por fim, a organização do *corpus* e o procedimento de análise.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, discorreremos sobre o caminho metodológico da presente pesquisa, considerando os objetivos investigativos e as estratégias utilizadas para realização desta pesquisa. Minayo (1994) entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, e inclui concepções teóricas de abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). Assim, a relação entre esses aspectos compõe o trabalho científico.

3.1 Avaliação de políticas públicas

Partindo da perspectiva interdisciplinar, ao nos propormos a investigar sobre a implementação de uma política, além de conhecer como esta se configura e todos os aspectos em torno dela, também se faz necessário discutir as questões relativas ao ato de avaliar: Por que avaliar? Para que avaliar? Por quem? Essas perguntas podem ajudar a revelar as concepções sobre política e o papel do Estado, o grau de participação social permitido pelos modelos avaliativos, as finalidades da avaliação, as visões de mundo dos avaliadores e suas motivações políticas (Veras *et al.*, 2024).

Ao nos propormos a desenvolver uma pesquisa avaliativa no campo da educação, assumimos o desafio ético e profissional de trazer apontamentos que sejam úteis aos diferentes atores que circundam a política, na construção de um projeto de sociedade democrática e igualitária, uma vez que esta se situa nas relações sociais e é revestida de historicidade, assumida numa perspectiva crítico-dialética (Silva, 2018).

Ao refletir sobre os sentidos da avaliação, Sobrinho (2001) analisa que não podemos compreendê-la simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico, pois esta produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma, apresentando uma profunda dimensão pública. O autor ainda enfatiza que ela apresenta duas dimensões: política e ética, e mesmo de maneira implícita, disfarçada entre técnicas, a avaliação carrega valor.

Assim, admitir que avaliar é um processo complexo é reconhecer que este é parte de diferentes referências, depende delas, e, portanto, de quem avalia. Descortinada essa realidade, percebemos que é, então, mergulhada em ambiguidades e tensões, não podendo produzir certezas ou respostas finais.

Dessa forma, a avaliação produz efeitos e sentidos, e, por depender de quem avalia, também se liga fundamentalmente à formação, às subjetividades, aos valores individuais e coletivos, que não são estáveis, pelo contrário, mudam de acordo com os valores hegemônicos de cada tempo e contexto.

Compreender a trajetória histórica que envolve políticas públicas e o surgimento/expansão das políticas sociais foi importante para compreendermos as transformações do Estados modernos e as reformas nos sistemas educativos, que foram colocando em pauta os sentidos da formação na sociedade contemporânea, a importância e o valor da educação como processo de produção de ideias e de emancipação do homem e da sociedade.

Essa instrumentalização provoca mudanças nos currículos, que tendem a ser reduzidos aos conhecimentos úteis para a performatividade econômica, enfocando competências e habilidades pragmáticas. Desse modo, podemos concluir que não há um único modelo de avaliação, uma só concepção ou uma só prática, pois avaliar é construir trajetórias.

O campo de políticas públicas está vinculado ao contexto histórico e social que se desenvolveu ao longo do século XX. Esse campo se consolidou como uma disciplina interdisciplinar, envolvendo áreas como ciência política, economia, sociologia, direito e administração pública. Essa integração favorece uma análise mais abrangente das políticas, posto que estas são complexas e multifacetadas.

Com a Revolução Industrial e os desafios sociais que surgiram, como a urbanização e a pobreza, levaram os governos a adotarem medidas sistemáticas para enfrentar problemas sociais, como vimos no histórico do surgimento e expansão das políticas sociais. No contexto pós-guerras mundiais, muitos países ocidentais, especialmente, começaram a implementar políticas de bem-estar social para garantir segurança econômica e social à população. A crescente mobilização social nas décadas de 1960 e 1970 trouxe à tona demandas por políticas mais inclusivas e justas, ampliando o escopo de atuação do Estado.

Segundo Veras *et al.*, (2024), a partir da década de 1970, quando o campo de políticas públicas ganhou destaque, ampliou-se o uso da ciência como arcabouço no desenvolvimento de políticas públicas. Essa foi uma conjuntura política marcada pelo protagonismo de movimentos sociais que colocavam demandas pela ampliação de direitos sociais e por reformas sociais estruturais. Movimentos que destacavam a necessidade de inserção na agenda política de transparência e de controle social das políticas públicas, conforme analisa Silva (2018).

A construção de uma política inclui diferentes processos, como a sua formulação, implementação e avaliação, que abrangem desde a identificação de problemas até a avaliação de resultados. De acordo com as ideias apresentadas por Gussi e Oliveira (2017), no contexto neoliberal, a avaliação se tornou elemento constitutivo da gestão pública, e uma exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, os quais passaram a condicionar empréstimos, sobretudo na área social, a indicadores de resultados, a serem produzidos por avaliações sistemáticas de políticas e programas governamentais.

Compreendendo o processo de surgimento desse campo, que está em interação com diferentes fatores, a avaliação de políticas públicas emergiu baseada no paradigma positivista, sendo, desde seu início, utilizada para medir, com base em indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, dentro da lógica hegemônica.

O paradigma positivista é caracterizado pela ênfase na observação empírica e na lógica científica. Esse paradigma propõe que o conhecimento deve ser baseado em dados observáveis e mensuráveis, rejeitando explicações subjetivas ou teóricas que não podem ser verificadas. Apregoa que o conhecimento deve ser fundamentado na experiência e na observação direta, tendo a concepção da ciência como um método para coletar dados sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a pesquisa deve ser realizada de forma imparcial, evitando influências subjetivas, restringindo o cientista a um observador neutro. O positivismo busca identificar relações de causa e efeito entre fenômenos, enfatizando a busca de leis gerais que expliquem a realidade, considerando a sociologia como uma ciência hierarquicamente inferior em relação às ciências mais verificáveis em suas leis, como a matemática, a astronomia, a física, entre outras. Sua característica progressivista acredita que o conhecimento científico progride ao longo do tempo, aproximando-se cada vez mais da verdade absoluta.

O paradigma positivista de avaliação sofreu influências, incorporando novos elementos para se adaptar aos novos contextos sócio-históricos, mas sua característica excessivamente focada em resultados se mantém, sendo úteis à lógica gerencialista do Estado neoliberal, tendo base indicadores de eficiência, eficácia e efetividade. Esses métodos clássicos se detêm na mensuração do objeto de estudo a partir de uma lógica linear de compreensão; além disso, são utilizados de forma hegemônica na avaliação de políticas públicas, sobretudo por influência de organismos internacionais de financiamento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Gussi, 2019; Rodrigues, 2008).

Com o crescimento quantitativo e de importância das políticas sociais fomentadas pelo Estado brasileiro, a avaliação de políticas públicas começou a ser problematizada quanto

à sua forma, seus usos e intencionalidades políticas. O envolvimento de diferentes atores sociais, incluindo a sociedade civil, tornou-se importante na elaboração e no monitoramento de políticas. Assim, os efeitos das políticas na resolução dos problemas sociais começaram a ser investigados, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo decisório e a qualidade dos serviços prestados.

A avaliação de políticas e programas sociais é assumida como forma de controle das políticas públicas pela sociedade, fazendo dos movimentos sociais e sindicais, nos anos 1980, os principais demandantes e protagonistas de ações de avaliação, enquanto sujeitos voltados para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (Silva, 2018).

Essas mudanças impeliram a identificação dos limites impostos pelo positivismo e a busca pela superação, identificando-se a necessidade de construir formas de avaliação que se aproximassem mais dos sujeitos participantes da política. Assim, novos modelos avaliativos foram desenvolvidos a partir de paradigmas interpretativistas, na busca de corresponder a demanda de complexidade da política e de seus atores.

Os modelos que se contrapõem ao paradigma positivista foram desenvolvidos a partir de paradigmas interpretativistas, de forma a contemplar atores e aspectos importantes que o modelo positivista não dá conta de mensurar, principalmente os aspectos subjetivos, com ênfase nas análises organizacional e de contexto das políticas. Essas novas modalidades de avaliação passam a atentar para o estudo dos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, desde a concepção até a implementação da política e para a análise do funcionamento e das relações de poder e interesse dentro das instituições, bem como para a influência dessa dinâmica na efetivação da política (Rodrigues, 2008). Dessa forma, compreendemos que esse tipo de avaliação promove um desconforto à lógica hegemônica neoliberal, pois a função política desta está ligada à participação popular, cujos resultados podem ser utilizados pelos sujeitos sociais como mudança social.

Essas perspectivas de avaliação alternativas ou contra hegemônicas são Avaliação Crítico-Dialética, Avaliação de Quarta Geração, Avaliação Pós-Construtivista e Avaliação em Profundidade, as quais, apesar de se diferenciarem entre si, estão ancoradas em paradigmas interpretativistas, pressupondo maior participação dos sujeitos envolvidos na política, seja por se apropriarem de várias etapas no processo avaliativo, seja por se apropriarem dos resultados da pesquisa com o intuito de promover mudanças sociais genuínas.

Se, por um lado, a avaliação das políticas, quando subordinadas à ideologia neoliberal, são instrumentalizadas como ferramentas de privatização do Estado e perseguição ao funcionalismo, a avaliação de políticas públicas enquanto pesquisa social, trabalhando com

o método científico e envolvendo a teoria, abriu a possibilidade de fazer parte de políticas públicas que beneficiem a população como um todo e não somente uma minoria privilegiada.

Essa breve contextualização deixa evidente que o campo de políticas públicas é dinâmico e evolui conforme as necessidades sociais e econômicas, e sua importância na governança contemporânea é inegável, pois busca criar soluções efetivas para os desafios enfrentados pelas sociedades modernas.

Os diferentes modelos de avaliação apresentam características metodológicas, ontológicas e epistemológicas próprias, assim como um posicionamento político, ainda que implícito. Tais características dizem respeito às tomadas de decisões do avaliador, dentro de um contexto político, não sendo possível, portanto, se ter uma compreensão de neutralidade no processo de avaliação das políticas públicas. As noções de Estado, da finalidade da política, de cidadania, de ciência e de si mesmo, enquanto pesquisador, são trazidas pelo modelo escolhido, pois o avaliador lê a realidade a partir do paradigma adotado e produz conhecimento a partir desse local (Veras *et al.*, 2024).

Portanto, o conhecimento produzido a partir das perspectivas de avaliação podem atuar no contexto brasileiro contemporâneo como forma de legitimar a hegemonia do economicismo e da lógica neoliberal ou servir às classes subalternizadas, fortalecendo as lutas populares e a transformação das questões sociais, impulsionando as políticas públicas em favor da cidadania. Tais considerações nos levam a compreender nosso papel como sujeitos históricos e políticos que, por meio da pesquisa, se propõem a compreender fenômenos presentes em nossa vida cotidiana, sobretudo na nossa vida profissional.

Dessa forma, podemos concluir que a pesquisa social e a avaliação de políticas públicas são interdependentes, contribuindo mutuamente para a criação de políticas mais eficazes e que realmente atendam às demandas da sociedade. Essa colaboração é essencial para promover um desenvolvimento social mais justo e sustentável.

Destacamos nossa percepção acerca de como a pesquisa social contribui para a transparência na avaliação de políticas, permitindo que a sociedade civil acompanhe e analise os efeitos e desdobramentos das políticas públicas, tornando-se ferramentas valiosas para que as decisões sejam fundamentadas em dados e evidências, e promovendo um ciclo de melhoria contínua nas ações governamentais.

Ao refletir sobre Pesquisa Social, Minayo *et al.* (1994) apresentam características relacionadas ao seu objeto que, segundo os autores, é histórico, e, portanto, qualquer questão social está subjugada à provisoriedade, ao dinamismo e à especificidade. Segundo a autora, o objeto de estudo das ciências sociais possui uma consciência histórica, ou seja, não é apenas o

investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, associando-se ao nível de consciência histórica social. Portanto, a pesquisa nessa área tem um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, confirmando a identidade entre sujeito e objeto. Essas reflexões nos ajudaram na tomada de decisões durante todo o percurso da pesquisa.

Outra importante contribuição de Minayo *et al.* (1994) ao tratar sobre a Pesquisa Social vem da percepção que toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Assim, pelo seu aspecto essencialmente qualitativo, nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos, limitando o papel do investigador a separar, recortar determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles.

Nesta pesquisa, foram considerados os pressupostos da Perspectiva Crítico-Dialética, uma vez que, como professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza, minha experiência profissional e meu papel ético e social estão inseridos nesse processo. Dessa forma, não caberia compreender a garantia dos direitos fundamentais das crianças somente a partir dos indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, mas buscar sentidos ao analisar criticamente os atores nessa implementação. Compreender dialeticamente o professor como um sujeito histórico e os aspectos inerentes à sua profissionalização agrega apontamentos importantes ao avaliar a implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola pública.

Em seus estudos, Silva (2008) situa a avaliação de políticas e programas sociais, nos seus aspectos conceituais e metodológicos, no âmbito da pesquisa avaliativa. Assim, a Avaliação de Políticas Públicas é destacada como um movimento do processo das políticas públicas, articulado à formulação e à implementação, e também como modalidade de pesquisa social aplicada. Dessa forma, ela apresenta duas dimensões inerentes, numa relação dialética: a dimensão técnica e a dimensão política. É técnica por ser orientada por um conjunto de procedimentos científicos da pesquisa social, que a qualifica como geradora de conhecimento, e é política porque dinamiza interesses, objetivos e prioridades dos sujeitos envolvidos.

Silva (2018) analisa que, ao apresentar uma proposta metodológica referenciada na dimensão participativa, demonstra a potencialidade de favorecer espaços do pensar coletivo sobre programas sociais, destacando o potencial da participação para o controle

social das políticas e programas sociais. A concepção adotada é da pesquisa avaliativa enquanto modalidade de pesquisa social aplicada que integra o campo das Ciências Sociais. Situa-se nas relações sociais e é revestida de historicidade, assumida numa perspectiva crítico-dialética.

Ainda segundo a autora, além de suas dimensões, o presente modelo apresenta três funções: a função técnica, relacionada a oferecer subsídios para correção de desvios do processo de implementação de determinada política; função política, cujo objetivo é oferecer informações para os sujeitos sociais fortalecerem suas lutas; e a função acadêmica, que diz da produção de conhecimento com o intuito de desvelar as determinações e contradições no processo das políticas públicas.

A partir dessa compreensão, o pesquisador e as classes sociais encontram-se inseridas, ambos defendendo projetos de sociedades que possam favorecer mudanças. Além disso, a inserção social do pesquisador deve ser comprometida, expressando sua identificação com os interesses e demandas das classes subalternizadas, sujeitos sociais a quem interessa a mudança.

Na dimensão metodológica, Silva (2018) mostra que a pesquisa avaliativa de orientação crítico-dialética não percorre um único caminho, mas busca ultrapassar a aparência para alcançar a essência, o descritivo rumo à interpretação. Também valoriza o conhecimento da realidade, a análise crítica da política, a compreensão dos princípios e fundamentos teórico-conceituais que a orientam, a participação dos sujeitos, considerando valores e concepções sobre a realidade social partilhados pelos sujeitos da avaliação. É importante observar que essa perspectiva, embora negue o excesso de objetividade positivista clássica, procura conferir um determinado grau de objetivação que não permita que a pesquisa caia em certas armadilhas da subjetividade.

Na dimensão dos resultados da avaliação, esse modelo os considera uma versão parcial de realidades sociais que são historicamente construídas, por serem relativas e temporais; que assume a política ou programa avaliado enquanto produto de vários fatores: ação de diversos sujeitos, situados em conjunturas diversas; com condições financeiras, materiais e elementos culturais impactantes; que situa a política ou programa na relação com o Estado e a Sociedade.

Os aspectos da avaliação crítico-dialética descritos sustentam que a função política é central e constitui-se o fio condutor, sem desconsiderar a dimensão técnica, confirmando a abordagem participativa para pensar e desenvolver as experiências no campo da investigação social, em particular, no campo da prática de avaliação de políticas e

programas sociais. O fundamental nessa perspectiva é a participação do conhecimento crítico sobre a realidade social na formação da consciência das classes subalternizadas, cujo objetivo é a fundamentação de suas lutas e demandas, tendo como horizonte a transformação social (Silva, 2018).

Finalizamos essa análise reafirmando que não existe neutralidade e imparcialidade na pesquisa e na avaliação, posto que toda avaliação é política e ideológica. A avaliação de políticas públicas, como pesquisa social, assume como objetivo principal rastrear as teorias de avaliação, procurando seus fundamentos e transformações (Souza, 2006). Portanto, a escolha dos paradigmas de avaliação que serão utilizados pelos pesquisadores são elucidativas, feitas de acordo com suas concepções políticas e visões de mundo, e pressupõem um posicionamento político do avaliador, e não uma escolha aleatória de métodos. Esses aspectos se refletem inevitavelmente na pesquisa avaliativa.

3.2 Caracterização da pesquisa

Em consonância com nosso objetivo de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 1994).

Esta pesquisa se apresenta como aplicada quanto à sua natureza e descritiva e explicativa quanto aos seus objetivos. A pesquisa descritiva, segundo Cervo (2007), ocorre em seu habitat natural e busca conhecer diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos, abordando dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta nos documentos. Já a pesquisa explicativa, segundo Gil (2002), tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Quanto aos procedimentos adotados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as temáticas pesquisadas para a construção do arcabouço teórico. Sobre a complementaridade dessas técnicas, Gil (2002) pondera que, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, como os documentos legais, que são imprescindíveis para avaliar políticas públicas.

Visando à ampliação das análises e em consonância com os objetivos da pesquisa, adotamos também o estudo de campo (Gil, 2002), pois o objetivo desse tipo de pesquisa é combinar o ponto de vista do observador interno com o externo para descrever e interpretar a cultura.

Minayo *et al.* (1994) compreendem que o trabalho de campo na pesquisa qualitativa, além de oportunizar uma aproximação com o objeto que queremos conhecer e estudar, também favorece a construção de conhecimento a partir da realidade presente no campo. Nessa compreensão, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos, objetivo desta pesquisa.

3.3 O lócus da pesquisa

Minayo *et al.* (1994) concebem o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada com base nas concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Desse modo, a presente pesquisa foi realizada em duas instituições da rede pública do município de Fortaleza, que atendem crianças na etapa da Educação Infantil, denominadas como “Instituição A” e “Instituição B”.

Os critérios ponderados na definição da amostra da pesquisa dentro da população da cidade Fortaleza tiveram por base o quantitativo de instituições dentro dos Distritos de Educação e do quantitativo de matrículas de crianças nas instituições de educação, com base no ano letivo de 2024. Consideramos ainda como critério a aceitabilidade por parte do grupo gestor no acolhimento da realização da pesquisa nas instituições, como também das professoras em participar da pesquisa.

Destacamos que, no contexto da rede municipal de educação de Fortaleza, as crianças matriculadas na Educação Infantil são atendidas em instituições educativas com diferentes configurações e organizações, podendo ser: Centro de Educação Infantil (CEI), que, a depender da demanda dos bairros que atende, pode receber crianças do berçário ao infantil V; Escola Municipal de Ensino Fundamental (EM), e a Creche parceira, que atende crianças de infantil I ao III (turmas de creche) e funciona por meio de convênios com a Secretaria Municipal de Fortaleza. Assim, as instituições educativas variam os agrupamentos atendidos, de acordo com os critérios definidos pela própria Secretaria de Educação (SME).

Entre os 6 Distritos de Educação da rede municipal existentes, considerando a nova regionalização em vigor desde o ano de 2021, selecionamos o Distrito de Educação com a maior quantidade de instituições educacionais que atende à etapa da Educação Infantil.

Posteriormente, selecionamos somente as instituições desse Distrito, as quais atendem ambos os segmentos da Educação Infantil (creche e da pré-escola), excluindo outras configurações presentes na rede, conforme elucidamos, porventura constituídas por apenas um dos segmentos da etapa. Essa escolha se justifica a partir da intenção de realizar a pesquisa com todos os agrupamentos que compõem a Educação Infantil.

As duas instituições pesquisadas, denominadas nesta pesquisa como “Instituição A” e “Instituição B”, foram as que apresentaram maior número de matrículas de crianças e menor número de matrículas de crianças, respectivamente, dentro das instituições do Distrito de Educação selecionado.

É importante destacar que uma das características marcantes da rede municipal de educação de Fortaleza é a diversidade encontrada entre as suas instituições educativas quanto a diferentes aspectos, tais como estrutura física, quantitativo de crianças e professores, formação do grupo gestor, entre outras. Dessa forma, optamos por estabelecer algumas relações entre as duas instituições por meio do método comparativo (Lakatos; Marconi, 2010, p. 89), com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências, buscando compreender aspectos que favorecem ou desfavorecem a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, na forma definida pelas Políticas estudadas.

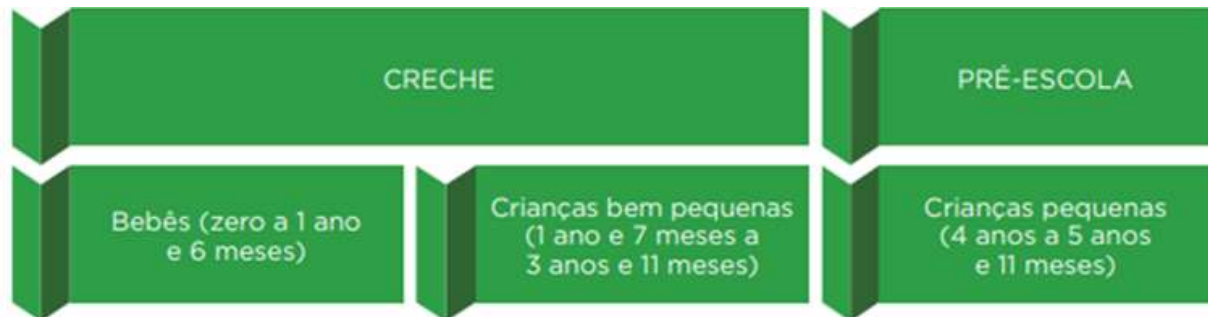
3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram seis professoras que atuam em segmentos da creche e da pré-escola por agrupamento etário, segundo a organização estabelecida pela BNCC – Educação Infantil (2017). Optamos por priorizar as docentes das crianças da Educação Infantil como participantes da pesquisa, uma vez que atuam diretamente junto aos beneficiários da política estudada como profissionais implementadores (Silva, 2018).

Essa escolha é ancorada também nos objetivos da pesquisa e na perspectiva apresentada por Mainardes (2006), ao afirmar que é mediante as concepções do professor que planeja, executa e avalia as experiências educativas que serão corporificados os aspectos descritos nos documentos normativos, pois estes exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das Políticas Educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

A escolha pela quantidade dos participantes se justifica considerando os agrupamentos etários presentes na organização apresentada pela BNCC-EI, que nomeia três grupos de crianças por faixa etária, conforme a representação da figura abaixo:

Figura 3 – Grupos por faixa etária



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 44).

Os três grupos denominados bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas compõem os segmentos creche e pré-escola da Educação Infantil. Dessa forma, convidamos uma professora que atua em cada grupo etário, de cada instituição, perfazendo um total de 6 participantes. Assim, em cada instituição, participaram da pesquisa: uma professora que atende ao grupo dos bebês, uma professora que atende ao grupo das crianças bem pequenas e uma professora que atende ao grupo das crianças pequenas.

Na definição dos participantes da pesquisa, foram ponderados os seguintes critérios:

A) Critérios de inclusão:

- Que faça parte do quadro de professores das instituições da rede pública municipal;
- Que esteja em exercício apenas em turmas da etapa da Educação Infantil;
- Que tenha participado da Formação Continuada de professores promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

B) Critérios de exclusão:

- Que não esteja de acordo em participar da pesquisa;
- Que declare não conhecer e/ou trabalhar de forma associada aos principais documentos nacionais e municipais nesta área;
- Que declare ter período inferior a um ano de docência na Educação Infantil.

Com a confirmação do aceite da gestão para que a pesquisa pudesse ser realizada na instituição, e posteriormente, com a concordância das professoras em participar da

pesquisa, demos entrada no processo de pedido de autorização à SME, pelo Sistema de Protocolo Único Virtual (SPU) da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), solicitando o Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica (TAP), concedido e assinado pelo então Secretário de Educação.

Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios com a intenção de preservar a identidade e evitar a identificação das instituições nas quais são lotados. Os participantes da Instituição A foram nomeados com nomes próprios iniciados com a letra A: Professoras Ana, Antônia e Aurora. Os participantes da Instituição B foram nomeados com nomes próprios iniciados com a letra B: Professoras Beatriz, Betina e Bárbara. Optamos por escolher nomes femininos uma vez que foi verificada a prevalência de professoras entre as participantes.

Por se tratar de uma investigação que teve a contribuição de professoras e envolveu a observação dos ambientes internos e externos à sala de referência de ambas, as questões éticas foram essenciais para garantir a integridade e o comprometimento ético da pesquisa. Assim, alguns critérios foram definidos e informados à gestão das instituições e às professoras, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e seus objetivos, para além de um esclarecimento sobre o direito ao anonimato e à confidencialidade.

Esses princípios foram reafirmados de forma oral nos encontros presenciais, resguardando o respeito aos direitos e ao bem-estar dos participantes, além de garantir a qualidade e a legitimidade dos resultados obtidos. Portanto, compreendemos que o presente trabalho foi realizado de acordo com os princípios éticos, respeitando a confidencialidade da instituição, dos nomes das professoras participantes bem como salvaguardados o direito de participarem ou não da pesquisa, ou de desistir da participação a qualquer momento.

No próximo tópico, apresentamos os procedimentos e os instrumentos metodológicos que tornaram possível avaliar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, na perspectiva dos professores.

3.5 Os procedimentos e instrumentos na coleta dos dados

Com o intuito de atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, foram definidos como procedimentos na coleta de dados a observação dos ambientes internos e externos utilizados pelas crianças (Minayo, 1994) e o questionário semiestruturado (Marconi;

Lakatos, 2010). As formas de registro utilizadas na pesquisa foram as notas de campo (Bodgan; Biklen, 1994).

A técnica da observação, segundo Minayo (1994), possibilita o contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado e permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Dessa forma, essa técnica pode contribuir para a obtenção de elementos relevantes sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (2010), é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, as quais devem ser respondidas, preferencialmente, por escrito e sem a intervenção do entrevistador. Barros e Lehfeld (2007) acrescentam que ele pode possuir perguntas fechadas e abertas, ou ainda a combinação dos dois tipos, como é o caso da opção metodológica desta pesquisa.

A respeito da elaboração desse instrumento, Cervo (2007) pondera que as questões devem ser logicamente relacionadas com um problema central e devem ter uma natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação, e costuma conferir maior confiança no anonimato, o que possibilita coletar informações mais reais, em comparação com outras técnicas.

O questionário trouxe reflexões que tocaram nos seguintes pontos: políticas públicas, concepções e práticas pedagógicas na Educação Infantil e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sua intencionalidade em relação a este último e as dificuldades que encontram em sua docência para implementar os direitos de aprendizagem.

As notas de campo, segundo Bodgan e Biklen (1994), são registros realizados após cada ação da investigação, assumindo a forma de relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

As notas de campo podem conter elementos descritivos, contemplando descrições das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, e os elementos reflexivos, em que o investigador deve registrar ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem, atendendo a um padrão mais subjetivo.

Para Bodgan e Biklen (1994), o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas, as quais ajudam o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como que o plano de

investigação foi afetado pelos dados recolhidos e a se tornar consciente de como estes foram influenciados pelos dados.

Esses registros envolvem concepções e visões de mundo, sentimentos, incertezas, surpresas, dentre outros elementos que fazem parte da complexa tarefa que é pesquisar. Na interação com o lócus e com os diferentes atores, surgem novas dúvidas, inquietações, novas formas de perceber a realidade, em meio a algumas respostas. Dessa forma, os dados provenientes das notas de campo constituíram o acervo para análise da comunicação verbal e não verbal, buscando compreender os sentidos e os significados para além do conteúdo explícito (Bodgan; Biklen, 1994).

Assim, iniciei o primeiro contato em ambas as instituições de modo presencial. Na primeira visita não consegui contato direto com os gestores, pois estava acontecendo um revezamento entre o grupo gestor para gozar de período de férias. Os responsáveis pela instituição no momento desta primeira visita foram os coordenadores do ensino fundamental, que receberam e assinaram a documentação exigida e foram solícitos a fornecer alguns dados solicitados, bem como ao comunicar aos gestores acerca da realização da pesquisa nas instituições.

Em posterior contato telefônico, foi possível realizar agendamento junto aos diretores e coordenadores da Educação Infantil. Na oportunidade, foi possível reunir a equipe gestora e conversar sobre o funcionamento da instituição, solicitar a Proposta Pedagógica e realizar visita nas dependências das instituições educativas.

Essas observações possibilitaram uma proximidade com o cotidiano das crianças nas instituições e com as práticas pedagógicas do professor, evidenciadas tanto na sala de referência como em espaços externos no contexto da Instituição.

Assim, houve uma aproximação da pesquisadora com os atores sociais e com o fenômeno investigado, que agregaram registros e informações pertinentes à investigação acerca dos organizadores da ação pedagógica (Fochi, 2023), tais como o espaço, os materiais, as organizações das rotinas e do tempo, que são reveladores de concepções e realidade.

Durante a primeira reunião com a equipe gestora, foram planejadas as etapas da pesquisa e visitas à instituição em conjunto, tendo como referência o calendário escolar e o planejamento da gestão junto aos professores. As diretoras e coordenadoras mantiveram-se solícitas quanto à realização da pesquisa, disponibilizando-se durante todo o processo do estudo, inclusive mediante o uso do contato telefônico ou via *whatsapp*.

Após o alinhamento junto à gestão da instituição, foram organizados momentos apropriados para um primeiro contato com as professoras participantes, possibilitando à

pesquisadora apresentar a pesquisa, seus paradigmas, objetivos e procedimentos metodológicos, além das questões éticas. Esses momentos ocorreram principalmente durante os horários reservados ao planejamento na instituição escolar, que ocorre semanalmente.

No contato com as professoras, estabelecemos um diálogo em uma relação próxima, por meio do qual foi possível compartilhar realidades vivenciadas como professora da rede, a partir de suas perguntas e partilhas, de modo a favorecer um ambiente respeitoso, o qual valide as experiências dos participantes. Por fim, abrimos espaço para possíveis dúvidas e questionamentos, para então realizar a aplicação do questionário, estando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

3.6 Método de análise dos dados

A análise dos dados constitui uma etapa fundamental da pesquisa, pois é por meio dela que se busca interpretar as informações obtidas e refletir sobre elas, com o intuito de responder aos objetivos do estudo. Bodgan e Biklen (1994) definem a análise de dados como o processo de busca e de organização dos dados que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Esta investigação inspirou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), que consideramos ser o método de análise mais adequado, tendo em vista as classificações da pesquisa e os dados coletados. A análise de conteúdo é descrita por Bardin (2021) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, caracterizado como um método muito empírico, e que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, no qual o interesse não está propriamente na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados.

Trata-se da organização e sistematização dos dados seguindo uma sequência de passos com o intuito de interpretá-los posteriormente. Em outras palavras, ela procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, como uma busca de outras realidades por meio das mensagens (Bardin, 2021).

O trabalho do analista é, segundo essa autora, como o de um arqueólogo que trabalha com vestígios, que, por sua vez, são a manifestação de estados, de dados, de fenômenos. O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (Bardin, 2021).

Esse método organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2021).

O passo inicial da análise de conteúdo denominado pré-análise consiste na fase de organização propriamente dita, ou seja, numa primeira leitura e organização dos dados coletados, verificando inclusive sua relevância para responder aos objetivos pretendidos. Tem como objetivos principais: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A segunda fase é a de exploração do material, na qual será feita a codificação e categorização dos dados brutos, transformando-os em unidades de análise. Trata-se da transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa, que podem ser palavras, frases ou segmentos de texto que contenham informação relevante para o estudo em questão.

Esse processo de codificação pode ser feito de forma aberta – quando o pesquisador não tem categorias predefinidas e descobre novos temas ou padrões nos dados –, ou de forma fechada – quando o pesquisador utiliza categorias preestabelecidas para verificar a presença ou frequência de determinados conceitos.

O processo de categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguido por um reagrupamento, segundo um critério estabelecido. Dessa forma, as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem unidades de registro, por exemplo, sob um título genérico, que foram agrupados em razão das características comuns desses elementos (Bardin, 2021).

Já a terceira fase – o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – consiste na construção de significado advindo das unidades de análise, estabelecendo relações com o referencial teórico utilizado.

Bardin (2021) distingue a técnica da análise categorial como a mais antiga e a mais utilizada, uma vez que, entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples.

A abordagem qualitativa permite um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, e é caracterizada com base na inferência ser fundada na presença de unidades de análise, e não na frequência, como no caso da abordagem quantitativa (Bardin, 2021). Assim, para a autora, ao trabalhar com dados qualitativos, é

necessário adotar uma postura interpretativa, que vá além da simples descrição dos fatos, buscando compreender os processos e as relações que se manifestam nas práticas educacionais. A análise, portanto, não se limita à quantificação ou categorização, mas envolve uma imersão nos dados que permite construir um entendimento mais holístico e rico do fenômeno em estudo (Bardin, 2021).

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2021), a análise dos dados desta pesquisa envolveu alguns passos: i) a organização e transcrição dos dados construídos, a codificação inicial e a identificação de categorias emergentes; ii) a análise contínua das falas e a constante revisitação dos dados; iii) identificação de relações significativas entre as categorias emergentes.

Na primeira etapa, os dados foram organizados de forma sistemática, com a transcrição dos questionários impressos e uma seleção dos registros das notas de campo, o que permitiu uma visão detalhada dos dados construídos. A partir da leitura flutuante, foi possível conhecer o texto e refinar percepções e intuições, permitindo a elaboração e reelaboração de ideias, reflexões e orientações.

Em seguida, foram identificados temas recorrentes entre respostas dos questionários das seis professoras e sinalizadas palavras-chave e expressões que pudessem revelar aspectos relevantes, similitudes ou divergências. Após essa primeira etapa, foi lido e relido todo o material escrito, bem como foram revisitados todo o material recolhido e sistematizado nas notas de campo.

Os dados construídos foram então agrupados em categorias, que se relacionavam aos objetivos da pesquisa, os quais emergiram das respostas das participantes e dos registros das notas de campo. A constante revisitação dos dados permitiu refinar os temas emergentes e construir uma compreensão mais qualitativa e detalhada sobre o objeto de estudo.

Dessa forma, organizamos os dados em 3 (três) categorias de análise para nosso estudo:

1. As concepções dos professores sobre as políticas públicas para a Educação Infantil e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento;
2. O papel dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na prática pedagógica dos professores;
3. A perspectiva dos professores acerca dos desafios enfrentados por eles na implementação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil.

Por fim, foram realizadas interpretações das falas das professoras, buscando avaliar de que forma os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças estão

sendo garantidos na rede pública municipal de Fortaleza, compreendendo as interpretações da política estudada e das práticas cotidianas das docentes, não apenas a partir dos seus relatos, mas à luz dos documentos legais e teóricos que embasaram esta investigação.

Logo, em nossa próxima seção, apresentaremos as análises e as discussões dos dados coletados, a partir das categorias supracitadas, visando elucidar aspectos relacionados ao constructo da avaliação e a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, na perspectiva dos professores da Educação Infantil.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados na pesquisa, com o intuito de atender ao objetivo geral. Assim, partimos da compreensão de que os professores, como sujeitos históricos nesse processo, são informantes competentes sobre os contextos e das políticas nos quais estão inseridos e que suas falas indicam suas interpretações acerca da política estudada, além de suas percepções, sentimentos, crenças e desejos.

Nesse sentido, defende-se que essas vozes precisam ser ouvidas e validadas, especialmente no que tange aos aspectos que impactam diretamente suas práticas pedagógicas e o cotidiano da escola, conseqüentemente a efetiva implementação da Política estudada. Os dados apresentados a seguir compõem perspectivas e vivências das professoras participantes da pesquisa, as quais estão inseridas no contexto de suas instituições escolares.

É importante ressaltar que as análises apresentadas nesta seção são resultados de uma amostragem que busca capturar a percepção dessas professoras que trabalham com crianças pequenas, e, a partir destas, fazer uma dedução quanto à implementação total e qualificada dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de acordo com os princípios estabelecidos, e, assim, realizar reflexões e diálogos conforme preconizados pela perspectiva avaliativa crítico-dialética.

Em oposição à visão tradicional e classificatória de avaliação, esta proposta metodológica procura demonstrar a potencialidade de favorecer a construção do conhecimento como um espaço do pensar coletivo sobre programas sociais, prática profissional e realidade social, uma vez que a abordagem crítico-dialética entende a avaliação como um processo intrinsecamente ligado à transformação social. Compreendida dessa forma, busca analisar e compreender a realidade social e educacional de maneira profunda, considerando as contradições e os contextos históricos e políticos.

Silva (2018) acrescenta ainda que, mediante essa articulação, é possível contribuir com a prática dos profissionais, alcançando os segmentos da população beneficiária do programa ou política avaliada, que, no caso desta pesquisa, são propriamente as crianças, como portadoras dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Dessa forma, organizamos a análise dos dados coletados em 3 (três) categorias: as concepções dos professores sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; o papel dos Direitos de Aprendizagem e

Desenvolvimento na prática pedagógica dos professores e a perspectiva dos professores acerca dos desafios enfrentados por eles na implementação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil. Observe abaixo o Quadro 3, no qual demonstramos a organização de alguns elementos de pesquisa:

Quadro 3 – Alinhamento da pesquisa

(*Continua*)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO
<p>1 - Investigar o conhecimento e concepções dos professores sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil, com ênfase nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.</p>	<p>1- Conhecimento e concepções acerca da política estudada.</p>	<p>17) Você está familiarizado(a) com as Políticas Públicas que regulamentam a Educação Infantil no Brasil? Justifique brevemente a opção marcada.</p> <p>21) Na sua perspectiva, o que são os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” das crianças (BNCC, 2017)? Cite os direitos que vêm à sua mente.</p> <p>29) Preencha o quadro com situações reais do seu cotidiano em que você julgou que os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento foram garantidos e na outra coluna quando você julgou que não foram garantidos.</p>
<p>2- Compreender o papel que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento exercem na prática pedagógica dos professores, a partir da análise das ações intencionais voltadas para a garantia desses direitos;</p>	<p>2 – O papel das políticas públicas na prática pedagógica do professor.</p>	<p>19) Qual ou quais documentos legais da Educação Infantil você considera que embasam sua prática pedagógica?</p> <p>20) Na sua perspectiva, qual o papel que as Políticas Educacionais e os documentos normativos exercem na sua prática pedagógica, no cotidiano junto às crianças?</p> <p>25) Quais ações você adota em sua prática pedagógica (planejamento, registros, avaliação etc.) com a intenção de contemplar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças?</p>

Quadro 3 – Alinhamento da pesquisa

(Conclusão)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO
3 - Analisar as situações desafiadoras enfrentadas por estes professores na implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de Educação Infantil.	3 - Desafios à implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.	23) A partir da sua experiência, como você avalia a implementação desses direitos na rede municipal de Fortaleza (ações/orientações da Secretaria Municipal de Educação)? 24) Quais estratégias são realizadas na realidade da sua instituição para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças (ações dos diversos profissionais da educação)? 26) Quais são as principais dificuldades e entraves que você encontra para que as crianças tenham seus Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento garantidos? 27) Como você lida com as situações desafiadoras mencionadas na questão anterior? 28) Quais mudanças você acredita que seriam necessárias para efetivar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil na rede municipal em Fortaleza?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1 Caracterização das instituições pesquisadas e descrição dos participantes da pesquisa

Antes de analisarmos as características das instituições pesquisadas, convém uma breve contextualização com elementos gerais do sistema de ensino da rede municipal de Fortaleza, cidade na qual ambas estão inseridas. Com vistas a compreendê-las melhor dentro do contexto das Políticas Públicas nacionais e locais, destacamos a realidade particular desse sistema público de ensino, situado no estado do Ceará, região Nordeste do Brasil.

4.1.1 A Rede Municipal de Educação de Fortaleza

O Parque Escolar registrado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza é de 646 unidades escolares no ano de 2023 (Fortaleza, 2025).

Em 2024, ano da realização desta pesquisa, a Coordenadoria de Planejamento do Município (COPLAN) informou que a quantidade de instituições do parque escolar que atende à etapa da Educação Infantil era de 436 instituições, perfazendo um total de 57.535 crianças matriculadas, distribuídas nos seis Distritos de Educação, conforme demonstrado abaixo na Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição do quantitativo de matrículas nos Distritos de Educação da Rede Municipal de Fortaleza

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES QUE ATENDE A ETAPA DA EI	MATRÍCULAS DE CRIANÇAS
1	48	7.211
2	51	6.368
3	69	8.886
4	88	10.935
5	108	13.338
6	72	10.797
TOTAL	436	57.535

Fonte: SME/Coplan

As duas instituições que compõem o campo de pesquisa deste estudo (Instituição A e Instituição B) estão situadas na regionalização que compreende o Distrito de Educação 5. A COPLAN registra um total de 108 instituições que atendem à etapa da Educação Infantil nesse Distrito, porém com diferentes formas de atendimento, que variam de acordo com os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Neste estudo, verificamos que, nesse Distrito de Educação, 8 instituições, das 108 existentes, atendem a todos os segmentos da etapa da Educação Infantil, ou seja, crianças na faixa etária de zero a 5 anos de idade, conforme estabelecido pelas DCNEI (Brasil, 2009), enquanto as demais atendem apenas a alguns agrupamentos/faixas etárias.

Consideramos esse dado alarmante, se levarmos em consideração a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - Lei n.º 13.005/2014) que define, na forma da

Lei, Universalizar (100%) até 2016 a Educação Infantil (4 e 5 anos), com cobertura de pelo menos 50% das crianças até 3 anos. Segundo dados da Agência Senado, houve progresso na cobertura da Educação Infantil no âmbito nacional, embora parte disso seja reflexo da queda da população em idade pré-escolar. A taxa de cobertura foi de 37% para crianças até 3 anos em 2019 e de 94,1% para 4 e 5 anos, ou seja, verificamos o não cumprimento da meta estabelecida pela lei. Nesse ponto, ainda estamos discutindo questões relacionadas ao acesso à Educação Infantil, garantido por lei a todas as crianças.

Na página do PNE em Movimento são apresentados os dados do Relatório Linha de Base 2018 – INEP conforme as fontes citadas, a saber: evidenciam as taxas de atendimento na etapa da Educação Infantil, analisadas nos segmentos creche (crianças de zero a 3 anos de idade) e no segmento pré-escola (crianças de 4 e 5 anos de idade), conforme as figuras 4 e 5:

Figura 4 – Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a pré-escola



Fonte: PNE em Movimento (2018)¹

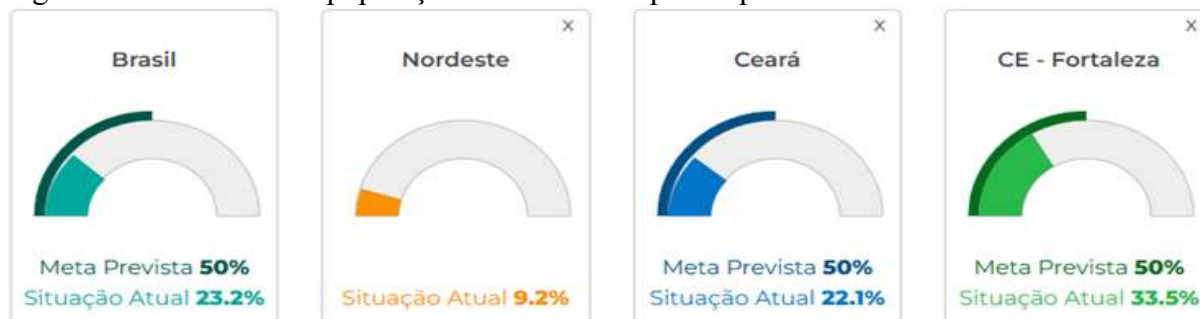
Na figura 4, observamos dados do acesso da população à pré-escola. É importante salientar que a partir de 4 anos de idade a matrícula na Educação Infantil é obrigatória, segundo a Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 art. 5º, § 2º. Enquanto a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - Lei n.º 13.005/2014) prevê a meta de 100% de atendimento, a média nacional de atendimento é de 81,4%, enquanto a taxa de atendimento na cidade de Fortaleza contempla 90,4% da população, ficando acima da média nacional.

O atendimento da população de 0 a 3 anos na creche, por sua vez, não é obrigatória, embora seja um direito da criança e a sua oferta um dever do Estado, uma vez que representa um direito humano e social garantido a todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção relacionada à origem geográfica, às características físicas (como cor da pele, traços faciais ou tipo de cabelo), à etnia, nacionalidade, gênero, deficiência física ou intelectual,

¹ Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php Acesso em: 7 jul. 2025.

condição socioeconômica ou classe social. Na figura 5, observamos a taxa de matrícula das crianças na creche:

Figura 5 – Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a creche



Fonte: PNE em Movimento (2018)²

Os dados da figura 5 revelam que, enquanto a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - Lei n.º 13.005/2014) prevê o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos, a taxa de atendimento registrada no País foi de apenas 23,2%. Nesse contexto, a taxa de atendimento dessa população registrada na cidade de Fortaleza foi de 33,5%, superando a média nacional. É importante destacar que, como direito da criança, a garantia do atendimento em creche não depende da situação profissional dos responsáveis, nem do grau de escolaridade, crença religiosa, posicionamento político ou orientação sexual, ficando a critério da família a matrícula da criança.

Os dados da taxa de atendimento em instituições escolares, evidenciadas nas figuras 4 e 5 revelam a democratização do acesso à educação. Os dados relacionam esse atendimento no âmbito nacional, na região Nordeste, no estado do Ceará e no município de Fortaleza, respectivamente, nos quais verificamos que, mesmo estando acima da média nacional, tanto na taxa de atendimento do segmento pré-escola, quanto na taxa de atendimento no segmento creche, na rede municipal da cidade de Fortaleza ainda não foi atingida a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - Lei n.º 13.005/2014).

As figuras relacionadas nos revelam dados da taxa de atendimento em instituições escolares, ou seja, democratização do acesso à educação, os quais são relacionados ao âmbito nacional, à região Nordeste, ao estado do Ceará e ao município de Fortaleza, respectivamente. Verificamos que, mesmo estando acima da média nacional, tanto na taxa de atendimento do segmento pré-escola, quanto na taxa de atendimento no segmento creche, na rede municipal

² Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php Acesso em: 7 jul. 2025.

da cidade de Fortaleza ainda não foi atingida a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - Lei n.º 13.005/2014).

Esses dados revelam que muitas crianças pequenas ainda não têm o acesso à educação garantido, e que, como direito constitucional das crianças desde que nascem, existe uma parcela significativa dessa população sendo negligenciada quanto aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e, até mesmo, quanto à provisão de suas necessidades básicas; uma vez que, citando Corsino (2012), muitas atividades e serviços podem ser encontrados nas creches e escolas, sendo em casa, principalmente em comunidade carentes, mais limitados. Dentre essas necessidades, que podem ser físicas e emocionais, podemos citar: a saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade, espaço lúdico, proteção, mas também outro aspecto importante que é a participação social, pela ampliação progressiva de suas experiências e conhecimentos, visto que a educação é um direito que engloba outros direitos.

4.1.2 Proposta Pedagógica, Espaços e ambientes e Gestão Escolar das instituições pesquisadas

Ao caracterizar as instituições pesquisadas (Instituição A e Instituição B), cabe mencionar que estabelecemos relações importantes entre os aspectos observados e a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, bem como para atuação do professor como mediador das experiências infantis nos ambientes das instituições. A análise documental e a observação dos ambientes internos e externos das instituições trouxeram alguns apontamentos acerca da implementação dos Direitos de Aprendizagem nas instituições pesquisadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o estudo das semelhanças e diferenças entre diferentes realidades contribui para uma melhor compreensão do fenômeno estudado, pois a finalidade de estabelecer comparações é verificar similitudes e explicar divergências que, no caso deste estudo, podem influenciar na garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças nas instituições.

Um importante ponto de partida para essa discussão está preconizado na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024) no que diz respeito à importância da Proposta Pedagógica das instituições. Esta é concebida como uma espécie de documento de identidade da instituição, subsidiando e justificando as escolhas intencionais feitas no âmbito local a partir dos princípios que

sustentam todas as práticas pedagógicas da Rede, contendo aspectos no delineamento das suas trajetórias próprias, das suas singularidades, legitimando, assim, o que é diverso na Rede.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil deve garantir às crianças o acesso a experiências que respeitem e promovam seus direitos fundamentais, reconhecendo-as como sujeitos históricos, sociais e culturais. Segundo Oliveira (2010), a construção da proposta pedagógica deve considerar as necessidades reais da comunidade escolar e ser resultado do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, ela deixa de ser um documento burocrático para se tornar um instrumento vivo, que orienta, organiza e inspira as práticas pedagógicas, devendo ser constantemente avaliada e reavaliada à luz das experiências cotidianas e das transformações sociais.

Compreendemos, portanto, que a Proposta Pedagógica se configura como um instrumento indispensável para que sejam garantidos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, registrando de forma explícita as concepções e interpretações que a comunidade escolar realiza acerca das Políticas Públicas para a Educação.

Nessa perspectiva, a Proposta Pedagógica assume o papel de ferramenta organizadora da ação educativa no âmbito da instituição, norteando as práticas pedagógicas de modo a assegurar a implementação das políticas públicas, bem como a efetivação dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Pelo caráter normativo da BNCC (Brasil, 2017) como uma política curricular, esses direitos devem estar no centro da elaboração da proposta nas instituições de Educação Infantil, garantindo que a criança seja compreendida em sua totalidade, respeitando suas singularidades e promovendo sua cidadania desde os primeiros anos de vida.

As duas instituições pesquisadas estavam com suas Propostas Pedagógicas atualizadas, datadas de 2024, e construídas de acordo com os principais documentos da legislação nacional da Educação Infantil (LDB, ECA, DCNEI e BNCC) e com a Resolução n.º 2/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Essa resolução enfatiza que é competência da instituição elaborar, executar e avaliar sua Proposta Pedagógica, com a participação da comunidade escolar, considerando aspectos que identificam cada instituição.

As coordenadoras pedagógicas das instituições participantes da pesquisa foram solícitas em disponibilizar o documento, compartilhando suas experiências e reflexões pertinentes acerca de sua reelaboração. A construção e a reconstrução da proposta, baseadas em questionamentos e contínuas reflexões, garantem que ela permaneça viva, atual e sensível às transformações sociais, culturais e políticas que impactam diretamente o cotidiano das

crianças. Destacamos, a seguir, a forma como é compreendido, no âmbito das instituições, esse importante documento. Assim, a concepção da Instituição A se expressa nos seguintes termos:

A Proposta Pedagógica é a intenção de a escola e seus profissionais realizarem um trabalho de qualidade. Ele será o resultado de reflexões e questionamentos de seus profissionais sobre o que é a escola hoje e o que poderá a vir a ser. Não nasce pronto. Não é obra exclusiva do diretor, ou do professor coordenador, mas sim de uma comunidade escolar, na qual explicitam seus propósitos, apontam metas e objetivos comuns, propondo caminhos para melhorar a atuação da escola. A proposta pedagógica é, antes de tudo, uma tomada de decisão política da instituição de ensino em prol de um trabalho de identidade que facilite a construção de uma cidadania consciente, baseada nos direitos políticos e sociais de toda a comunidade escolar. Portanto é o grande alicerce para que a escola faça as conexões e articulações necessárias para compreender o sujeito em toda sua complexidade, o aluno (Instituição A, 2024, p. 7-8).

Nesse trecho são destacadas as naturezas intencional, coletiva e política desse documento, apresentando-o como fruto das reflexões e decisões construídas por toda a comunidade escolar. Essa perspectiva está profundamente alinhada aos princípios e diretrizes estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, que preconiza uma prática educativa centrada na garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças. Embora não apareçam nesses termos, são contemplados em questões centrais citadas, como a construção da cidadania e garantia de direitos políticos.

A visão da Instituição B acerca desse documento está expressa da seguinte forma:

A presente Proposta Pedagógica construída de forma democrática, com a participação de toda a comunidade escolar e com a colaboração e orientação do Distrito e Secretaria Municipal de Educação e que seja viva dentro da instituição, consultada, respeitada, avaliada e reavaliada trará mudanças na prática pedagógica, a medida que estimula a reflexão contínua sobre as ações. Um documento claro e com uso efetivo na escola refletirá positivamente no desenvolvimento integral da criança, centro do planejamento e das ações na escola (Instituição B, 2024, p. 5)

A construção democrática da proposta pedagógica, com a participação da comunidade escolar e apoio das instâncias gestoras, como distritos e secretarias de educação que foi expressa, está alinhada com a concepção de gestão participativa que compreende a escola como um espaço de construção coletiva do saber. Tal participação contribui para que o currículo reflita as especificidades do território, as culturas locais e as necessidades reais das crianças e das famílias atendidas, promovendo uma educação com maior significado e pertencimento, e que, portanto, seja “viva”.

Logo, essas características apontam para a concepção de uma proposta pedagógica que não seja apenas normativa, mas que sirva como referência prática e ética para a ação pedagógica cotidiana, pois, de acordo com Oliveira (2010), o currículo na Educação Infantil

deve ser flexível, capaz de acolher a escuta das crianças e promover práticas que dialoguem com o contexto social e cultural no qual estão inseridas.

Outro aspecto relevante e que está em consonância com as políticas de educação é a centralidade da criança no planejamento e nas ações pedagógicas. Confirmando a percepção de Barbosa e Horn (2008), o planejamento na Educação Infantil deve partir da observação das crianças, valorizando sua curiosidade, criatividade e protagonismo. Com isso, garante-se que as experiências oferecidas sejam significativas e contribuam para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, além de garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. No que diz respeito aos fins e objetivos da proposta pedagógica expressa mediante as construções coletivas em ambas as instituições, tanto a Instituição A como a Instituição B destacam a perspectiva dos valores humanos em suas construções, como podemos visualizar abaixo no Quadro 4:

Quadro 4 – Objetivos geral e específicos das Propostas Pedagógicas da Instituição A e Instituição B

(*Continua*)

ESCOLAS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Instituição A	Promover condições de ensino que propiciam a aprendizagem e contribuam para a formação de habilidades e de competências cognitivas, psicológicas da criança, possibilitando a vivência de valores éticos e políticos, assim como, proporcionar condições para que realmente seja criança, ativa e questionadora, com liberdade de interagir e se descobrir sem impor limites a sua curiosidade, construindo valores e aprendendo a respeita os sentimentos, ideias, atitudes e direitos dos outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Criar espaços de participação das crianças dentro e fora da sala de aula em que exercitem a liberdade de aprender; • Integrar a família a escola para garantir uma parceria e garantir uma gestão democrática; • Proporcionar às crianças um espaço lúdico, de socialização, de desenvolvimento emocional e físico; • Incentivar a criança a perceber a si e aos outros, cuidar de seu corpo e do que lhe pertence, agir com independência e segurança.

Quadro 4 – Objetivos geral e específicos das Propostas Pedagógicas da Instituição A e Instituição B

(Conclusão)

ESCOLA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Instituição B	Favorecer uma maior transparência e fundamentação do trabalho educativo desenvolvido, assim como orientar as ações pedagógicas que envolvam o cuidar e o educar, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.	Os objetivos específicos que almejamos dizem respeito a proporcionar atendimento de qualidade as crianças, favorecer a interação entre instituição e família, e contribuir para o conhecimento e vivência dos valores humanos na construção de uma cultura de paz.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Pelo fato de fazerem parte da rede municipal, orientadas e reguladas pela Proposta Curricular (Fortaleza, 2024), as instituições pesquisadas apresentam diversos pontos de equivalência no que diz respeito aos fins e objetivos da Proposta Pedagógica, bem como nas concepções apresentadas. Contudo, podemos observar que os objetivos apresentados pela Instituição A referem-se mais diretamente à garantia de direitos das crianças, evidenciando de forma mais explícita a compreensão da criança como sujeito de direitos.

Nesse contexto, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento são expressos, ainda que de forma indireta: socialização, respeito ao outro, explorar dentro e fora da sala de aula, proporcionar às crianças um espaço lúdico, perceber a si, proporcionar condições para que realmente seja criança, ativa e questionadora, com liberdade de interagir.

Essas referências indicam uma intencionalidade pedagógica baseada na garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como fundamento da prática cotidiana, refletindo uma construção do grupo (que inclui as professoras) e da escola como um local privilegiado de exercício da cidadania das crianças.

As Instituições A e B se distinguem acerca de sua história e diagnóstico socioeconômico e cultural da população atendida e da comunidade na qual se inserem. No geral, ambas as Propostas Pedagógicas expressam que as instituições atendem a população que reside nas proximidades da instituição, localizadas em áreas periféricas da cidade. Ambas diagnosticam que a população atendida enfrenta inúmeras dificuldades socioeconômicas tais

como: desemprego, violência, baixos índices de escolaridade, saneamento precário, entre outros. Expressam ainda dificuldades por se tratar de área de risco, pois grande parte das moradias apresentam condições insalubres, na qual algumas residências sofrem com falta de infraestrutura básica como água tratada, esgoto e energia elétrica.

As duas instituições pesquisadas também apresentam aproximações quanto às fontes de renda da população atendida; segundo os diagnósticos, grande parte dos pais são autônomos e exercem atividades diversas como lavadeiras, feirantes, pequenos comércios, ambulantes, diaristas e o trabalho artesanal. Os pais das crianças atendidas são, em geral, jovens que possuem pouca escolaridade, muitos já foram alunos da própria escola. A maioria são beneficiários do Programa Bolsa Família do Governo Federal.

As instituições também apresentam equivalência em seus regimes de funcionamento, seguindo o Art. 13 da Resolução n.º 002/2010, que fixa as normas para o funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Ambas atendem em período integral de 10 horas e parcial de quatro (04) horas por turno. O período integral tem início às 7 horas e encerra às 17 horas. O atendimento parcial tem início às 7h e término às 11h, e no turno da tarde o início é às 13h com término às 17h, com 20 minutos de intervalo por turno.

Durante os horários dos intervalos, nas turmas de atendimento parcial da pré-escola (Infantis IV e V), da manhã e da tarde, as crianças são acompanhadas por funcionários terceirizados nos espaços externos, para ampliar as interações nos tempos denominados “recreios”. Já as crianças da creche estão sempre acompanhadas por pelo menos uma das profissionais da turma (professora ou assistente de educação), quando é necessário realizar um revezamento.

Uma diferença relevante que queremos destacar é quanto à denominação das instituições: a Instituição A caracteriza-se como um CEI (Centro de Educação Infantil), enquanto a Instituição B caracteriza-se como uma EM (Escola Municipal).

Atualmente, no município de Fortaleza, as instituições educacionais que atendem às crianças da Educação Infantil organizam-se em quatro modelos: Centro de Educação Infantil (CEI), que possuem turmas de creche (1 a 3 anos); Centro de Educação Infantil (CEI) que, a depender da demanda dos bairros que atende, pode receber crianças de zero a 5 anos; Escola de Ensino Fundamental (EF), que geralmente atendem somente a turmas de crianças com 4 e 5 anos, e a Creche parceira, que atende crianças de 1 a 3 anos, mediante convênios com a Secretaria Municipal de Fortaleza.

A Instituição A, caracterizada como um Centro de Educação Infantil (CEI), atende exclusivamente a etapa da Educação Infantil, e foi inaugurada em março de 2017, segundo dados da Proposta Pedagógica. O equipamento faz parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) e dispõe de: 11 salas de aula, sendo 06 destas com banheiros; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 sala de professores; 01 secretaria; 01 redário; 01 ateliê; 01 almoxarifado; 01 sala de direção; 04 banheiros adaptados, sendo 02 destes infantis e 02 para adultos; 01 rouparia; 01 lavanderia; 04 banheiros para os funcionários; 01 despensa de alimentos; 01 depósito; 01 sala de amamentação; 01 pátio coberto; além de uma grande área livre aos redores do CEI. Abaixo, o Quadro 5 demonstra como os agrupamentos estão organizados na Instituição A:

Quadro 5 – Organização das turmas e regime de atendimento da Instituição A

TURMA	TIPO DE ATENDIMENTO
Infantil 1 A	Integral
Infantil 2 A	Integral
Infantil 2 B	Integral
Infantil 2 C	Integral
Infantil 3 A - Manhã	Parcial
Infantil 3 A - Tarde	Parcial
Infantil 3 B - Manhã	Parcial
Infantil 3 B - Tarde	Parcial
Infantil 4 A - Manhã	Parcial
Infantil 4 A - Tarde	Parcial
Infantil 4 B - Manhã	Parcial
Infantil 4 B - Tarde	Parcial
Infantil 4 C - Manhã	Parcial
Infantil 5 A - Manhã	Parcial
Infantil 5 A - Tarde	Parcial
Infantil 5 B - Manhã	Parcial
Infantil 5 B - Tarde	Parcial
Infantil 5 C - Tarde	Parcial

Fonte: Instituição A, *Proposta Pedagógica* (2024).

Já a Instituição B, denominada como Escola Municipal (EM), não atende exclusivamente a etapa da Educação Infantil, compartilhando a instituição com outras etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo dados da Proposta Pedagógica do ano de 2024,

caracteriza-se como uma escola grande, que atende 591 alunos do infantil I ao 9º ano do ensino fundamental. Essa instituição contava com outro equipamento, um CEI, que atendia crianças de 0 a 3 anos (creche), enquanto dentro da Escola eram atendidas somente as turmas de pré-escola, ou seja, crianças de 4 e 5 anos. Como o prédio era locado pela prefeitura, no ano de 2019, a demanda de crianças e de funcionários foi para a Escola, ocupando o espaço onde funcionava somente a pré-escola.

A Instituição B apresenta uma estrutura antiga, inaugurada no ano de 1997, com a presença de vários portões que separam as áreas utilizadas pela Educação Infantil e pelo ensino fundamental. Assim, alguns locais são de uso exclusivo de cada etapa, o que acarreta um isolamento das crianças em espaços pré-determinados.

Dispõe de um pátio de entrada, 16 salas de aula, uma secretaria, uma coordenação, diretoria, biblioteca, sala de AEE, uma sala para os professores, dois banheiros para o Infantil e dois banheiros para o fundamental, uma cozinha, refeitório, depósito de merenda, almoxarifado, um jardim e um parque infantil. Temos também uma quadra poliesportiva. Neste ano, a Educação Infantil atendeu a 09 turmas, sendo 04 em tempo integral (infantil I, II e III), e 5 turmas em tempo parcial, sendo 01 turma de infantil IV e 01 turma de infantil V no turno manhã e 02 turmas de infantil IV e 01 turma de infantil V no turno tarde. O quantitativo de crianças também é informado na Proposta Pedagógica da Instituição B, segundo o Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Organização das turmas de Educação Infantil e regime de atendimento da Instituição B

SÉRIE	TURMA	TURNO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	IDADE DAS CRIANÇAS
Infantil I	A	integral	16	01 ano
Infantil II	A	integral	20	02 anos
Infantil III	A	integral	20	03 anos
Infantil III	B	integral	20	04 anos
Infantil IV	A	manhã	20	04 anos
Infantil IV	A	tarde	20	04 anos
Infantil IV	B	tarde	20	04 anos
Infantil V	A	manhã	20	05 anos
Infantil V	A	tarde	20	05 anos

Fonte: Instituição B, *Proposta Pedagógica* (2024).

Essas diferenças relatadas entre as Instituições A e B apresentam outros desdobramentos significativos. Entendemos que as possibilidades de a Instituição A, a qual atende exclusivamente bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2017), adaptar e organizar ambientes internos, externos, materiais e equipamentos, além de recursos humanos são mais favoráveis em relação à Instituição B, que compartilha recursos materiais e humanos entre diferentes etapas da Educação Básica. Funcionários e professores, em algumas situações, compartilham carga horária entre as diferentes etapas. O que consideramos mais prejudicial, além dos fatores citados, é o compartilhamento da mesma gestão, na figura da coordenação pedagógica, como acontece no caso da EM pesquisada, a Instituição B.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024) estabelece os princípios a serem considerados em todas as instituições que atendem crianças na etapa da Educação Infantil na rede pública. Neste, são enfatizados a organização dos espaços internos e externos, bem como a acessibilidade e a representatividade nos ambientes das instituições, exigindo o atendimento às especificidades desta etapa.

Esse documento ainda destaca as formas como são concebidos o espaço, tempos, materiais e interações dentro das Políticas Públicas para a Educação Infantil, como um aspecto central da prática pedagógica, evidenciando que a organização dos espaços de vivência e aprendizagem para bebês e crianças na Educação Infantil deve estar fundamentada na proposta pedagógica da instituição. Assim, os ambientes precisam ser planejados e constantemente reestruturados, acompanhando a dinâmica do cotidiano infantil.

Compreendemos, portanto, que os ambientes nas instituições de Educação Infantil são reveladores de concepções de infância, de criança, de educação e também a forma como os profissionais compreendem os processos de aprendizagem nessa etapa. Assim, o espaço não deve ser entendido apenas como estrutura física, mas como parte de um conceito mais amplo de ambiente.

Os conceitos de espaço e ambiente são discutidos por Forneiro (1998), definindo o primeiro como restrito ao aspecto físico, composto por mobiliário, materiais e organização, e o segundo como uma construção mais ampla, que integra o espaço físico às relações interpessoais, afetos e significados atribuídos pelos sujeitos que nele convivem. Dessa forma, compreendemos que o conceito de ambiente educativo na Educação Infantil vai além da ideia de um espaço físico delimitado e decorado com temas infantis. Ele envolve uma concepção ampliada, que considera tanto os aspectos materiais (espaço, mobiliário, recursos, organização) quanto os aspectos simbólicos, afetivos e relacionais que acontecem dentro dele.

Ampliando essa compreensão, Mallaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2016) considera o ambiente como o terceiro educador, atuando em conjunto com os adultos e as próprias crianças no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o ambiente não é apenas um cenário passivo, mas um agente ativo, que comunica, instiga, acolhe e inspira as experiências educativas. Barbosa (2009) reforça essa compreensão ao afirmar que é a intencionalidade pedagógica que transforma o espaço físico em um ambiente educativo, dotado de significado e potencial para promover interações, aprendizagens e a construção de sentidos.

Identificamos essa compreensão da Proposta Curricular (Fortaleza, 2024) expressa na Proposta Pedagógica da Instituição A, conforme trecho abaixo:

Tais espaços são ambientes vivos, formulados e reformulados ao longo do ano segundo a observação e escuta constante dos interesses das crianças que compartilham e usufruem de forma ativa durante todo o ano letivo. Os espaços são pensados e planejados em pequenas assembleias por agrupamentos, envolvendo cada menino e menina, e, nos momentos de planejamento dos professores, para que todos participem com equidade garantindo os direitos das crianças atendidas no CEI (Instituição A, Proposta Pedagógica, 2024, p. 11).

O documento da Instituição A evidencia que foram realizadas reflexões pertinentes no grupo integrado pelas professoras, em que se registra a necessidade desses ambientes serem planejados intencionalmente, de forma contínua e com a participação das crianças. Diante das exigências da garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e da necessidade de contemplar os Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, faz-se necessária uma postura crítica e criativa, a partir da escuta contínua das crianças, como foi mencionado e registrado no trecho destacado.

Na Instituição B, foi registrado, na Proposta Pedagógica, a compreensão de que todos os ambientes são lugares de aprendizagem e a necessidade de haver uma renovação, tanto de concepções como de brinquedos:

Precisamos compreender que todos os espaços são lugares de aprendizagem, o pátio, o parque, a sala de referência, o banheiro e o refeitório. Segundo os professores, pais e funcionários os espaços externos da instituição se constituem em uma alternativa para atuações diferenciadas dos envolvidos nos processos educativos da infância, sugerindo que fossem renovados os brinquedos atendo os protocolos sanitários (brinquedos plásticos fáceis de lavar) (Instituição B, Proposta Pedagógica, 2024, p. 13).

Observamos que, na solicitação registrada pela Instituição B, a necessidade de renovação refere-se a uma questão sanitária, inclusive por parte dos professores. Com vistas à garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, percebemos que é

necessária uma maior aproximação com as concepções expressas na Proposta Curricular (Fortaleza, 2024).

A necessidade dessas reflexões e de (re)planejamento torna-se ainda mais desafiadora no caso de instituições educativas que compartilham diferentes etapas da educação, o que pode justificar, pelo menos em parte, que este aspecto da organização dos espaços, ambientes, relações e materiais deva integrar uma centralidade maior nas práticas pedagógicas, inclusive como pauta para formação em contexto e para uma reelaboração da Proposta Pedagógica.

Compreendemos que a função do coordenador pedagógico da instituição, quando dividida entre as atribuições de duas etapas distintas da Educação Básica, está sujeita ao enfraquecimento das diferentes e complexas atribuições inerentes ao cargo. Essas atribuições estão descritas no documento Diretrizes Pedagógicas 2025 da Educação Infantil e tratam de questões complexas, como o acompanhamento ao planejamento e às práticas pedagógicas, e a formação continuada dos professores.

Essas reflexões sugerem a necessidade de buscar aproximar mais as propostas pedagógicas da proposta curricular do município; assim, os ambientes de aprendizagem precisam ser planejados de forma a contemplar a triangulação Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Campos de Experiências; e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Fortaleza, 2020, p. 55), sendo, portanto, alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Quanto aos espaços internos, também chamados de sala de referência, observamos diferenças importantes entre as instituições A e B em relação à estrutura física e materiais, uma vez que a primeira contempla a estrutura e os materiais do modelo PROINFÂNCIA (algumas contam com ar-condicionado), enquanto a segunda apresenta estrutura física antiga, com telhado aparente e a maioria dos materiais com sinais severos de uso, inclusive com a estética comprometida. Esses apontamentos não são irrelevantes, uma vez que também compõem o currículo.

Em relação à organização dos espaços e dos tempos, as Propostas Pedagógicas apresentam aproximação, baseando-se nos parâmetros da Proposta Curricular, contemplando as rotinas e os tempos permanentes e diversificados.

Em suma, identificamos realidades bastante distintas, embora se tratando de instituições educativas de uma mesma rede de ensino. Mesmo as Propostas Pedagógicas tenham apresentado consonância com a proposta do município e com os documentos legais,

os dados são indicativos de que a organização da gestão e a infraestrutura comprometem a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Ressaltamos que, em ambas as instituições, os documentos estavam atualizados e acessíveis, bem como apresentaram a característica de terem sido construídos de forma democrática. Também destacamos a expressão da centralidade da criança como elemento fundamental na prática pedagógica, que acreditamos ser mais desafiante na Instituição B, devido ao compartilhamento entre diferentes etapas da educação, e a estrutura com indícios evidentes da necessidade de requalificação.

4.1.3 Descrição dos participantes da pesquisa

A distribuição dos dados sociodemográficos evidencia aspectos importantes do perfil das participantes, considerando seu gênero, sua faixa etária e seu estado civil. O Quadro 7, a seguir, mostra os dados relacionados a esses aspectos:

Quadro 7 – Estatísticas descritivas sociodemográficas das professoras

VARIÁVEL	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO A (%)	INSTITUIÇÃO B (%)	TOTAL (%)
Gênero	Feminino	100%	100%	100%
Faixa Etária	26 a 30 anos	0%	33,3%	16,7%
	36 a 40 anos	33,3%	0%	16,7%
	41 a 45 anos	66,7%	33,3%	50%
	51 a 55 anos	0%	33,3%	16,7%
Estado Civil	Casado(a)	0%	100%	50%
	Relação estável	100%	0%	50%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da interpretação dos dados, foi evidenciado que todas as participantes da pesquisa se identificaram com o gênero feminino. A faixa etária predominante foi de 41 a 45 anos, totalizando 50% das participantes, com maior concentração na Instituição A. Observa-se ainda uma clara distinção no estado civil: enquanto todas da Instituição B são casadas, as da Instituição A declararam estar em relações estáveis.

Os dados relacionados à formação e atuação profissional das participantes são demonstrados no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Formação e atuação profissional das professoras

VARIÁVEL	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO A (%)	INSTITUIÇÃO B (%)	TOTAL (%)
Enquadramento Funcional	Servidor(a) público(a)	100%	33,3%	66,7%
	Temporário(a)/ Substituto(a)	0%	66,7%	33,3%
Formação Acadêmica	Graduação	33,3%	33,3%	33,3%
	Pós-graduação	66,7%	100%	83,3%
Ferramentas da Formação Inicial	Sim, satisfatoriamente	33,3%	33,3%	33,3%
	Parcialmente	66,7%	66,7%	66,7%
Experiência na Rede Particular	Atuaram	100%	100%	100%
Etapas de Atuação	Apenas Ed. Infantil	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que diz respeito à formação e à inserção profissional, nota-se que as participantes da Instituição A são, em sua totalidade, servidoras públicas efetivas, ao passo que na Instituição B predominam contratos temporários. A maioria das professoras possui pós-graduação, totalizando 83,3%, sendo esse índice mais elevado entre as docentes da Instituição B.

As percepções acerca da efetividade da sua formação inicial variaram entre satisfação plena e parcial nos dois grupos, predominando com 66,7% as percepções que consideram que a formação inicial atendeu parcialmente, ou seja, não forneceu todas as ferramentas teóricas e práticas para o exercício da função docente no âmbito da Educação Infantil.

Os dados evidenciaram também que todas as participantes têm experiências na rede privada e exercem funções exclusivamente na etapa da Educação Infantil.

Ao analisarmos os dados referente ao desenvolvimento profissional e acerca da formação continuada das professoras participantes da pesquisa, foram evidenciados os diferentes perfis das professoras que atuam na Educação Infantil da rede pública. Observemos esses dados no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Desenvolvimento profissional e formação continuada das professoras

VARIÁVEL	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO A (%)	INSTITUIÇÃO B (%)	TOTAL (%)
Busca por Desenvolvimento Profissional	Sim	100%	100%	100%
Contribuição da Formação Continuada	Sim, satisfatoriamente	33,3%	66,7%	50%
	Parcialmente	66,7%	33,3%	50%
Importância dos Direitos de Aprendizagem	Muito importante	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quando se analisa o desenvolvimento profissional, demonstrado no Quadro 9, observa-se que 100% das participantes demonstram engajamento em ações formativas contínuas, como cursos, leituras e pesquisas. A avaliação sobre a formação continuada promovida pela rede municipal divide-se de forma equilibrada entre percepção satisfatória e parcialmente satisfatória nas duas instituições, predominando na Instituição A a opinião de que atende apenas parcialmente às expectativas (66,7%), enquanto na instituição B predomina a opinião que atende satisfatoriamente às demandas formativas (66,7%). Esse dado evidencia a diferença no nível de expectativa para com a Formação Continuada ofertada pela SME entre as professoras da rede pública.

A unanimidade quanto à importância dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento reforça o compromisso das profissionais com a qualidade da prática pedagógica e a aceitabilidade das concepções apresentadas pelos documentos que compõem as políticas para a Educação Infantil.

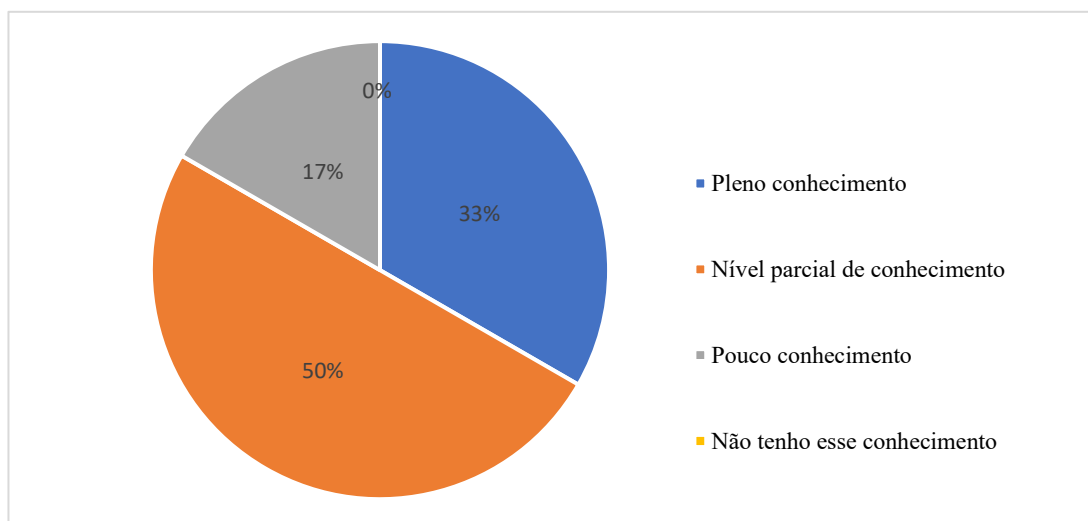
Em articulação com esse movimento de qualificação constante, destacam-se as motivações que levaram essas docentes à atuação na Educação Infantil, as quais revelam aspectos subjetivos e afetivos significativos. Tanto em uma instituição quanto na outra, foram citados o encantamento com o desenvolvimento infantil e a ludicidade como elementos centrais do trabalho com crianças pequenas. Além disso, algumas profissionais relataram perceber uma afinidade natural ou facilidade no trato com essa faixa etária, o que contribui para o fortalecimento do vínculo com a prática docente nessa etapa.

4.2 As concepções dos professores sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Segundo Mainardes (2006), os aspectos descritos nos documentos normativos são corporificados mediante as concepções do professor que planeja, executa e avalia as experiências educativas, uma vez que estes exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das Políticas Educacionais. Dessa forma, as concepções das professoras têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Ao investigarmos sobre do conhecimento dos participantes da pesquisa acerca das Políticas Públicas voltadas para a Educação Infantil, observou-se uma variação na autopercepção acerca do nível de familiaridade com os documentos normativos que regulamentam essa etapa da educação, conforme visualizamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Autopercepção acerca do nível de familiaridade com as Políticas Públicas que regulamentam a Educação Infantil no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observamos as respostas que confirmam essa familiaridade com a construção das Políticas Públicas e o conhecimento acerca dos documentos normativos. As avaliações das professoras variaram entre pleno conhecimento (33%), nível parcial de conhecimento (50%) e, em minoria, pouco conhecimento (17%).

As professoras que afirmaram possuir pleno conhecimento complementaram sua resposta destacando um empenho contínuo em se manterem atualizadas em relação aos documentos que orientam a Educação Infantil. Já as participantes que consideraram seu

conhecimento parcial ressaltaram que têm buscado ampliar sua compreensão por meio de estudos e leituras.

Ao justificarem suas opções, esses dois grupos parecem indicar que realizam uma busca por esse conhecimento de forma sistemática, com investimentos em sua atualização e formação continuada, possibilitando que sua atuação profissional vá além das práticas pedagógicas junto às crianças, mas exercendo também um papel político.

Essas professoras parecem buscar a sintonia com os movimentos nacionais, na construção de um novo paradigma do atendimento à infância, para além da realidade local vivenciada no âmbito municipal. Para que haja garantia dos direitos das crianças, é importante que os professores tenham essa atuação ética e política, principalmente se tratando de escolas públicas, nas quais a maioria de seus usuários vivem uma realidade de direitos básicos negligenciados.

Destacamos que, no Brasil, a educação é influenciada pelas desigualdades estruturais do País, pelas condições socioeconômicas dos territórios e pelas políticas locais. Tais variações existem por diversos fatores históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos, e se expressam, por exemplo, na infraestrutura das instituições, nas Propostas Pedagógicas, nas condições de trabalho dos profissionais, na carga horária, na faixa etária atendida, entre outros aspectos.

Conforme Oliveira (2011), Kramer (2003) e Corsino (2012), essas questões também estão imbricadas com a própria construção da identidade dessa etapa de ensino, que, historicamente, busca a superação de posições antagônicas e fragmentadas, advindas de seu percurso histórico no Brasil como política social assistencialista. Como herança, amargamos uma desvalorização histórica dessa etapa educacional, o surgimento de variadas formas de atendimento, bem como de concepções, principalmente acerca do papel do cuidar e educar na etapa da Educação Infantil, influenciando até hoje a forma como o atendimento é organizado e o imaginário docente.

Dessa forma, conhecer o percurso das Políticas Públicas e as concepções que permeiam as construções acerca da nova identidade dessa etapa da educação a partir da Constituição de 1988, quando o atendimento em creches e pré-escolas é concretizado como direito social das crianças e como dever do Estado com a educação, é garantir o envolvimento desse professor com as intensas transformações e revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Familiarizar-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) transcende o cumprimento de uma exigência normativa, mas constitui um compromisso ético, político e pedagógico do professor com a infância e com a oferta de uma educação de qualidade. Ao dialogar com fundamentos teóricos clássicos e contemporâneos sobre o desenvolvimento infantil, a BNCC sustenta práticas pedagógicas intencionais, críticas e reflexivas, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

Quando questionadas sobre sua compreensão acerca dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, Ana, Antônia e Aurora se limitaram a citar alguns direitos que conheciam. Enquanto Beatriz, Betina e Bárbara discorreram sobre as compreensões que tinham acerca do assunto, como é possível verificar no Quadro 10:

Quadro 10 – Concepção das professoras sobre os Direitos de Aprendizagem de Desenvolvimento (BNCC-EI)

Ana	<i>“Conhecer, explorar, participar.”</i>
Antônia	<i>“Brincar, participar, conhecer-se, conviver, explorar e expressar.”</i>
Aurora	<i>“Direito a conhecer-se, expressar-se.”</i>
Beatriz	<i>“São um conjunto de direitos que visam garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.”</i>
Betina	<i>“São aprendizagens/vivências às quais as crianças devem ter acesso independente do lugar onde moram, posição social ou etnia. Brincar, explorar, participar, conhecer.”</i>
Bárbara	<i>“Quando penso em direito, logo me vem à cabeça: desenvolvimento integral, proteção e cuidado, participação e expressão.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com a BNCC-EI (Brasil, 2017), os 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 convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, podendo construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Ao referir-se aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como um *“conjunto de direitos”*, a fala da professora Beatriz indica que esses direitos não são isolados, mas sim interconectados. A resposta destaca a importância de garantir que as crianças não

apenas aprendam, mas também se desenvolvam de maneira integral. Isso porque a garantia dos direitos pode promover habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para a formação da identidade e para a interação com o mundo.

A professora Bárbara também apresenta essa percepção, ao mencionar desenvolvimento integral, reconhece a importância de considerar todas as dimensões do desenvolvimento da criança: física, emocional, social e cognitiva, em um contexto que favoreça seu aprendizado. A inclusão de proteção e cuidado em sua fala parece indicar a necessidade de um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam explorar e aprender, sem medo, o que é fundamental para seu bem-estar e desenvolvimento saudável. Isso, por sua vez, também implica que os adultos e instituições têm a responsabilidade de garantir que as crianças estejam protegidas de qualquer forma de violência ou negligência.

No contexto das Políticas estudadas, “cuidar e educar” se afirmam como indissociáveis no processo educativo, não devendo existir diferenciações no currículo ou na rotina das crianças sob pretexto de qualquer nomenclatura institucional ou critério como classe social, raça ou gênero, aspectos fundamentais na compreensão das DCNEI (Brasil, 2009).

Ao relatar sobre participação e expressão, Bárbara ainda enfatiza a importância de ouvir as vozes das crianças e permitir que elas se expressem. Esse aspecto é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia e da identidade dos meninos e meninas, e pode promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso. Conforme expressa Oliveira (2010), a escuta das crianças promove práticas que dialogam com o contexto social e cultural no qual estão inseridas.

Por sua vez, a resposta apresentada por Betina acrescenta um outro aspecto a essa discussão: a perspectiva inclusiva da educação. A menção de que as crianças devem ter acesso aos direitos de aprendizagem, enquanto vivências, independentemente de sua localização, posição social ou etnia destaca a importância da equidade na educação. Isso é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias, tenham oportunidades iguais de desenvolvimento. Isso demonstra uma compreensão clara dos direitos das crianças em relação à aprendizagem e desenvolvimento, alinhando-se aos princípios da BNCC que promovem a equidade, a inclusão e a valorização das experiências de vida das crianças.

Investigamos a percepção das professoras sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento vivenciados no cotidiano das crianças nas instituições. Ao identificar situações vivenciadas pelas crianças em que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

foram garantidos, as professoras fizeram associações relacionadas a cada direito. Optamos por elencá-los nesta análise na ordem em que estão dispostos no texto legal da BNCC (Brasil, 2017) a saber: conviver; brincar; participar; explorar; expressar-se; conhecer-se.

Dessa forma, observe a Figura 6 a seguir, com as percepções sobre o direito de conviver:

Figura 6 – A garantia do direito de conviver na percepção das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A BNCC expressa que as crianças possuem o direito de conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017). Esse trecho expressa um princípio fundamental que norteia as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, alinhando-se às concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que consideram as interações e a brincadeira como o que ela denomina de eixo estruturante das práticas pedagógicas. Viver em proximidade; ter convivência, ter relações cordiais; dar-se bem, adaptar-se, habituar-se a

condições extrínsecas (físicas, culturais etc.); compartilhar do mesmo espaço; coexistir; esses são alguns significados dessa palavra, de acordo com os dicionários da língua portuguesa.

A compreensão das professoras, expressa por meio das associações que elas fizeram ao direito, indica que, ao planejar e promover as experiências no cotidiano da instituição, necessariamente, deve haver uma intenção direta em promover essa interação, tanto entre as crianças, como entre crianças e adultos. Uma vez que elas compreendem que é mediante este aspecto que as crianças irão ampliar seus repertórios, elas parecem validar as interações como meio privilegiado de promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Compreendemos então que a convivência é a possibilidade de estabelecer interações que promovam o respeito, a empatia e a construção de vínculos afetivos. Essa convivência favorece o desenvolvimento socioemocional e ético das crianças, conforme destaca Vygotsky (1991), ao enfatizar que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, tendo o outro um mediador essencial do aprendizado.

As respostas das professoras Bárbara e Betina expressam essa compreensão fundamental, em que os meios pelos quais as crianças vivenciam esse direito em seu cotidiano estão diretamente relacionadas às interações não somente com outras crianças, mas também entre crianças e adultos. Elas destacam a participação das crianças no projeto intergeracional e a participação dos avós na experiência de plantio, que envolveu principalmente a interação entre adultos e crianças, de forma mais individualizada. A promoção desses momentos rompe com a perspectiva ultrapassada da necessidade de todas as crianças estarem realizando a mesma atividade da mesma forma, e é percebida somente no coletivo, no qual a sua individualidade se dissolve completamente.

Outro aspecto que indica ter sido bem compreendido é a alternância das propostas em pequenos grupos, sugerida na fala da professora Betina, com a interação em grupos maiores indicada na fala da professora Antônia. A estratégia de diversificar os grupos é um movimento fundamental, o qual está expresso na concepção do direito na BNCC (Brasil, 2017, p. 38) e destacado na proposta curricular do município, uma vez que possibilita trocas mais ricas entre os pares, que as próprias crianças formam, seja de forma transitória ou de forma a manifestar suas preferências quanto às crianças com as quais prefere brincar/interagir.

A vivência em diferentes configurações de agrupamento (pequenos e grandes grupos) permite que a criança aprenda a negociar sentidos, a compartilhar ideias e a construir conhecimento de forma coletiva. Cumpre destacar que a diversidade de experiências nos

grupos favorece uma aprendizagem mais rica e complexa, ampliando os repertórios sociais e culturais das crianças.

Observamos outro aspecto indicado no documento Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (Fortaleza, 2023), que é a utilização de ambientes internos e externos para a vivência de outras possibilidades de exploração. A resposta da professora Beatriz sugere essa compreensão de que esse direito pode ser promovido tanto no ambiente da sala de referência como nos diversos ambientes externos da instituição. A professora Antônia (ao se referir ao pátio) e a professora Betina (ao se referir ao espaço da horta) trazem evidências que esse aspecto também é vivenciado nas suas práticas pedagógicas.

A definição desse direito expressa pela BNCC (Brasil, 2017) também faz alusão às diferentes linguagens da criança. Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emília, introduz essa ideia ao afirmar que a criança possui cem linguagens para se expressar e compreender o mundo (Edwards; Gandini; Forman, 2016). O uso de múltiplas linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, entre outras) também é defendido pelas DCNEI (Brasil, 2009), que destacam a importância da expressão em suas diferentes formas como meio de comunicação e elaboração do pensamento, portanto de aprendizagem.

A fala da professora Beatriz, ao compreender a efetivação do direito de conviver por meio da “*participação das crianças nos eventos*” promovidos pela instituição parecem fazer referência à valorização das múltiplas linguagens das crianças, uma vez que, culturalmente, as crianças realizam apresentações artísticas ou participam de exposições de suas produções nesses eventos.

Assim, a percepção da professora Ana associa o direito de conviver à construção da própria identidade da criança e também à percepção do outro, como elementos fundamentais para a efetivação desse direito. De fato, a construção da identidade e da alteridade são centrais no processo de formação infantil, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2015), ao afirmar que o reconhecimento de si se dá também pelo reconhecimento do outro, sendo a Educação Infantil um espaço privilegiado para essa construção ética e social.

A valorização da diversidade e o respeito às diferenças são princípios constitucionais e estão presentes em todos os documentos legais apresentados nesta pesquisa. Retomando a perspectiva de Paulo Freire (1996), a educação deve ser dialógica, crítica e inclusiva, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades culturais.

Em suma, as análises acerca do direito de conviver evidenciaram alguns elementos importantes a serem considerados, como: a perspectiva da construção da própria identidade; a perspectiva do outro, ou seja, da sua inserção em um grupo, e a socialização ou

envolvimento nas diferentes propostas/experiências. Queremos chamar atenção para a resposta da professora Aurora, a qual expressa: “*conviver com outras crianças*” para definir o direito de conviver, que é muito mais amplo. Dessa forma, a professora parece ter um repertório restrito acerca desse direito, baseando sua resposta no senso comum ou no significado estrito da palavra.

Gostaríamos de enfatizar, nesse ponto, que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento não devem ser concebidos de forma fragmentada, estanque, como o próprio texto legal alerta os leitores, tendo em vista o princípio da integralidade.

Embora “conviver” seja algo inerente ao processo de estar inserido em um grupo, como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, a garantia do direito de conviver não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.

Assim, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento são definidos e devem ser percebidos também de forma individualizada, com vistas a garantir a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil que garanta cada direito, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de vivências que permitam às crianças experiências diversificadas, considerando as práticas da vida cotidiana em articulação ao conhecimento de si e ao outro, do conhecimento e da compreensão das relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, pois parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Dessa forma, o direito de conviver, por exemplo, está visceralmente ligado ao direito de brincar, visto que esta é a forma da criança ser e estar no mundo nessa fase da vida, confirmando, assim, essa integralidade que destacamos, e também a necessidade de serem percebidas pelo educador de maneira individualizada, pelas especificidades que cada direito agrega, garantindo, assim, que sejam contempladas em sua intencionalidade pedagógica. Assim, a Figura 7 mostra a percepção das professoras acerca do direito de brincar:

Figura 7 – A garantia do direito de brincar na percepção das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Esse direito refere-se ao ato de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

A definição expressa na BNCC sintetiza uma concepção contemporânea e integrada da Educação Infantil, a qual reconhece o brincar como atividade primordial e estruturante do desenvolvimento infantil. De acordo com os principais teóricos da área, o brincar se configura como linguagem própria da infância, por meio da qual esta constrói saberes, estabelece relações e se apropria da cultura.

Dessa forma, o brincar assume papel central na formação integral da criança. Mais do que uma atividade espontânea, o brincar é um eixo norteador das práticas pedagógicas (Brasil, 2009) e é capaz de articular os aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e culturais do desenvolvimento infantil. No contexto da BNCC (Brasil, 2017), configura-se como um direito.

No contexto da garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, o brincar não se restringe a momentos de intervalo ou recreação. Trata-se de uma prática que potencializa a aprendizagem, pois possibilita que a criança explore o mundo, crie hipóteses, tome decisões, lide com frustrações e desenvolva habilidades sociais e cognitivas.

Brincar é, portanto, um direito, uma linguagem e uma forma de aprender. Ao garantir momentos de brincadeira diversos, em diferentes contextos e com múltiplos parceiros, a Educação Infantil cumpre seu papel de assegurar às crianças experiências culturais ricas, aprendizagens significativas e desenvolvimento integral. Reconhecer o brincar como eixo estruturante do currículo é um passo essencial para uma educação comprometida com os direitos da infância e com a valorização de sua cultura.

Ao identificar como se dá a garantia desse direito no cotidiano das crianças nas instituições pesquisadas, as professoras apontam vários elementos que constituem e integram a concepção descrita na BNCC (Brasil, 2017) e em outros documentos legais, como as DCNEI (Brasil, 2009). As respostas de Ana, Antônia e Bárbara evidenciam a necessidade da diversificação das experiências ao planejar e promover a brincadeira no ambiente escolar. Ana utiliza somente a expressão “*faz de conta*” para expressar seu entendimento das formas como as crianças devem ter esses direitos garantidos. Vygotsky (1991) reconhece que o brincar, especialmente o faz-de-conta, permite à criança internalizar regras sociais e papéis culturais. Para esse autor, no brincar de faz-de-conta, a criança não copia a realidade, mas a transforma de forma criativa, atribuindo novos significados às experiências vividas, produzindo cultura. O brincar é compreendido, então, como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Já a resposta de Antônia reconhece que a brincadeira pode ocorrer por meio de “*músicas, danças e brincadeiras antigas*”, ou seja, brincadeiras tradicionais da cultura popular. De fato, ao brincar, a criança tem acesso a diferentes manifestações da cultura: histórias, músicas, danças, tradições, objetos simbólicos. Sua percepção coaduna com as perspectivas de Vygotsky (1991), ao afirmar que o brincar é uma forma de expressão simbólica por meio da qual a criança internaliza e recria elementos do mundo cultural. O brincar é, portanto, também um ato cultural, no qual a criança não apenas reproduz o que observa, mas ressignifica o mundo à sua maneira. Na linguagem de Freire (1996), todo ato educativo deve ser um ato cultural, carregado de significado, diálogo e liberdade. Nesse contexto, o brincar assume uma forma de leitura e reescrita do mundo, ou seja, é um ato criador.

Bárbara também utiliza apenas uma expressão para definir a garantia desse direito: “*Explorar todos os ambientes da escola*”, reconhecendo que, por ser uma linguagem, não se restringe a um local ou tempo específico para ocorrer, mas deve acontecer em todos os ambientes e tempos da rotina. Essa exploração, entretanto, não deve estar fadada ao espontaneísmo, a exploração pela exploração, mas deve estar imbuída de uma intencionalidade pedagógica, cuja incumbência é do professor, que planeja as experiências no âmbito da instituição educativa.

Destacamos que a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a necessidade da intencionalidade educativa, entendida como a ação deliberada do educador em planejar e oferecer experiências que possibilitem à criança se conhecer, compreender o outro e estabelecer relações com a natureza, a cultura e o conhecimento científico. Essas experiências devem se refletir em práticas cotidianas, como os cuidados pessoais (alimentação, vestuário, higiene), as brincadeiras, as experimentações com diferentes materiais, o contato com a literatura e a convivência com outras pessoas. Nesse contexto, o papel do educador envolve refletir, planejar, organizar, mediar e acompanhar as práticas e interações, assegurando uma diversidade de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

A definição trazida pela BNCC (Brasil, 2017) acerca do direito de brincar aponta ainda para a importância da organização do ambiente educativo e da rotina escolar para a garantia do brincar. A resposta da professora Betina coaduna com esse pensamento: para ela, “*brincar livremente em sala, escolhendo os brinquedos*” consolida a garantia do direito de brincar. Dessa forma, a professora expressa a importância da organização dos ambientes da sala de referência para a qualidade da experiência lúdica.

A professora Beatriz também acredita que está garantindo o direito de brincar ao propiciar “*momentos livres em sala*”. Mais uma vez cabe analisarmos que esses momentos citados pela professora devem ser livres no sentido de permitir as escolhas da criança, exigindo do professor uma organização planejada com intencionalidade, e não como um processo natural ou espontâneo, conforme alerta a BNCC (Brasil, 2017).

Concordamos com Edwards, Gandini e Forman (2016), os quais consideram o ambiente o terceiro educador, ao lado do adulto e da criança. Ambientes ricos e convidativos, com materiais diversos e possibilidades abertas, estimulam a curiosidade, a pesquisa e a expressão lúdica. O tempo também é um importante elemento a ser considerado no ato de planejar. Destacamos que o documento da rede municipal Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (Fortaleza, 2023) orienta a respeito das rotinas que devem ser

organizadas e planejadas pelos(as) professores(as), considerando tempos, espaços, interações e materiais a serem utilizados durante as experiências com bebês e crianças.

Observamos que em quatro das seis respostas das professoras acerca da garantia do direito de brincar houve uma associação direta aos espaços da instituição, exemplo: “*pátio naturalizado*” (professora Aurora), “*parquinho*” (professora Beatriz), “*sala*”, referindo-se à sala de referência (professoras Beatriz e Betina). Percebemos que fazer a associação da garantia de um direito a um espaço da instituição (físico), e não a uma consequência de uma estratégia intencional e planejada pelo professor, pode indicar uma visão limitada e reducionista da prática lúdica.

Como defendido pelos diversos autores citados nesta seção, o brincar na infância é uma atividade rica e multifacetada, que vai muito além de um espaço físico ou até mesmo de uma atividade específica, podendo ocorrer em diferentes contextos e ambientes. O perigo de associar o brincar apenas ao parquinho (ou a outro espaço físico específico) é perder a oportunidade de conceber o brincar como essa experiência mais ampla, que envolve o uso de materiais diversos, a criação de histórias, a interação com diferentes parceiros (adultos e outras crianças), pesquisas e exploração de novas ideias.

O parquinho ou pátio naturalizado é um ambiente importante para o desenvolvimento motor da criança, proporcionando atividades de ampla movimentação que contribuem para a coordenação motora e a percepção corporal, mas ele não abarca toda a complexidade da brincadeira, entendida como uma linguagem. O brincar vai além, podendo envolver atividades de exploração sensorial, expressão artística, resolução de problemas e construção de identidade.

As interações, como eixo estruturante da prática pedagógica, juntamente à brincadeira (Brasil, 2009), também deve ser alvo de planejamento por parte do professor, uma vez que a interação com diferentes parceiros, seja entre as crianças ou com adultos, é fundamental para o desenvolvimento social e emocional. O brincar é uma experiência integral, que envolve o corpo, a mente, as emoções e as relações sociais. Wallon (2007) enfatiza que a afetividade é a base do desenvolvimento, e é na relação com o outro, tanto no brincar, como fora dele, que se constitui a própria identidade da criança. A brincadeira mediada por afetos positivos favorece a segurança emocional, a empatia e a sociabilidade.

Logo, é importante a percepção da importância de o professor planejar o brincar para garantir que esse direito seja vivenciado, destacando o papel da imaginação e da criatividade, pois, de acordo com Piaget (1978), a atividade simbólica é uma forma da criança antecipar, representar e transformar a realidade, e, para Vygotsky (1991), a imaginação é uma

ferramenta para construir novos significados a partir da experiência vivida pela criança. Malaguzzi (2016) amplia essa discussão ao destacar que a criatividade não é uma habilidade isolada, mas um modo de pensar e estar no mundo, acessível a todas as crianças quando elas têm liberdade para expressar suas ideias com diferentes materiais, linguagens e suportes (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Dessa forma, podemos concluir que, quanto mais diversificadas forem as possibilidades oferecidas às crianças, maiores serão as oportunidades de desenvolverem a brincadeira, pois um ambiente de aprendizado que compreende o brincar como prática educativa (e como um direito a ser garantido) deve oferecer uma diversidade de estímulos, espaços e materiais didáticos, além da promoção de uma variedade de situações de interação.

A criança necessita de diferentes contextos para explorar sua imaginação e criatividade. Brincadeiras em grupo, como rodas de conversa, dramatizações, experimentações sensoriais, entre outras, promovem um desenvolvimento integral, respeitando as especificidades nessa etapa da vida, bem como suas linguagens.

Destacamos, nesta análise, que, embora dada a importância da brincadeira compreendida como o faz de conta, apenas uma professora, das 6 participantes, associou diretamente o brincar como direito a este. Quatro professoras associaram a garantia desses direitos a espaços físicos ou estratégias pedagógicas, o que pode indicar uma compreensão equivocada que o brincar só acontece em determinados espaços.

Percebemos que somente uma professora citou o ato de escolher por parte da criança de forma direta, o que pode ser um indicativo de que há a necessidade de adesão de todas as professoras quanto à proposta curricular do município no que tange à organização dos espaços e materiais e ao exercício da cidadania, que busca integrar a possibilidade de realizar escolhas na vida cotidiana da criança, e não somente em momentos específicos ou realização de atividades.

Identificamos ainda que as duas professoras que se referiram ao brincar livre/livremente associaram diretamente esse momento à sala de referência, o que pode indicar adesão à proposta dos contextos/cantinhos na sala de referência, possibilitando a criança expressar seus interesses, necessidades e individualidades.

Finalizamos acrescentando à análise das percepções das professoras ao direito de brincar a necessidade de aprofundar a compreensão legal acerca desse direito, expresso nos termos e elementos da política, dada a sua centralidade e importância para a estruturação de toda a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, central na garantia de todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ao ampliar a concepção de brincar, levando-o

para diferentes contextos e materiais, a criança tem a oportunidade de explorar o mundo de maneiras mais ricas e criativas, promovendo seu desenvolvimento de forma mais completa e significativa. Apoiados na perspectiva da integralidade apresentada, seguimos quanto à concepção legal do direito de participar, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 38).

Nessa perspectiva, os documentos que compõem as políticas públicas para a Educação Infantil consideram a participação não somente um direito, mas uma condição para o efetivo exercício da cidadania desde a infância. Assim, constitui um dos pilares da educação voltada para a formação cidadã. Na perspectiva dos direitos humanos, a participação não se limita ao ato de estar presente em determinadas atividades, mas envolve a escuta, o diálogo, a possibilidade de expressão e de tomada de decisão, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos (Corrêa, 2014). Dessa forma, observe na Figura 8 a percepção das professoras acerca do direito de participar:

Figura 8 – A garantia do direito de participar na percepção das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A partir da Figura 8, podemos identificar que existe uma compreensão quase unânime que concebe diretamente a garantia desse direito ao simples envolvimento/presença em atividades específicas, ou momentos da rotina específicos. Cinco, das seis professoras, restringiram o direito de participar de estratégias pedagógicas.

A professora Ana, por exemplo, expressa que a garantia desse direito se dá nas “*atividades propostas*” e nas atividades de “*construção de brinquedos*”. Já a professora Betina cita as “*práticas de escrita, quando o professor produz cartaz escrito com as crianças*”. De fato, esses momentos citados por essas duas professoras podem ser de participação das crianças, porém a compreensão desse direito vai além dessa concepção, além do seu envolvimento nas propostas.

A garantia desse direito deve ser efetivada em todas as ações que envolvem a prática pedagógica, mediante a escuta, o planejamento, a documentação, a reflexão, o replanejamento, considerando suas individualidades, necessidades, curiosidades, promovendo, assim, participação e cidadania.

A cidadania, entendida neste contexto como o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais, deve ser assegurada a todos os sujeitos, independentemente da idade. No entanto, historicamente, como discutimos, a infância foi vista somente como uma fase de preparação para a vida adulta, negando-as enquanto sujeitos de direitos.

A partir das últimas décadas, principalmente com a promulgação da CF (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), houve um avanço significativo no reconhecimento das crianças como cidadãos plenos, capazes de participar ativamente da sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que a infância não deve ser concebida apenas como um período de preparação para a vida adulta, mas como uma etapa da vida plena de significado, na qual a criança exerce cidadania de forma ativa e progressiva (Brasil, 1990).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por sua vez, amplia essa abordagem ao estabelecer, como uma das competências gerais da Educação Básica, a cidadania, o que implica agir pessoal e coletivamente com autonomia, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017).

A mesma problematização aplica-se à perspectiva das professoras que associam a garantia desse direito a tempos de rotina. Na Figura 8, é possível perceber que Aurora associa o direito de participar à “*roda de conversa*”, enquanto Beatriz cita “*momentos da rotina da*

sala, eventos e projetos”. Embora seja esperado que todas as crianças participem com suas falas em momentos que a professora considera ser uma roda de conversa, ou com danças e outras expressões em eventos, por exemplo, podemos inferir que, mesmo nesses momentos, pode haver crianças que não se envolvem, que não estão interessadas nas propostas naquele determinado tempo da rotina. Isso parece justificar que essa concepção pode ser limitada e limitante dessa ampla participação como direito.

A participação ativa das crianças na Educação Infantil é um princípio fundamental para uma prática pedagógica democrática, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral. Tal perspectiva enfatiza o envolvimento das crianças tanto no planejamento quanto na realização das atividades e da vida cotidiana, e encontra respaldo nos marcos legais e conceituais que orientam a Educação Infantil no Brasil, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Portanto, a escuta qualificada por parte dos educadores, a valorização das diferentes linguagens infantis e o reconhecimento das crianças como interlocutoras válidas no processo pedagógico são aspectos centrais para a concretização desse direito. Esses elementos não foram percebidos a partir das respostas das professoras, mas a partir dos registros realizados nas observações dos espaços internos e externos das instituições. Foi possível perceber indícios dessa participação como direito. Vale ressaltar que, no contexto em que se vive a participação como um princípio, toda a comunidade encontra representação, e as crianças não são subalternizadas, mas seu lugar é destacado.

Registramos, na Instituição A, elementos que sugerem essa ideia de participação. Logo na entrada da instituição, um grande *banner* colorido sinaliza a todos, que entram pelo portão principal, o foco nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, citando um a um. Essa ação dá ciência aos pais e diversos profissionais da escola a centralidade que a garantia desses direitos ocupa. A Proposta Pedagógica encontra-se disponível à comunidade em um cavalete enfeitado. Também observamos que a instituição é toda identificada por “ruas”, com placas que as nomeiam. As ruas receberam nomes de personalidades da comunidade escolar, conhecidos por todos, em uma homenagem prestada a partir da escolha de forma democrática, em um processo que foi significativo para aquela comunidade.

Observamos ainda, em todas as paredes, a presença de *banners* e impressões plastificadas com Documentações Pedagógicas, produzidos a partir de projetos ou sequências didáticas já vivenciadas nas diferentes turmas. Neles, os escritos das professoras e as fotos das crianças são afixados em altura que elas podem ter acesso sem esforço. Também havia placas explicativas próximo às portas de cada sala com os tempos da rotina, sendo, mais uma vez,

evidenciados com fotos das crianças em suas ações cotidianas, para que os pais possam saber o que seus filhos fazem enquanto estão no CEI, assim como também as próprias crianças possam ir tomando consciência desses momentos que vivenciam na rotina.

Nas salas de referência, são organizados os cantinhos/contextos, com sinais de uso pelas crianças. Fotos das famílias com as crianças da turma também compõem um espaço da sala. Produções artísticas das crianças enfeitam as paredes. Os espaços comuns, como pátio e refeitório, tinham marcas das crianças, bem como o muro interno da instituição era todo pintado por elas. Registramos, em uma dessas Documentações Pedagógicas expostas nas paredes, as evidências de um projeto nomeado “Embuá”, o qual corresponde a diversas experiências de pesquisa e exploração que surgiram da curiosidade manifestada pelas crianças ao encontrarem um embuá no parque da instituição. A professora registrou esse fato que ocorreu durante outra experiência e resolveu planejar a partir dessa curiosidade das crianças.

Em consonância com a pedagogia da escuta, proposta por Loris Malaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2016), observamos que esses são indicativos de que a criança aprende na interação com os outros e com o meio. O educador, nesse contexto, não é um transmissor de conhecimento, mas um mediador atento às expressões infantis. Dessa forma, o planejamento é coconstruído, partindo das curiosidades e interesses do grupo, o que promove engajamento, sentido e aprofundamento dos aprendizados. Estes seriam exemplos do direito à participação efetivado nas práticas pedagógicas do professor.

A concepção de participação, portanto, está ligada à ideia de protagonismo infantil, na medida em que as crianças são chamadas a atuar como agentes ativos na construção de seus próprios saberes e das relações sociais. O protagonismo da criança, no entanto, exige um professor protagonista que, por meio da escuta sensível, permite que a criança se envolva de forma ativa nas decisões sobre brincadeiras, materiais, ambientes e rotinas. Nessa perspectiva, cabe ao professor criar oportunidades para que elas se desenvolvam em suas diferentes linguagens, ou seja, em suas múltiplas formas de expressar suas ideias, sentimentos e conhecimentos, e que é incumbência do adulto criar contextos para que essa expressão aconteça de forma legítima e respeitosa, estando presente nas diferentes etapas do fazer pedagógico (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Na Instituição B, em contraste, observamos, de forma predominante, pinturas realizadas por adultos nas paredes dos corredores e também dentro das salas de referência. Os personagens retratados, por sua vez, fazem parte de uma cultura globalizada, com apelo comercial, e elevadas a uma altura incompatível com a visualização das crianças. Algumas prateleiras das salas de referência também estavam a uma altura elevada, impossibilitando o

manuseio pelas crianças dos materiais. Algumas estantes baixas guardavam materiais diversos ou cadernos/livros, mas sem uma organização e estética convidativa às crianças, denotando a falta de intencionalidade pedagógica na organização dos espaços e materiais. Em algumas salas, a organização das cadeiras denotava uma estética aproximada à do ensino fundamental, incompatível com a proposta do espaço como outro educador, apresentada como proposta nos documentos da SME.

Esses fatores nos levam a inferir que a participação, como direito, precisa ser evidenciada nas práticas pedagógicas e também nos espaços e ambientes da instituição, uma vez que estes são reveladores de concepções. A promoção das reflexões, tendo como base as orientações da SME, devem permear os momentos de planejamento, de formação continuada, formação em contexto, além do acompanhamento das práticas pedagógicas ao longo do ano. Vale ressaltar que os ambientes a serem utilizados pelas crianças, tanto internos quanto externos, devem ser planejados e preparados, para que possam cumprir sua função pedagógica a partir da intencionalidade do professor.

Assim, promover a participação infantil é também promover a cidadania. Ao vivenciarem experiências de escolha, negociação, argumentação e escuta mútua, as crianças exercitam habilidades sociais, éticas e políticas fundamentais para a vida em sociedade. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica, para o fortalecimento da identidade e para a formação de sujeitos ativos, comprometidos com os valores democráticos.

Ao serem perguntadas sobre a garantia do direito à participação no cotidiano da instituição, a única referência direta acerca do ato de escolher das crianças é citado pela professora Antônia, que associa “*escolher com o que brincar*” como a efetivação desse direito. Favorecer o exercício da cidadania desde suas primeiras experiências de socialização na Educação Infantil implica também um professor que permita que a criança se posicione diante das situações cotidianas e tome decisões.

A brincadeira, além de direito garantido por diversos documentos legais, é também o modo privilegiado de expressão e aprendizagem na infância. Quando a criança escolhe o que e como brincar, ela explora possibilidades, assume papéis sociais, resolve conflitos e constrói conhecimentos.

Podemos concluir que as crianças são capazes e devem participar ativamente da gestão da escola, no planejamento pedagógico e nas práticas cotidianas, fortalecendo, assim, uma concepção de infância como tempo de experiência, escuta, protagonismo e produção de cultura. Assim, a Educação Infantil tem papel fundamental na garantia do exercício da

cidadania desde os primeiros anos de vida, pois ela se configura um espaço que promove a participação das crianças, o respeito à diversidade, a escuta ativa e o diálogo, assegurando ambientes nos quais as crianças possam expressar suas opiniões, fazer escolhas e compreender regras coletivas (Brasil, 2009). Essas experiências cotidianas são a base concreta da vivência democrática e da formação cidadã.

Sobre o exercício da cidadania na infância, Sarmiento (2005) afirma que as crianças não são apenas "futuras cidadãs", mas já exercem sua cidadania no presente, a partir das interações, escolhas e contribuições que fazem em seus grupos sociais. Essa vivência envolve, portanto, o acesso a direitos, como a educação de qualidade, a proteção, a saúde, o lazer e, sobretudo, o direito de ser ouvido e considerado em contextos que impactam diretamente sua vida. Nesse sentido, a escola deve assumir um papel ativo na promoção de práticas pedagógicas democráticas, que considerem a criança como sujeito ativo e produtor de cultura.

A promoção da cidadania infantil na escola passa também pelo reconhecimento das múltiplas linguagens das crianças e pela criação de espaços nos quais possam se expressar corporal, artística, verbal e simbolicamente. O direito à participação deve ser garantido não apenas como princípio abstrato, mas como prática concreta, presente no cotidiano escolar, nas decisões sobre brincadeiras, nas regras de convivência e nas interações com adultos e outras crianças. Portanto, o exercício da cidadania na infância depende diretamente do modo como a escola compreende e organiza sua prática educativa. Ao valorizar a escuta, a participação e a autonomia das crianças, a escola não apenas garante um direito, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, ativos e comprometidos com os valores democráticos.

O próximo direito apresentado pela BNCC é o direito de explorar, o que, segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 38), refere-se à possibilidade de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

A concepção expressa no texto do documento analisado rompe com a noção tradicional de exploração, ao considerar não apenas os sentidos físicos, mas também aspectos emocionais, culturais, sociais e simbólicos da experiência infantil. Ela articula uma visão multidimensional e integral da infância (sensorial, cognitiva, cultural, social) com a ideia de que o mundo é o campo de investigação da criança. Também destaca a importância de uma Educação Infantil conectada com as práticas culturais, científicas e tecnológicas da sociedade.

Observe, na Figura 9, quais as percepções das professoras a respeito desse direito:

Figura 9 – A garantia do direito de explorar na percepção das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A partir da leitura da figura acima, podemos inferir que as respostas das professoras participantes expressam uma concepção restrita do direito de explorar, tendo como referência o que é expresso no texto legal, considerando apenas aspectos físicos e sensoriais, ou seja, relacionados diretamente a objetos, espaços e sensações.

A inclusão intencional de termos, como “sons, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos e histórias”, na definição do direito, segundo a BNCC, enriquece significativamente sua concepção e indica que “explorar” não é só sensorial, mas também social, afetivo e cultural.

A ampliação dos saberes, com base na exploração expressa no documento legal, nos leva a compreender que as crianças têm o direito de ampliar seu contato com saberes diversos desde muito pequenas. Ao citar que essa exploração não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas também fora de seus limites, rompe com uma visão limitada de Educação Infantil como algo que ocorre apenas dentro da sala de referência.

Quatro das seis professoras respondentes apresentaram uma visão ajustada ao documento quanto à necessidade de garantir que as experiências das crianças devem extrapolar os limites da sala de referência, apropriando-se de todos os espaços disponíveis na instituição escolar. Ana, Aurora, Beatriz e Betina consideraram esse aspecto como central

nesse direito, mas é importante enfatizar mais uma vez a integralidade de todos os direitos, e, portanto, devem ser compreendidos igualmente nessa mesma perspectiva que foi destacada no direito de explorar, talvez em referência ao próprio significado que agrega a palavra.

Além da exploração dos diferentes espaços e ambiente da instituição educativa, de acordo com o descrito no documento da política em análise, a criança tem o direito de explorar também a comunidade na qual está inserida, seus espaços públicos, como praças e parques próximos a sua residência, bem como em outros bairros, para citar os espaços físicos. Também de acordo com o texto legal, essa exploração deve integrar as tradições e manifestações culturais do território que habita, bem como toda a diversidade cultural brasileira.

Compreendemos que a concepção descrita na BNCC (Brasil, 2017) marca também uma visão contemporânea da infância, legitimando-a como lócus privilegiado de produção de cultura em suas diversas modalidades, pois reconhece a criança não apenas como receptora da cultura adulta, mas ativa na construção cultural, nas artes, no uso da linguagem, na ciência por meio da investigação e exploração, e até na tecnologia.

Em relação a esse aspecto, as respostas das professoras Ana e Beatriz estão aproximadas da concepção da criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, ao reconhecerem que esse direito é garantido quando “*disponibilizamos objetos e espaços*” (professora Ana) e em “*diversos espaços da escola e experiências sensoriais*” (professora Beatriz). Ao disponibilizar objetos e espaços, a professora Ana indica um esforço em promover situações de aprendizagens diversificadas e a possibilidade de escolha pelas crianças. Ao utilizar o termo “*experiência*”, a professora Beatriz parece ser familiarizada com os principais documentos legais e compreender essa visão contemporânea que reconhece a criança como produtora de cultura e ativa em sua aprendizagem, legitimando a experiência como centro da proposta pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) expressam que as práticas pedagógicas devem garantir diversas experiências às crianças, e que, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Por sua vez, a BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2017) propõe que as escolas organizem seu currículo com base em cinco Campos de Experiência, que devem ser vivenciados pelas crianças de forma integral, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços,

tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos encontram sentido quando o professor possibilita que as crianças sejam protagonistas das suas experiências, que é diferente de apenas desenvolverem ou participarem de atividades durante sua rotina nas instituições.

Isso exige uma política que valorize a autonomia das instituições para construir seus projetos pedagógicos, a formação de educadores sensíveis à escuta das crianças e a criação de ambientes que estimulem a curiosidade, a cooperação e a criação, pois, como afirma Benjamin (2012), a criança precisa de tempo e liberdade para experienciar o mundo, e não apenas acumulá-lo como informação.

Compreendemos, portanto, que as experiências das crianças na Educação Infantil não são detalhes da prática pedagógica, mas o centro do que a política pública deve garantir. Quando o Estado investe no acesso, mas negligencia o cotidiano vivido na escola, produz uma infância empobrecida de sentido.

Dessa forma, para que as políticas públicas para a Educação Infantil sejam implementadas, precisam transcender o discurso legal e se materializar em condições concretas, como espaços adequados, materiais diversos, tempo para o brincar e professores qualificados que compreendam a infância como um território potente de experiências.

A definição do direito de explorar na BNCC (Brasil, 2017) sugere ainda uma abordagem integrada dos campos do conhecimento, tais como as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia, contrapondo a visão compartimentada que reduz o conhecimento a determinadas disciplinas ou áreas, e isso exige um currículo que respeite os modos próprios de conhecer da infância.

Identificamos, com base na Figura 9, que duas professoras apontam para essa integralidade do conhecimento, destacando novamente a compreensão de experiências citadas pela professora Beatriz, ou o trabalho com projetos, citado pela professora Bárbara. Mais do que uma metodologia, o trabalho com projetos é uma postura pedagógica coerente com as concepções contemporâneas de infância e com os marcos legais da Educação Infantil, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e participante ativa do processo educativo.

O trabalho com projetos na Educação Infantil tem uma abordagem que valoriza a participação ativa das crianças, respeita seus interesses e promove aprendizagens significativas. Inserido no campo das pedagogias participativas, rompe com práticas escolares tradicionais baseadas em conteúdos fragmentados, atividades descontextualizadas e pouca escuta das crianças. Na Educação Infantil, isso significa colocar a criança no centro da ação pedagógica, reconhecendo-a como protagonista de suas experiências e aprendizagens, conforme as discussões anteriores.

No contexto brasileiro, autores como Barbosa e Horn (2008) defendem que o trabalho com projetos permite criar espaços de participação genuína, em que as crianças opinam, tomam decisões e são escutadas com atenção e respeito. Essa prática exige do professor um perfil de pesquisador de sua prática, com postura investigativa, sensível e aberta ao inesperado, rompendo com a lógica de um currículo prescrito e linear, como propõe a BNCC (Brasil, 2017). O trabalho com projetos favorece a integração entre os campos de experiência, promovendo aprendizagens significativas. Ao considerar os interesses e a cultura das crianças, o trabalho com projetos na Educação Infantil se torna também um instrumento de valorização da infância e de construção de uma escola mais democrática.

Em contrapartida, a resposta da professora Antônia não está alinhada a essa perspectiva, pois cita uma experiência sensorial realizada com *“letras no cubo de gelo”*. Analisando criticamente, embora não tenhamos verificado o planejamento nem a execução dessa proposta, a citação da professora sugere uma proposta de identificação direta das letras do alfabeto por parte das crianças ou a restrição ao conhecimento desse aspecto técnico da escrita.

Concluimos assim que a exploração é compreendida como parte essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, destaca-se a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam condições reais para a efetivação desse direito, que exige também formação docente consistente, currículo aberto e ambientes ricos, o que, infelizmente, ainda é um desafio em muitas realidades brasileiras.

O próximo direito destacado pela BNCC é o direito de se expressar, que, de acordo com a BNCC, garante que a criança possa “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2017, s. p.). Essa definição parte de uma concepção ampliada de infância, ancorada em teorias contemporâneas da educação e do desenvolvimento humano, intencionalmente destaca.

A concepção desse direito reconhece que a criança não se comunica apenas com palavras, mas com gestos, traços, sons, movimentos, ritmos e expressões corporais. Portanto, trata-se de um reconhecimento da pluralidade de linguagens da infância. Nessa perspectiva, concordamos com Malaguzzi, a qual propõe que a escola reconheça, valorize e não sufoque essas linguagens (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Isso implica criar contextos em que a criança possa desenhar, cantar, dançar, contar histórias, dramatizar e usar a tecnologia como forma de expressão. A Figura 10 retrata as compreensões das professoras acerca do direito de expressar:

Figura 10 – A garantia do direito de expressar na percepção das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Considerando todas as respostas das professoras acerca de suas percepções desse direito sendo garantido no cotidiano das instituições de Educação Infantil, é perceptível que existem diferentes concepções que permeiam a práxis docente. Enquanto Antônia, Aurora, Betina e Bárbara apresentam em suas falas elementos que nos levam a inferir interpretações restritas acerca desse direito, associando-o a tempos específicos da rotina, como roda de conversa, de história ou acolhida, ou ao simples ato de expressar opiniões, Ana e Beatriz associam a garantia desse direito mediante a escuta ativa e ao exercício da cidadania. Vejamos.

A professora Ana, ao responder que esse direito é garantido ao “*permitir e ouvir a criança no dia a dia no espaço escolar*”, faz uma referência à escuta ativa das crianças, um dos elementos que está inserido na concepção do direito, no texto da política analisada. Para Kramer (2005), a escuta da criança é um ato político e pedagógico. Essa escuta supõe o diálogo, a relação, a interação, os quais são elementos centrais nas diversas políticas para a Educação Infantil.

A professora Beatriz, por sua vez, ao reconhecer a “*roda de conversa*”, que é um dos tempos da rotina das crianças, como um momento privilegiado para a garantia desse

direito, complementa sua resposta com “*diversos outros momentos*”, demonstrando legitimar que a expressão das crianças ocorre durante o diálogo, no uso da linguagem oral, mas também ocorre em outros contextos, de diferentes formas e mediante as diferentes linguagens.

A ideia da criança como sujeito dialógico, expressa na definição desse direito, tem forte base no pensamento de Paulo Freire (1987), ao afirmar que a ação e a reflexão do homem sobre o mundo podem transformá-lo, e de Vygotsky (1991), o qual destaca que a linguagem é o principal instrumento de mediação entre a criança e o mundo. A partir da linguagem, ou das linguagens, em suas múltiplas formas, a criança constrói pensamento, internaliza cultura, se desenvolve e aprende.

O ato de se expressar, nesse sentido, não é um ato isolado, mas um processo de construção coletiva de significados, um modo de a criança se posicionar no mundo, negociar sentidos, interpretar, questionar e transformar a realidade. Assim, ao reconhecer a criança como dialógica, a BNCC (Brasil, 2017) rompe com a ideia de uma infância passiva, que apenas absorve conteúdos, e afirma sua capacidade de comunicar-se, interagir e produzir cultura. Destacamos que a BNCC amplia esse conceito ao reconhecer não só a linguagem verbal, mas também a linguagem corporal, gráfica, musical, teatral, entre outras, como mediadoras da aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que a definição do direito de expressar propõe uma prática pedagógica comprometida com a escuta sensível e ativa das crianças; a valorização das múltiplas formas de comunicação; a construção do conhecimento como um processo social e cultural; a infância como fase rica em criatividade, imaginação e pensamento próprio; a escola como espaço de acolhimento, diálogo e expressão legítima de subjetividades.

Ao destacar elementos como “expressar necessidades, sentimentos e hipóteses”, a definição desse direito revela também que a expressão é multifacetada. Ela não está limitada ao campo afetivo, nem ao racional, mas atravessa todo o ser. Dessa forma, concluímos que, para que seja efetivado esse direito, devem-se considerar os seguintes aspectos: a organização do espaço deve estimular a livre expressão, com materiais diversos (tintas, papéis, instrumentos musicais, fantasias etc.); o educador deve escutar as crianças e valorizar suas produções simbólicas, mesmo aquelas não verbais; e a escola deve documentar e refletir com as crianças sobre suas expressões (desenhos, histórias, danças, perguntas), favorecendo sua autoimagem como autoras e pensadoras, favorecendo assim novas expressões.

Finalizando, a ordem proposta pela BNCC está no direito de conhecer-se. Na BNCC (Brasil, 2017, p. 38), é concebido o direito de conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de

pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

O direito de conhecer-se está diretamente relacionado à construção da identidade, ao fortalecimento da autoestima e à ampliação da consciência sobre si e sobre o outro. Trata-se de um dos aspectos mais sensíveis e essenciais da Educação Infantil, pois oferece as bases para que a criança se desenvolva de maneira segura, autêntica e com respeito por si mesma e pelas pessoas ao seu redor. Esse direito é essencial para o ser humano, pois ninguém aprende sem se reconhecer, sem sentir que seu corpo, sua história e sua cultura são valorizados. O direito de conhecer-se fundamenta a formação de sujeitos críticos, confiantes e empáticos. Ele é base para todos os outros direitos, pois só quem se conhece pode conviver, brincar, explorar, expressar e participar com autonomia.

O autoconhecimento é um processo em constante construção, que se dá nas diferentes dimensões: pessoal, social e cultural. Envolve a descoberta das emoções, desejos, limites, gostos e capacidades, refere-se à maneira como a criança se percebe nos vínculos com outras pessoas (familiares, colegas, professores) e se relaciona ao pertencimento, a tradições, valores, crenças e modos de vida que devem ser valorizados no contexto escolar.

Figura 11 – A garantia do direito de conhecer-se na percepção das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Entre as percepções das participantes, Antônia destaca que a garantia desse direito se dá de forma limitada, relacionando-a apenas ao reconhecimento do aspecto físico. Ao expressar que, mediante a adoção dos “*espelhos em sala*”, esse direito é vivenciado pelas crianças, ela demonstra não considerar o processo de autoconhecimento como algo complexo e subjetivo, uma vez que o uso de espelhos não comporta dimensões internas que a BNCC (Brasil, 2017) valoriza. O espelho é considerado um importante recurso, principalmente na sala de referência das crianças, mas sua presença não substitui a necessidade da intencionalidade pedagógica inerente a qualquer escolha ou prática pedagógica.

Portanto, o “conhecer-se” está além de reconhecer o corpo no espelho, ou mesmo nomear detalhes de suas características físicas. Envolve aspectos emocionais, sociais, culturais, éticos e físicos. Esses aspectos encontram sustentação em Vygotsky (1991), o qual analisa que a formação da consciência de si ocorre na relação com o outro, portanto é relacional, situada e mediada culturalmente.

A professora Ana caracteriza esse direito de forma ampliada, como propõe o texto da BNCC (Brasil, 2017) ao associar esse direito com o fato de “*permitir a criança se perceber, a sua cultura familiar e os gostos*”. Nesse mesmo sentido, a professora Aurora relaciona esse direito com a “*oportunidade de conhecer outras pessoas*”, compreendendo a importância das interações, das relações e da socialização como um processo necessário para a garantia do direito de conhecer-se, pois, conforme o pensamento de Vygotsky (1991), a criança aprende sobre quem ela é a partir das interações que tem com os outros e com o meio cultural. Assim, conhecer-se é um processo mediado e coletivo.

O desenvolvimento da identidade deve ser ancorado em um olhar afirmativo, no qual a criança precisa ser vista como alguém valioso, capaz, digno de respeito, para que possa construir também essa imagem de si. Também deve reconhecer positivamente os grupos dos quais faz parte, o que exige que a escola valorize a diversidade étnica, cultural, religiosa, familiar, linguística etc. Contudo, a criança só pode se conhecer e se valorizar se o ambiente reconhece e respeita sua origem e experiências, pois, de acordo com Gomes (2005), a identidade e pertencimento se constroem a partir do reconhecimento social.

A garantia desse direito dialoga com a perspectiva de uma educação inclusiva e antidiscriminatória, como propõem autores como Kramer (2003) e Oliveira (2019). No âmbito da escola, isso implica rejeitar práticas discriminatórias e currículos que invisibilizam culturas minorizadas. Quando o meio escolar silencia ou inferioriza grupos culturais, a criança pode internalizar visões negativas de si. Do ponto de vista da diversidade, autores como Hall (2006) afirmam que a identidade é múltipla, dinâmica e culturalmente construída. Nesse

sentido, a criança precisa reconhecer-se também como parte de um grupo étnico, social, cultural e de gênero, o que implica uma abordagem antirracista, inclusiva e não discriminatória desde a primeira infância.

As respostas de três professoras acerca da garantia desse direito no cotidiano das crianças remetem a estratégias pedagógicas específicas. A professora Beatriz compreendeu que *“através de histórias, dinâmicas e vivências”* esse direito é efetivado. A professora Betina associa esse direito ao *“projeto eu sou assim, quando são valorizados suas preferências e aspectos físicos”*. Nesse mesmo sentido, a professora Bárbara acredita que esse direito é garantido mediante o *“Projeto identidade”*.

Embora os direitos possam ser destacados em determinadas estratégias pedagógicas, a compreensão descrita na BNCC (Brasil, 2017) acerca do direito de conhecer-se nos leva a refletir sobre a plenitude dessa garantia, implementando-a em todas as experiências e aspectos que fazem parte do currículo, notadamente descrito nos diferentes documentos normativos da Educação Infantil. Assim, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento não se restringem a *“conteúdos”* a serem adquiridos ou aprendidos, mas a efetivação de um projeto de educação que visa aos processos democráticos, o bem-estar, o desenvolvimento integral e a aprendizagem, mediante a inserção das crianças em sua realidade histórica e cultural.

Ao considerarmos uma compreensão dialógica da garantia dos direitos dentro dos campos de experiências da Educação Infantil, os aspectos citados exigem necessariamente experiências significativas, interações com o outro e com diferentes materiais, reflexão crítica sobre si e o mundo e valorização da diversidade e da história de vida, imprimindo intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Ao se referir a diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens na definição desse direito, a BNCC ratifica a noção de aprendizagem ampliada para além do conteúdo cognitivo, já presente em diversos documentos legais que compõem as políticas públicas para a Educação Infantil. Assim, o conhecimento se fortalece em práticas reais e concretas, como os cuidados diários (trocas de fraldas, alimentação, higiene), que não são apenas operacionais, mas relações afetivas e de confiança; nas interações com outras crianças e com adultos, os quais criam espaço para trocas, negociações e escuta; nas brincadeiras, como forma de expressão, simbolização e experimentação de papéis sociais e, principalmente, nas concepções presentes nas práticas pedagógicas norteadas pelas diferentes linguagens, que permitem que a criança se expresse de maneira integral.

Outro importante aspecto na concepção desse direito é o reconhecimento de que esse processo identitário que todas as crianças vivem não acontece apenas na escola, mas em outros ambientes, como em sua casa e na comunidade de modo geral, que agrega valores, crenças, rotinas familiares, tradições locais, linguagens específicas, modos de viver e de ser. Compreendemos, portanto, que a identidade da criança é múltipla, fluida e situada. Bronfenbrenner (1996) destaca que o desenvolvimento humano ocorre em sistemas ecológicos inter-relacionados, o que exige da escola diálogo com os contextos extraescolares.

Essa compreensão exige da escola um olhar ampliado e respeitoso para os diferentes contextos, além de evitar práticas que julguem ou inferiorizem famílias por suas condições socioeconômicas, religiosas ou culturais. Dessa forma, enfatizamos que os diferentes documentos normativos da Educação Infantil valorizam e evidenciam a importância da relação que se deve estabelecer entre a família e a escola, de forma a estabelecer pontes entre o saber da criança e o currículo escolar, respeitando sua origem como ponto de partida, para então promover a ampliação de seus repertórios. Este movimento é bem descrito na definição de currículo, apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Concluimos assim que esse direito só se concretiza em uma escola que valoriza as diferentes infâncias, que escuta ativamente, que acolhe a diversidade e que respeita a criança em sua integralidade. Esses direitos são garantias que respeitam a infância como uma fase única da vida, com valores e necessidades próprias. O papel do educador, nesse contexto, é criar ambientes ricos, acolhedores e desafiadores, os quais promovam experiências de forma intencional e significativa.

Destacamos que as seis professoras participantes da pesquisa também apontaram situações cotidianas vivenciadas ou observadas por elas que consideraram que os direitos deixaram de ser garantidos às crianças. Interessante observar que três professoras apontam para a perspectiva da família, a qual, ao não assumir seu papel no contexto da parceria com a escola, acaba por ceifar a oportunidade que cabe às crianças de vivenciar, no contexto escolar, muitos desses direitos.

Na Instituição A, duas professoras se reportaram a essa realidade. A professora Ana expressa que o direito não foi garantido mediante uma *“situação onde observei que a criança é impedida de ir à escola devido a situações relacionadas aos pais serem usuários de drogas”*. A professora Aurora também expressa que a *“ausência do pai”* foi percebida como fator limitador. Na Instituição B, a professora Bárbara cita a falta da *“colaboração das*

famílias” como um fator relacionado a não garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças.

Quatro participantes correlacionaram situações de não garantia dos direitos das crianças no âmbito da escola à figura do professor, ou de outros profissionais (adultos) da instituição educativa. Essa consciência e percepção é muito importante, uma vez que o professor atua como esse agente implementador, mediante sua prática pedagógica. Entre as diferentes situações relatadas, identificamos que algumas se relacionam com as concepções/compreensões acerca do direito e/ou dos documentos normativos, de modo geral.

A resposta da professora Antônia foi relevante ao indicar o *“tradicionalismo, professoras metódicas”* como este fator impeditivo observado no cotidiano de sua instituição. A docente também cita as *“folhas de atividades xerocadas”* como um elemento cerceador dos direitos das crianças.

Essas observações coadunam com a percepção da professora Ana, a qual afirma que os direitos não são garantidos quando *“o profissional busca apenas atender o seu desejo, e não escuta as crianças”*, também relacionando-se às pedagogias com características prescritivas, e acrescenta que *“quando o profissional não valoriza a cultura da criança e da família”* esses direitos não são garantidos. A professora Ana considera ainda que os direitos de aprendizagem não são efetivados quando *“adultos ou professores interferem nas brincadeiras ou ditam como as crianças devem fazer ou como brincar”*. Essas professoras revelaram uma compreensão alinhada com as concepções presentes na BNCC (Brasil, 2017) e demonstram como essa falta de alinhamento impede que sejam efetivados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Duas participantes expressaram fortes críticas às práticas pedagógicas equivocadas, as quais acabam por ser reveladas mediante o ambiente, falas e posturas, sendo percebido como um fator impeditivo para a garantia dos direitos das crianças.

A professora Antônia acredita que esses direitos deixaram de ser garantidos ao observar crianças *“andar na fila”*; na organização dos ambientes em *“sala sem a identidade das crianças”* e o controle excessivo dos corpos ao citar que *“ficar o período todo dentro da sala”* impede que direitos sejam garantidos às crianças.

A professora Ana também se refere a esse mesmo aspecto ao citar que direitos são negados quando *“o professor não oferta espaços que desenvolvam a aprendizagem”*. Ana destaca ainda outro fator essencial, que é a importância de um olhar atento e escuta das diferentes realidades manifestadas pelas crianças, uma delas é o silenciamento ou isolamento do grupo. Ela afirma que direitos não são efetivados quando *“o adulto não convida ou não*

incluir as crianças a participar”. Isso pode ocorrer por uma preocupação excessiva concentrada nas crianças mais ativas ou que buscam espontaneamente a interação com o professor e com seus pares.

Duas professoras indicaram fatores relacionados à gestão e à infraestrutura como elementos impeditivos para a efetivação dos direitos das crianças, observados por elas em seu cotidiano, tais como *“brinquedos quebrados ou a falta deles”* (professora Bárbara) e *“a escola não ofereceu material para uso coletivo”* (professora Aurora).

Portanto, inferimos que não somente a falta do conhecimento dos documentos normativos impede o professor de aderir às concepções e práticas das pedagogias participativas, conforme discutimos a seguir, mas que o conhecimento, a apropriação e a adesão das concepções presentes nos diferentes documentos orientadores, os quais compõem as políticas públicas para a Educação Infantil, são indispensáveis à sua implementação.

O Quadro 11 sintetiza os principais achados nessa categoria:

Quadro 11 – Quadro-resumo da categoria de análise sobre o conhecimento e as concepções das professoras acerca das políticas estudadas.

(Continuar)

<p>Quanto às professoras estarem familiarizado(a) com as Políticas Públicas que regulamentam a Educação Infantil no Brasil</p>	<p>Identificamos a familiaridade com a construção das Políticas Públicas e o conhecimento acerca dos documentos normativos;</p> <p>As professoras destacam empenho contínuo em se manterem atualizadas e buscam ampliar sua compreensão por meio de estudos e outras leituras;</p> <p>Houve indicativo de busca por investimento e atualização em formação continuada.</p>
<p>Quanto às perspectivas acerca dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças</p>	<p>De modo geral, as respostas das professoras evidenciam uma compreensão ampla e integrada dos direitos, como um conjunto interligado;</p> <p>As docentes demonstram certo domínio conceitual;</p>

Quadro 11 – Principais achados da categoria sobre o conhecimento e as concepções das professoras acerca das políticas estudadas

(Conclusão)

<p>Quanto às compreensões acerca de cada Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento no cotidiano escolar</p>	<p>Consideramos que as professoras apontam os direitos com considerável propriedade, revelando em suas falas alguns aspectos-chave para a construção de uma educação de qualidade;</p> <p>Em suas compreensões, integraram elementos que nos remetem aos eixos norteadores da prática pedagógica, à intencionalidade pedagógica, à diversificação das experiências, à escuta ativa, ao exercício da cidadania, ao uso e apropriação dos espaços e das culturas;</p> <p>Foi observado que houve uma incidência considerável de uma visão genérica acerca da palavra em si (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se);</p> <p>Houve a incidência de associação direta do direito a outros indicadores variados, tais como o nome do tempo da rotina, a estratégia pedagógica utilizada, espaços da instituição, títulos de projetos ou sequência didáticas, indicando compreensões restritas dos direitos.</p> <p>Destacamos que nenhuma das professoras participantes contemplou todos os aspectos presentes nas definições dos direitos, mas limitaram suas definições dos direitos a alguns elementos destes, evidenciando, portanto, compreensões restritas frente às definições apresentadas pelo documento.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3 O papel dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na prática pedagógica dos professores

As Políticas Educacionais são fundamentais para a prática pedagógica do professor, pois as diretrizes institucionais moldam, ou deveriam moldar, o cotidiano das crianças na Educação Infantil. Oliveira (2012) nos ensina que a prática docente é atravessada por políticas públicas que, quando bem formuladas e executadas, ampliam as possibilidades de atuação crítica e transformadora do professor.

Assim, as políticas públicas educacionais devem orientar e apoiar a prática pedagógica, garantindo condições estruturais, formativas e curriculares para que os professores possam desenvolver um trabalho pedagógico coerente com a função sociopolítica da instituição educativa, respeitando as especificidades inerentes ao desenvolvimento da criança.

Ainda segundo Oliveira (2012), as Políticas Educacionais são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade, mas só têm efetividade quando articuladas à prática pedagógica. Contudo, a simples existência de um currículo nacional não garante mudança real, pois, conforme discute Kramer (2019), as políticas curriculares precisam dialogar com a realidade das instituições, caso contrário, tornam-se apenas prescrições descoladas da prática.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017), como política curricular nacional, influencia indubitavelmente a prática pedagógica do professor em seu cotidiano junto às crianças. Ela define os campos de experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, orienta o planejamento, a avaliação e a intencionalidade do trabalho pedagógico. Também reafirma o respeito aos seus processos e especificidades e define o que é essencial em cada grupo etário, a partir de objetivos de aprendizagem, definidos de acordo com a idade ou faixa etária das crianças.

Esses objetivos correspondem, de forma aproximada, às características do desenvolvimento infantil e às possibilidades de aprendizagem em cada fase, porém, o próprio texto da política estudada (Brasil, 2017) considera que essa organização não deve ser interpretada de maneira rígida, pois é fundamental respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ajustando a prática pedagógica às necessidades e particularidades de cada uma.

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2017) estão contemplados nos documentos da política municipal de Fortaleza. Todas as recentes publicações da Secretaria de Educação dessa rede de ensino trazem a compreensão e a necessidade de garantir esses direitos, não somente contemplá-los nos textos dos diversos documentos pedagógicos, como na Proposta Pedagógica das instituições, mas principalmente efetivá-los no cotidiano de todas as crianças da Educação Infantil. Assim, é proposta uma prática pedagógica baseada em experiências significativas e no protagonismo da criança, exigindo do professor um papel de mediador sensível e atento às necessidades do grupo (Fortaleza, 2024).

Ao interrogarmos o grupo de professoras sobre as percepções acerca do papel que as Políticas Educacionais e os documentos normativos exercem na sua prática pedagógica no cotidiano junto às crianças, elas relacionaram o reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos e com uma identidade própria, a legislação enquanto uma segurança legal e aspectos acerca da identidade profissional, que, por vezes, vai se construindo com base no que as leis trazem.

A professora Ana afirma que o papel que as Políticas Educacionais e os documentos normativos exercem na sua prática pedagógica se relaciona com “*o conhecimento sobre ser criança, e a garantia dos direitos das crianças*”, o que reflete uma compreensão direta sobre a interseção entre Políticas Educacionais, documentos normativos e a prática pedagógica.

Ao mencionar o conhecimento sobre a identidade da criança, a professora aponta para a necessidade fundamental de que a Educação Infantil, embora tenha sido reconhecida tardiamente como uma etapa da Educação Básica, exige que o professor seja qualificado e estudioso sobre as infâncias e especificidades do trabalho a ser desenvolvido junto às crianças. Assim, o trabalho pode efetivar-se de forma respeitosa.

Ao se referir à garantia dos direitos das crianças, a resposta da professora Ana ainda destaca a percepção das crianças como cidadãs, detentoras de direitos, os quais devem ser assegurados. Isso sinaliza que ela não apenas reconhece esses direitos, mas também os integra em sua prática diária. A garantia dos direitos das crianças é essencial para criar um ambiente educacional seguro e inclusivo, podendo todas as crianças se desenvolverem plenamente.

Revelam-se ainda conectadas a essa mesma perspectiva as respostas das professoras Betina e Bárbara, as quais também fazem referência direta à garantia de direitos.

Betina afirma que as Políticas Educacionais e os documentos normativos “*contribuem para a sistematização do trabalho na EI e que nós profissionais trabalhem em sintonia, principalmente garantindo os direitos das crianças*”. A ênfase na garantia dos direitos das crianças ressalta o papel inegável dos educadores em assegurar que as necessidades e direitos das crianças sejam respeitados e atendidos, refletindo um compromisso ético com uma educação inclusiva e de qualidade.

Ao considerar a necessidade de sistematização do trabalho pedagógico, Betina se refere à profissionalização desse atendimento, à necessidade de alinhar a prática junto às crianças, tendo como referência os documentos legais. A fala da professora evidencia um protesto, frente a realidades que observa ou já observou, de práticas não sistematizadas, não

planejadas e refletidas, ou ainda bastante fragmentadas, mesmo se tratando da realidade em uma mesma instituição. Com base nas evidências apresentadas neste estudo, a rede municipal de educação de Fortaleza oferece subsídios, por meio de seus documentos orientadores, acerca da prática pedagógica a ser desenvolvida nesta rede. Esses documentos compõem a política municipal para a Educação Infantil, que, por sua vez, está alinhada aos documentos normativos nacionais e deve, portanto, ser implementada pelos professores que atuam nessa rede.

A resposta da professora Betina ainda expressa um anseio pela superação de concepções e práticas de alguns professores que não fundamentam seu planejamento em estudos recentes sobre o desenvolvimento infantil, considerando a historicidade da infância e, principalmente, as políticas voltadas para essa etapa. Na prática, essas concepções se materializam de forma a reproduzir metodologias ultrapassadas utilizadas historicamente, e que se baseiam no imaginário desse professor, tais como atividades mecânicas e de prontidão, por exemplo, em que as crianças não são desafiadas a desenvolverem suas potencialidades e atuarem como cocriadoras de seus percursos formativos.

Dessa forma, reconhecemos que o professor que atua na Educação Infantil necessita possuir o compromisso ético e profissional de planejar e replanejar para as crianças, promovendo experiências e situações de aprendizagem que sejam desafiadoras para as crianças, e que proporcionem a construção do conhecimento mediante seu protagonismo.

Essa profissionalização, cuja expressão da professora evidencia a necessidade de “*sintonia*” ou unidade, aparece nesse contexto como fruto da luta política, uma vez que marca uma ruptura necessária na história da Educação Infantil no Brasil, cujo atendimento institucionalizado de crianças teve raízes na assistência social e na filantropia, conforme destacado por Oliveira (2011) e Kramer (2003).

Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, na Educação Infantil, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área, que se refletia nas diferenciações no atendimento às crianças, a depender de sua classe social, e também uma fragmentação nas concepções sobre o cuidar e o educar, que moldavam os currículos dessas instituições.

A transição do entendimento de creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças, independentemente de seu grupo social, se concretizou mediante a Constituição de 1988, conforme relatamos anteriormente, mas perduraram ainda por algum tempo as marcas históricas desse processo.

Ainda sobre essa percepção relevante da professora Betina, destacamos elementos em relação à formação desse profissional, uma vez que o senso comum e o repertório baseado nas próprias experiências como aluno não poderão fornecer elementos necessários para um atendimento de qualidade às crianças. Tardif (2014) apresenta uma visão complexa da formação docente, composta por diferentes saberes disciplinares, contextuais, práticos e pessoais, e defende que somente com esse conhecimento diversificado o professor pode atuar reflexivamente e de forma sensível às infâncias.

A resposta da professora Betina indica a necessidade de que as práticas docentes sejam coerentes entre si, uma vez que as políticas e documentos normativos oferecem diretrizes e orientações que ajudam os profissionais a organizarem suas atividades efetivamente. De modo particular, dentro de uma instituição pública que atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, as práticas devem estar em consonância com a Proposta Curricular (Fortaleza, 2024), que se configura como a identidade de uma instituição educativa. Considerando essa unidade nas concepções entre os educadores, espera-se que práticas baseadas em entendimentos desatualizados ou ligados às compreensões diferentes das que são instituídas pelas políticas públicas para essa etapa da educação sejam minimizadas.

A professora Bárbara ainda considera que *“fazer uso (dos documentos normativos) no cotidiano faz com que os direitos dos pequenos sejam preservados e colocados em prática”*. E enfatiza a necessidade de implementação das políticas, para que assim seja viabilizada a efetivação dos direitos das crianças. A resposta da professora Bárbara também indica o compromisso do professor com a obrigação legal, colocando o reconhecimento dos direitos, bem como seu atendimento como um dever fundamental. Nesse contexto, é importante destacar a compreensão de Setubal (2012) ao afirmar que as políticas nem sempre trazem os resultados esperados, uma vez que a garantia legal não supõe a qualidade ou que os direitos serão efetivamente respeitados.

As relações que as professoras Ana, Betina e Bárbara discutem acerca da garantia dos direitos das crianças sugerem uma concepção de Políticas Educacionais, cujos documentos normativos não são apenas diretrizes a serem seguidas, mas sim ferramentas que norteiam e orientam a prática pedagógica. Essas perspectivas contribuem para uma prática que considera a formação de cidadãos conscientes em relação aos seus direitos e consequentemente respeitosos em suas relações, validando as políticas públicas não como elementos distantes do cotidiano, mas como algo inerente ao seu trabalho, em uma relação dialética.

Outro dado relevante é que aponta para a compreensão do papel das Políticas Educacionais e os documentos normativos como uma segurança legal para o professor, o qual encontra nestes o aporte para validar sua prática pedagógica no cotidiano junto às crianças. Esse aspecto surgiu com a professora Antônia, a qual considera que *“estar embasada nas leis e nos documentos nos deixa mais seguras e confiantes para realizar nosso papel”*.

No contexto da construção de uma nova identidade para a Educação Infantil no Brasil, que implica diversos rompimentos com práticas e culturas até então vigentes, os documentos que marcam essa progressão das políticas surgem como essa segurança, e como instrumento de validação para o professor, diante da cultura arraigada na dicotomização entre o cuidado e a educação das crianças, a qual encontra raízes na nossa história.

A resposta da professora indica que, ao se basear em leis e documentos, o professor se sente mais preparado para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e para tomar decisões que impactam o cotidiano das crianças. Revela ainda o potencial formativo que as Políticas Públicas, de modo particular os documentos normativos, foco deste estudo, exercem sobre a profissionalização do professor e sobre a construção de sua identidade profissional.

Compreendemos que a base formativa proporcionada pela compreensão das políticas e documentos, além de incidir diretamente nas práticas diárias do educador junto às crianças, elevando a qualidade do atendimento, impulsiona o professor a exercer seu papel de modo ético e político, compreendendo a si mesmo como sujeito histórico neste processo, uma vez que é mediante as concepções do professor, o qual planeja, executa e avalia as experiências educativas, que serão corporificados os aspectos descritos nos documentos normativos. Segundo Mainardes (2006), eles exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das Políticas Educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

A dimensão do papel norteador e orientador das Políticas Educacionais e dos documentos normativos foi destacada pelas professoras Aurora e Beatriz. Ao evidenciar o *“papel norteador para minhas práticas pedagógicas”* a professora Aurora reconhece a importância das Políticas Educacionais e dos documentos normativos como guias fundamentais em sua atuação docente. Isso sugere que essas diretrizes oferecem uma estrutura e um conjunto de princípios que ajudam a moldar suas decisões e abordagens no ambiente escolar. A professora demonstra que valoriza a orientação e que concebe a prática pedagógica não como uma questão de intuição ou improvisação, mas uma atividade fundamentada em diretrizes que visam a garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, reflete um compromisso com a adaptação às exigências do sistema educacional, mostrando que a professora está atenta às mudanças e atualizações nas políticas que podem impactar sua prática. A resposta parece revelar ainda uma postura reflexiva e proativa em relação ao papel das Políticas Educacionais na formação de um ambiente de aprendizagem alinhado com as concepções apresentadas nos documentos.

A professora Beatriz considera que o papel que as Políticas Educacionais e os documentos normativos exercem na sua prática pedagógica é que *“eles me orientam no meu planejamento para trazer vivências que proporcionem os direitos de aprender das crianças”*. Ao dar destaque à questão da orientação ao planejamento, a professora valida estes documentos, considerando que a ajudam a moldar suas atividades educativas. Além disso, ao se referir ao direito de aprender das crianças, fica aparente sua intenção de garantir que todos os alunos tenham acesso a experiências que não somente ampliem os conhecimentos, mas que sejam significativas e enriquecedoras. Essa abordagem reflete ainda um compromisso com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral das crianças, mostrando que há uma preocupação em alinhar sua prática pedagógica com as diretrizes estabelecidas.

Consideramos ainda relevante o professor ter consciência de qual ou quais documentos normativos embasam suas práticas pedagógicas, de forma mais explícita, agregando concepções e termos fundamentais na construção de uma prática pedagógica crescente em qualidade, ou seja, buscando sucessivas aproximações entre a teoria e a prática.

Sobre isso, Freire (2010) nos ensina que a articulação entre teoria e prática deve ocupar uma posição central em qualquer proposta pedagógica, pois, quando a teoria não se aplica à realidade, vira apenas discurso vazio, e, quando a prática não tem base teórica, configura um ativismo acrítico sem sentido. Assim, a práxis, entendida como a integração entre ação e reflexão, constitui o caminho para a transformação efetiva da realidade, ou seja, do cotidiano das crianças, e, assim, a plena garantia de seus direitos.

Concordamos com Nóvoa (1992) quando expressa que a transformação da prática é um processo que une formação, ação e reflexão, e que esses elementos precisam caminhar juntos. O exercício da reflexão aliado ao desejo da mudança possibilita ao professor pensar e dialogar sobre a sua própria prática, ampliando constantemente seus saberes, seja a partir de estudos, leituras, formação em contexto e continuada, ou por meio de trocas com seus pares e com as famílias, além da escuta às crianças.

Nesse contexto, destacamos que as professoras participantes da pesquisa, por estarem inseridas em uma Rede Municipal de Educação, também contam com os documentos publicados pela SME local, ou seja, pela política municipal, a qual está alinhada aos

documentos normativos estaduais e nacionais, conforme a ordenação legal, de acordo com o que temos evidenciado.

A professora Antônia evidenciou essa referência ao citar “*DCRFOR – a um documento completo que contempla as especificidades da nossa região*”, se referindo ao mais recente documento publicado em 2024 na Rede de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024), revelando como uma característica profissional a busca pela atualização e alinhamento à rede na qual está inserida. Consideramos que essa ação pode ser um indicativo de reconhecimento da sua identidade profissional como sujeito ativo e atuante politicamente, empenhado em implementar uma proposta curricular, evidenciando também adesão a essa proposta.

Sua visão aponta ainda para a visão sistêmica, necessária à compreensão das especificidades que existem nos contextos locais, e que precisam ser contemplados no currículo, sem romper com as concepções dos documentos nacionais que compõem as políticas públicas, uma vez que estas são frutos de um amadurecimento na área e que fazem parte de um projeto educacional mais amplo.

A professora Betina também compartilha dessa importância ao afirmar que sua prática é embasada pela “*Base Nacional Comum Curricular e mais especificamente o DCRFOR (Fortaleza, 2024), que é o mais atual documento referencial curricular de Fortaleza*”. A professora Ana, por sua vez, considera que sua prática é embasada pela “*BNCC juntamente com a proposta do município*”. Isso parece indicar que essas professoras estão atualizadas quanto aos documentos normativos e familiarizadas com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, uma vez que os documentos municipais estão alinhados à BNCC (Brasil, 2017).

Em contraste, as professoras Aurora e Beatriz citaram apenas a referência nacional (BNCC) ou alguns elementos/tópicos contidos nesta, de forma isolada. A professora Bárbara citou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), que é um documento publicado no ano de 1998, desatualizado e em desuso.

Sobre esse documento, Drumond (2022) considera que, embora tenha sido relevante para o período histórico no contexto das lutas pelas políticas de Educação Infantil, o RECNEI (Brasil, 1998) cometeu um grande equívoco ao enfatizar práticas baseadas nas áreas do conhecimento, ao incorporar à Educação Infantil princípios próprios do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação das crianças pequenas.

De modo a promover reflexões acerca da centralidade que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento ocupam no âmbito das políticas para a Educação Infantil, investigamos sobre as práticas pedagógicas intencionais voltadas para a garantia destes, junto

às participantes da pesquisa. Perguntamos como os direitos eram percebidos/organizados nas diferentes ações inerentes ao trabalho pedagógico, tais como planejamento, registros diários, pautas de observações, documentações, relatórios etc. Nossa intenção foi perceber como os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento eram contemplados nessas diferentes ações, em sua intencionalidade pedagógica.

Surgiram elementos relevantes a serem considerados acerca desse aspecto, uma vez que nenhuma das respondentes referiu-se diretamente a uma organização com base nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, embora estes sejam centrais na compreensão das políticas contemporâneas na Educação Infantil. Outros aspectos percebidos podem ser indicativos de práticas participativas e que promovem a garantia dos direitos, conforme as discussões a seguir.

Ao falar sobre ações adotadas na prática pedagógica com a intenção direta de contemplar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, a professora Ana considera que *“ouvir as crianças e observar a forma como elas aprendem ou que desperta a curiosidade”* é uma forma de contemplar esses direitos. A professora Antônia acredita que *“planejar de acordo com os interesses das crianças, registrar através de fotos e vídeos para depois documentar”* é uma ação importante para garantir esses direitos. Já a professora Betina afirma: *“estou constantemente ouvindo e levando em consideração que as crianças acham sobre o que é proposto”*.

Essas três professoras fizeram referência direta a um princípio fundamental da Educação Infantil estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que é a ideia de criança como centro do planejamento curricular, tal como aparece no texto legal.

Ao demonstrar conhecimento sobre esse importante aspecto, as professoras evidenciam o cuidado em promover práticas pedagógicas significativas, centralizar suas ações na curiosidade e nos interesses das crianças, com vistas a colocá-las no centro do planejamento. Dessa forma, elas acreditam que estão contemplando todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. De fato, se esse aspecto não fosse considerado, não seria possível garantir os direitos, uma vez que a escuta das crianças torna possível um modelo pedagógico compatível com a proposta apresentada pelas políticas.

Para que a criança ocupe esse lugar central nas práticas pedagógicas, conforme evidenciam as respostas de Ana, Antônia e Betina, faz-se necessária uma escuta atenta aos seus modos de ser e agir no mundo, de seus interesses, curiosidades, formas de aprender,

sendo considerada outro princípio fundamental para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

Essas três professoras parecem compreender a centralidade desse princípio dentro da perspectiva da garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Essa importância é evidenciada na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024) advertindo o professor sobre a importância dessa prática para a promoção de experiências de qualidade e equidade, devendo ser realizada de forma criteriosa e cuidadosa, bem como sensível e acolhedora, contemplando todos os momentos da rotina das crianças, e não somente em determinados tipos de atividades.

As respostas das professoras Ana, Antônia e Betina apontam para esse compromisso com a valorização da voz e das experiências das crianças, reconhecendo que cada uma possui sua individualidade e, portanto, um modo único de aprender. Isso é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, pois a escuta permite que o educador identifique interesses e necessidades individuais, possibilitando um planejamento mais participativo e significativo.

Ao considerar as curiosidades e interesses das crianças, as professoras evidenciam partilhar de uma prática pedagógica reflexiva e de qualidade, que respeita o ritmo e as particularidades de cada criança. Isso é fundamental para o desenvolvimento integral e para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

Nessa mesma perspectiva, a professora Bárbara afirma: *“procuro implementar o protagonismo infantil e vivências que fazem sentido para os bebês”*. Ao fazer referência ao protagonismo infantil, a docente reconhece a importância de permitir que as crianças sejam ativas em seu processo de aprendizagem, o que favorece a autonomia e a construção de conhecimentos significativos, contextualizados e relevantes para a faixa etária, respeitando as necessidades e interesses das crianças. Isso reflete uma prática pedagógica que valoriza a individualidade das crianças e busca criar um ambiente de aprendizagem que respeite suas especificidades e necessidades educativas. A garantia dos direitos das crianças e seu pleno desenvolvimento integral deve aparecer, nesse contexto, como uma consequência de experiências de aprendizagem que sejam não apenas educativas, mas também prazerosas.

Assim as respostas das professoras apresentam compromisso com a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, ao integrar concepções e práticas que favorecem a aprendizagem ativa, a expressão criativa e a conexão com o ambiente. Efetivar uma prática centrada nas crianças mediante a escuta e a participação nos processos pedagógicos são ações essenciais para promover um ambiente educacional que respeita as

infâncias. No entanto, as respostas poderiam ter sido enriquecidas com exemplos específicos de como essa escuta se traduz em ações concretas do professor no planejamento, registros e avaliação. Consideramos que incluir estratégias que promovam a reflexão acerca dos seus Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, nas diferentes atribuições realizadas pelo professor que busca essa prática de qualidade, ajudaria a demonstrar de forma mais evidente a relevância destes e como são efetivamente contemplados no cotidiano das crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

O Quadro 12 sintetiza os principais achados nessa categoria de análise:

Quadro 12 – Quadro-resumo da categoria de análise sobre o papel das políticas públicas na prática pedagógica das professoras

Quanto aos documentos legais da Educação Infantil que embasam a prática pedagógica	Foi demonstrado que as professoras afirmam referenciar suas práticas nos principais documentos legais, com destaque para a BNCC e as publicações da SME local (DCRFor, Proposta Curricular, por exemplo).
Quanto ao papel que as Políticas Educacionais e os documentos normativos exercem na prática pedagógica	As professoras apresentaram um entendimento de Políticas Educacionais são ferramentas que norteiam e orientam o cotidiano da prática pedagógica; Algumas professoras se referiram a estes como uma segurança para suas práticas; Professoras demonstraram que estão atualizadas e evidenciaram seu compromisso profissional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.4 A perspectiva dos professores acerca dos desafios enfrentados na implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

Após a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), cujos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento foram estabelecidos, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Ela orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. Nessa resolução, foi estabelecido

que o prazo máximo para alinhar os currículos e propostas pedagógicas à BNCC no âmbito das instituições ou redes de ensino deveria ocorrer preferencialmente até 2019, com prazo máximo até o início do ano letivo de 2020.

Considerando o prazo estabelecido pela resolução para alinhar os currículos e propostas pedagógicas à BNCC no âmbito das instituições ou redes de ensino, discutimos, neste estudo, acerca das ações da rede municipal na qual esta pesquisa foi desenvolvida e constatamos que ocorreu esse processo de adequação nos documentos curriculares desde as publicações das versões preliminares da BNCC, de forma que os professores dispõem de normativas que orientam as concepções e práticas alinhadas às políticas nacionais e, portanto, à BNCC e aos Direitos de Desenvolvimento e Aprendizagem.

Dessa forma, foram destacadas, pelos participantes da pesquisa, suas percepções acerca das ações e orientações no âmbito da Secretaria de Educação com vistas à garantia desses direitos às crianças. As análises mostraram uma visão positiva acerca das iniciativas da Secretaria de Educação, classificando as percepções entre ações bem desenvolvidas, porém apontando ressalvas importantes que merecem uma compreensão aprofundada.

Foi destacada a relação entre os problemas sociais, com os quais as crianças atendidas na instituição educativa convivem, com o processo de aprendizagem delas. A professora Ana indica uma percepção ampla sobre a garantia de direitos às crianças, ao considerar que a ação da Secretaria *“ainda precisa melhorar, a questão do contexto que as famílias vivem e sobrecarrega a escola em todo o processo formativo da criança, dessa forma a aprendizagem torna-se ineficiente”*. Essa avaliação sugere que, embora a professora reconheça que haja esforços em andamento, eles não são suficientes para atender às necessidades das crianças e suas famílias.

Ao se referir às questões sociais que incidem sobre a realidade cotidiana da criança, a professora Ana destaca a importância de considerar as condições socioeconômicas e culturais das famílias no processo educativo. Isso implica a percepção de que as dificuldades enfrentadas fora da escola, como questões financeiras, sociais ou emocionais, impactam diretamente na capacidade de aprendizagem das crianças.

A resposta da professora indica ainda um lamento acerca da falta de efetividade das diversas políticas públicas existentes, indicando que, sem políticas intersetoriais que considerem essas realidades, os esforços na área educacional fatalmente não atingirão os resultados esperados, assim como também o exercício da cidadania ser prejudicado desde a mais tenra idade. A percepção da professora ressalta a necessidade de correlacionar a implementação dos direitos educacionais em Fortaleza de forma mais integrada e sensível ao

contexto das famílias, para que a aprendizagem das crianças possa ser efetivada. Isso envolve a necessidade de políticas mais abrangentes e ações que considerem o ambiente familiar e comunitário como parte fundamental do processo educativo.

A percepção da professora Ana coaduna com a visão de Corsino (2012) que evidencia o quão complexo pode ser a garantia de um direito. Ao tratar da infância enquanto categoria social, a autora afirma que esta tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento de garantir-lhe significado.

Faleiros (2010) também aponta para essa perspectiva, pois considera que a educação não se reduz ao acesso à escola, mas implica o acesso à formação cidadã para entender, exercer e reivindicar direitos e defendê-los quando violados pelo Estado ou pelo setor privado, ou seja, deve garantir a redução da desigualdade e garantir o protagonismo e a organização dos envolvidos, constituindo-os como sujeitos históricos reais, de acordo com a idade e as condições de desenvolvimento.

A competência das ações da Secretaria de Educação também foi questionada quanto a sua responsabilidade em relação à inclusão escolar, no tocante à contratação de profissionais qualificados para dar suporte ao professor, à aquisição de recursos pedagógicos que atendam às especificidades das crianças matriculadas e à necessidade de promover formações que atendam efetivamente às necessidades formativas que se apresentam ao professor, mediante a diversidade de deficiências em um mesmo agrupamento de crianças.

Aproximada à percepção da professora Ana, a professora Beatriz afirma que as ações por parte da Secretaria de Educação Municipal, para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, *“têm sido rico em diversos momentos, mas quanto à educação inclusiva tem deixado muito a desejar, com a falta de profissionais qualificados para acompanhar e dar suporte em sala. Recursos pedagógicos, formações na área da inclusão”*.

Em sua percepção, Beatriz destaca tanto aspectos positivos quanto negativos, isso porque reconhece os progressos nessas ações, mas também uma insatisfação com as lacunas que ainda permanecem, especialmente no que tange à inclusão educacional. A crítica à educação inclusiva indica uma preocupação significativa com a admissão de crianças com deficiência nas turmas, porém com significativa perda da qualidade desse atendimento, devido à falta de profissionais qualificados, recursos adequados e formação que subsidie o trabalho desses professores.

A expressão da professora Beatriz aponta para uma necessidade de melhorias, especialmente no que diz respeito ao suporte no trabalho junto às crianças e à formação de educadores na área da inclusão, visto que somente receber as crianças com deficiência nas turmas não significa que seus direitos estejam sendo atendidos, uma vez que a garantia legal não supõe a qualidade ou que os direitos serão efetivamente respeitados, conforme defende Setubal (2012). A autora justifica esse paradoxo e conclui que as políticas nem sempre trazem os resultados esperados.

Aprofundando essa crítica, outro aspecto relevante se refere à dicotomização entre teoria e prática. Foi evidenciada a presença de obstáculos que se impõem entre os documentos legais e sua implementação, que, por vezes, gera uma percepção de que as leis são intransponíveis para a realidade cotidiana e, portanto, não interessam, ou não são a referência principal para tomadas de decisões no cotidiano das instituições, relegando as políticas públicas ao engavetamento e até ao esquecimento.

Essa dicotomização foi bastante evidente na percepção da professora Betina, que afirma *“As ações de orientação para o planejamento, organização da rotina, documentação pedagógicas são claras e objetivas vindas da SME, porém existem obstáculos para uma implementação efetiva. Um exemplo é a rotatividade de professores”*. Em sua resposta, a professora destaca aspectos importantes sobre a implementação dos direitos na rede municipal de Fortaleza, especialmente em relação às orientações dos diversos documentos orientadores publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Para ela, a clareza e objetividade das ações de orientação são pontos positivos, pois estão alinhadas com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a necessidade de diretrizes claras para garantir uma educação de qualidade. No entanto, a menção à rotatividade de professores como um obstáculo para a implementação efetiva é uma preocupação significativa.

A BNCC enfatiza a importância da formação continuada, que, por sua vez, presume a continuidade do trabalho e estabilidade do corpo docente em formações específicas para a Educação Infantil. Dessa forma, compreendemos que a rotatividade pode comprometer a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de vínculos com as crianças, fator fundamental para o desenvolvimento do trabalho junto aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas.

Dessa forma, ficou evidenciado que, ao passo que as orientações da SME são um fator estruturante, é crucial que sejam implementadas estratégias para solucionar questões de ordem prática, como a problemática causada pela rotatividade de professores mencionada pela

professora Betina. Somente mediante a essas ações multilaterais será possível garantir que os direitos educacionais sejam efetivamente respeitados, com progressiva elevação da qualidade das práticas pedagógicas, para que, dessa forma, a BNCC seja de fato implementada, e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento garantidos. Isso pode incluir ações como programas de valorização do professor lotado na Educação Infantil e um programa de formação continuada que atenda às necessidades formativas de forma mais específica.

Além da rotatividade de professores nas turmas de Educação Infantil, destacada pela professora Betina, diversas pesquisas no meio acadêmico têm buscado explicações para a ausência dos servidores alocados nas escolas públicas municipais, em seus postos de trabalho, uma vez que tais aspectos representam um desafio para a gestão escolar e para a qualidade do trabalho pedagógico.

Evidenciamos ser importante a concepção presente na Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024) que é a construção de uma cultura colaborativa nas instituições de Educação Infantil. Como documento normativo, a preocupação com a saúde mental dos professores se expressa no incentivo à observância da qualidade das relações, para que essa cultura colaborativa almejada seja cultivada, tendo como pilar as relações interpessoais equilibradas e saudáveis. Contudo, retomamos a crítica da professora Betina ao ponderar que é importante essa expressão de concepções nos documentos normativos, mas complementar a isso devem ser asseguradas ações que viabilizem os aspectos manifestos como proposta da rede de ensino.

É válido destacar a percepção dos respondentes acerca das ações dos diversos profissionais que atuam na instituição educativa, para além do professor, como esses colaboradores da ação pedagógica que atuam em diversos espaços. Nas instituições pesquisadas, além dos professores, temos a presença de manipuladores de alimentos, monitores de acesso, agente de serviços gerais, assistentes de coordenação, assistentes de sala (que atuam nas salas de referências juntamente aos professores, no caso do segmento creche), assistentes de inclusão (que atuam como suporte direcionado às crianças com deficiência), além do grupo gestor, que varia em cada uma das instituições.

Ainda na tentativa de compreender desafios que se impõem para uma efetiva garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento encontram-se esses profissionais, que, embora estejam envolvidos em diferentes tarefas, convivem no mesmo ambiente que as crianças e estão em interação com elas e com suas famílias.

Para que ocorra a implementação de suas Propostas Pedagógicas, por exemplo, as instituições educativas contam com esses profissionais que atuam na escola, enquanto a

gestão ocupa um papel primordial, pois ela deve realizar processos de formação em contexto, acompanhar as práticas, fornecer os suportes e materiais necessários a essa implementação.

A ideia de que todos os profissionais da escola são educadores é discutida por diversos autores, pois a experiência educativa vai além da sala de aula e envolve toda a comunidade escolar. Freire (1996), por exemplo, argumenta que educar é um ato político, social e ético e, portanto, deve ser integrado, dialogado, envolvendo professores, alunos, gestores e demais agentes escolares, uma vez que a educação acontece em todos os espaços e momentos. Já Saviani (1999) amplia essa percepção ao enfatizar a dimensão social da ação educativa e a necessidade da escola como espaço de participação democrática, que não cumpre somente a tarefa de transmissão de conteúdos, mas de produção coletiva de conhecimento, em que vários profissionais (não apenas professores) têm papéis no processo educativo. Arroyo (2011) também concebe a escola é um espaço coletivo de formação, onde o processo educativo envolve a todos, especialmente no contexto da educação popular e da valorização dos diferentes saberes.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024) aborda, de forma clara, a necessidade de superar a visão de que o(a) professor(a), isolado(a) em sua sala com sua turma, é o único responsável pelos cuidados e pela educação das crianças. O documento afirma ser essencial o envolvimento de todos os profissionais da instituição, bem como das famílias, no processo educativo.

Assim a proposta aponta o reconhecimento e a importância que cada membro da equipe escolar constitui, segundo o documento, trata-se de um passo fundamental para que todos se percebam como corresponsáveis pelas vivências e práticas desenvolvidas na escola. Define ainda que a gestão escolar (direção e coordenação), com o apoio das equipes técnicas e formativas, deve desempenhar o papel central que é promover ações formativas continuadas que envolvam todos os profissionais da instituição. Essas ações são fundamentais para que sejam ampliadas as compreensões de todos os profissionais da escola sobre as especificidades do trabalho cotidiano com bebês, crianças e suas famílias. Dessa forma, além de fortalecer uma cultura de colaboração, constrói-se também uma cultura formativa, voltada para o diálogo constante sobre as demandas e necessidades emergentes de cada contexto (Fortaleza, 2024).

Ao serem questionadas sobre a importância das ações dos diversos profissionais que atuam na instituição para a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, nenhuma participante da pesquisa se referiu à atuação desses profissionais, com exceção da função do coordenador, referenciada nas respostas de duas professoras:

O diálogo entre coordenação e os professores na orientação do planejamento, quanto à diversificação das experiências e a escuta das crianças (Professora Betina).

Ter uma boa coordenadora contribui muito, graças a Deus tenho! A disponibilidade e os recursos dos materiais é algo maravilhoso. Gestão sempre atenta aos pedidos dos professores (Professora Bárbara).

Enquanto a professora Betina destaca duas estratégias principais que a instituição utiliza para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças – o diálogo entre a coordenação e os professores, e a escuta das crianças –, a professora Bárbara sugere que a liderança da figura do coordenador é fundamental para garantir esses direitos.

As duas professoras que atuam na Instituição B ressaltam a ação da coordenação, qualificando-as como positivas. Enfatizamos que é expresso nos termos da Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024) que as ações no cotidiano do coordenador devem perpassar pela partilha da liderança, comungando de concepções, princípios e objetivos que coloquem os Direitos de Aprendizagens das crianças como centro do processo educativo, portanto, colocados pelo documento como essenciais para a implementação desse aspecto das políticas públicas.

A resposta dada pela professora Betina sugere ainda uma abordagem colaborativa, em que a coordenação desempenha esse papel fundamental de orientar os professores no planejamento das atividades. Segundo a proposta do município, isso é fundamental, pois permite que as experiências de aprendizagem sejam diversificadas e adaptadas às necessidades das crianças, promovendo um ambiente mais inclusivo. A ênfase na escuta das crianças, já discutida neste estudo, é uma prática essencial para entender as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem das crianças, oportunizando uma prática pedagógica com evidências do compromisso com a educação centrada na criança.

A professora Bárbara indica uma experiência de gestão participativa, ao destacar funções primordiais da gestão escolar que é a de disponibilizar recursos materiais e infraestrutura adequados, algo essencial para o processo educativo e para a implementação das políticas públicas. Além disso, a professora parece considerar a gestão atenta às necessidades dos professores, sugerindo uma comunicação aberta e um ambiente colaborativo, o que pode contribuir para a implementação eficaz dos direitos das crianças.

Em contrapartida às percepções das professoras Betina e Bárbara, as professoras Ana, Antônia e Aurora, ao considerar as ações importantes para a implementação da política estudada, referiram-se somente às ações a serem desenvolvidas por elas mesmas, enquanto professoras, não mencionando nenhum outro profissional da instituição. Vejamos:

Proporcionar espaços para a criança explorar e criar, desenvolvendo a sua imaginação e protagonismo (Professora Ana).

Projetos diversos e de diferentes etnias. Realização de ações do cotidiano. Exploração dos elementos da natureza (Professora Antônia).

Explorar o parque naturalizado e acesso a vários tipos de materiais (Professora Aurora).

Em suas respostas, essas docentes revelam a ausência da compreensão do papel importante que outros profissionais da instituição desempenham na comunidade escolar. Embora perguntadas sobre, não fizeram referência a esses profissionais, os quais participam das interações que perpassam o cotidiano das crianças em suas funções desempenhadas na instituição. Essas funções dão suporte à prática pedagógica, e contribuem para que os direitos das crianças sejam garantidos, ou não.

Dessa forma, é necessário que o professor mantenha a escuta atenta dessas relações, observando situações e elementos a serem contemplados em seu planejamento, no trabalho junto às crianças. Pensando na dimensão formativa que, segundo a Proposta Curricular (Fortaleza, 2024), é inerente à função do coordenador, os professores podem sugerir pautas formativas para a gestão da instituição, com base em suas observações, para que esta possa cumprir seu papel na formação contínua desses diversos profissionais.

É importante considerar que as Políticas Públicas prevejam, de forma mais efetiva, esses diversos profissionais que atuam nas instituições educativas, uma vez que eles também estão implicados no processo educativo das crianças e devem receber formações baseadas na atenção devida à primeira infância, em suas especificidades.

Ao identificar de forma direta os principais desafios à garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, as professoras participantes da pesquisa indicaram três fatores: a escassez ou inadequação dos recursos materiais, os recursos humanos e a relação entre a família e a escola.

As questões relacionadas aos recursos materiais foram mais frequentes entre as respostas:

Falta de recurso. Hoje em dia para realizarmos um trabalho digno com as crianças, precisamos comprar os materiais necessários (professora Antônia).

Falta de material pedagógico (professora Aurora).

A minha escola não possui a estrutura física totalmente adequada para a plenitude desses direitos, acredito ser esse o maior entrave (professora Betina).

Essas três professoras destacam uma dificuldade enfrentada por muitos professores de instituições públicas que trabalham com crianças: a falta de recursos. É preciso reafirmar que, para que sejam garantidos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, é necessário ter acesso a materiais e recursos adequados às especificidades das crianças, com qualidade e quantidade suficientes.

A professora Antônia menciona a necessidade de adquirir, com recursos próprios, materiais que possibilitem elevar a qualidade do trabalho realizado com as crianças, sob pena de não atingir padrões profissionais no atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. *“Infelizmente eu prefiro tirar dinheiro do próprio bolso para poder realizar meu trabalho e dar mais possibilidades para as crianças”*, afirma a professora ao relatar como lida com essa questão.

Com base na atitude da professora Antônia, que reflete um compromisso com a qualidade de suas práticas e uma dedicação notável às crianças e ao seu desenvolvimento, também possibilita algumas reflexões importantes. Visto de forma sintomática, sua postura pode indicar a falta de apoio institucional ou financeiro adequado, o que se configura na prática como um desafio significativo, uma vez que a responsabilidade da garantia desses recursos é do poder público, no caso das instituições pesquisadas. Destaca também a necessidade de um sistema mais robusto que apoie os professores e as crianças no âmbito da instituição de maneira eficaz, evitando a dependência de recursos pessoais. Além disso, é importante refletir acerca da sobrecarga que essa alternativa pode gerar a longo prazo, por não se tratar de uma solução sustentável para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças de forma mais ampla e estruturada.

Já a professora Aurora encontra saída para o desafio identificado por ela coletando materiais recicláveis: *“Procuro me reciclar trabalhando com materiais não estruturados”*. A postura da professora diante da dificuldade relatada reflete uma atitude proativa e inovadora, enfatizando a importância de planejar experiências que incentivem a autonomia e a criatividade das crianças.

O trabalho com os materiais não estruturados é reconhecidamente uma alternativa interessante para o trabalho na Educação Infantil, principalmente na faixa etária que compreende os bebês e as crianças bem pequenas, segundo a proposta de Elinor Goldschmied (2006), amplamente difundida no Brasil por Fochi (2018), o que evidencia um conhecimento dessas propostas por parte da professora. No entanto, há outras necessidades que precisam ser consideradas no âmbito do atendimento das crianças da Educação Infantil, que não podem ser supridas com materiais reutilizáveis somente.

Embora seja salutar a alternativa encontrada pela professora, a qual demonstra conhecimento e protagonismo ao lidar com as realidades que se impõem em sua prática profissional, poderíamos nos questionar se o direito das crianças atendidas na rede pública inclui diferentes tipos de materiais, além dos reutilizáveis, considerando a dificuldade relatada pela professora. Há de se considerar também que, quanto menor a criança, maiores são as especificidades do trabalho a ser desenvolvido, tanto na aquisição de materiais e recursos, como nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Falamos desta última a posteriormente.

A inadequação e/ou escassez dos recursos materiais pode limitar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, refletindo uma barreira importante na efetivação dos direitos das crianças. Portanto, esse fator não apenas impacta a prática educativa, mas também pode afetar o futuro das crianças ao restringir suas experiências de aprendizado.

Além disso, com base na Proposta Curricular do Município (Fortaleza, 2020) e nas Propostas Pedagógicas das instituições A e B, anteriormente destacadas neste estudo, compreendemos que esse fator pode dificultar a efetivação das opções pedagógicas da rede municipal expressas nos documentos nas práticas cotidianas, comprometendo, assim, a adesão dos professores e a qualidade da educação oferecida.

Sabemos que “os ambientes de aprendizagem precisam ser planejados de forma a considerar a triangulação Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (Fortaleza, 2020, p. 55), e para isso depende de recursos adequados, com qualidade e em quantidade suficiente, para que todas as crianças possam ter oportunidades e serem atendidas em suas especificidades.

A falta de recursos pedagógicos pode ainda afetar a motivação, tanto dos professores quanto das crianças. Para os professores, pode se tornar mais dificultoso construir as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil que pretende efetivar a proposta curricular. Essas sucessivas frustrações podem conduzir esses professores a recorrer às práticas e opções pedagógicas que demandam menos recursos e ambientes diversificados.

Para as crianças, pode ocorrer um empobrecimento das experiências, e conseqüentemente em seu desenvolvimento, tanto nas habilidades cognitivas, como nas habilidades sociais e emocionais. Queremos recordar que materiais diversificados e adequados são essenciais para suas explorações, descobertas e envolvimento das crianças.

Diversos teóricos do desenvolvimento infantil têm evidenciado a importância dos diferentes recursos, tais como brinquedos, livros, jogos, materiais pedagógicos e ambiente físico etc. Esses recursos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo,

emocional e social das crianças por mediarem aprendizado, despertar a curiosidade, ampliar repertórios e ajudar as crianças a construir significados sobre o mundo social e físico no qual estão inseridas.

Outro fator é destacado pela professora Betina. Ela cita que a falta de recursos atinge a esfera da estrutura física que acolhe as crianças, como salas de referência apropriadas, banheiros adaptados às suas necessidades, acessibilidade e espaços seguros para atividades, etc. De fato, esse fator é limitador das oportunidades a serem oferecidas às crianças, no âmbito da Educação Infantil, e pode impactar não apenas a qualidade do atendimento, mas também a segurança, o bem-estar e a motivação das crianças.

Ao ser questionada que estratégias utiliza para superar o desafio que se impõe em sua realidade, a professora responde: *“aproveito da melhor forma os espaços existentes”* (professora Betina). Seu posicionamento reflete um perfil profissional com abordagem prática e proativa em relação às situações desafiadoras. Parece indicar que a professora busca utilizar os recursos e oportunidades disponíveis para enfrentar os desafios, o que é uma atitude positiva, no entanto, a resposta poderia ser mais detalhada, revelando mais informações sobre as estratégias e metodologias utilizadas para garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento adequado.

A Proposta Curricular do Município (Fortaleza, 2020, p. 57) considera que a dimensão física se refere “à organização dos espaços e materiais, tanto no aspecto estrutural quanto na disposição de materiais/objetos, móveis e decorações”. Pressupõe-se que o arranjo espacial seja organizado de forma a manifestar as concepções e valores impressos na proposta institucional, como a concepção de criança, sociedade, Educação Infantil, relação família-escola, entre outras.

Levando em consideração as diferenças entre as duas instituições pesquisadas, identificadas neste estudo como Instituição A e Instituição B, observamos que a instituição B apresenta maiores limitações relacionadas à infraestrutura e à gestão de recursos. Esse fato é evidenciado nas falas das professoras Antônia e Aurora (professoras da instituição A), que se referem aos recursos pedagógicos como principal fator limitador, enquanto a professora Betina (professora da Instituição B) se refere com ênfase à estrutura física.

Enquanto a Instituição A é classificada como um CEI (Centro de Educação Infantil), que atende somente a essa etapa, a Instituição B é classificada como EM (Escola Municipal), e compartilha o espaço físico e a gestão da instituição entre as etapas da Educação Infantil e ensino fundamental.

Em termos comparativos, segundo dados das Propostas Pedagógicas de 2024 das instituições, o equipamento da Instituição A, inaugurado em março de 2017, portanto com 8 anos de utilização, faz parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) e teve um investimento total de R\$ 2.460.899,59.

A Instituição B, inaugurada em 1997, portanto com 28 anos de utilização, possui uma estrutura baseada em outros padrões, que não foram discriminados na Proposta Pedagógica. Ela também contava com um anexo, que atendia crianças de 0 a 3 anos (segmento creche). Segundo consta nas informações, esse anexo era locado pela prefeitura, e no ano de 2019, a demanda de crianças e funcionários foi transferida para a Escola, e todos passaram a ocupar o espaço onde funcionava a pré-escola.

Segundo as informações contidas nas Propostas Pedagógicas de 2024 das instituições pesquisadas, a Instituição A possui área total de 2.800 m², com 1.510,23 m² de espaço construído e dispõe de: 11 salas de aula, sendo 06 destas com banheiros; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 sala de professores; 01 secretaria; 01 redário; 01 ateliê; 01 almoxarifado; 01 sala de direção; 04 banheiros adaptados, sendo 02 destes infantis e 02 para adultos; 01 rouparia; 01 lavanderia; 04 banheiros para os funcionários; 01 despensa de alimentos; 01 depósito; 01 sala de amamentação; 01 pátio coberto; além de uma grande área livre aos redores do CEI, construídas com a finalidade de atender crianças desta faixa etária.

Já a Instituição B atendia a um total de 591 alunos, do infantil I ao 9º ano do ensino fundamental, compreendendo 09 turmas na Educação Infantil, sendo 04 em tempo integral (infantil I, II e III), 01 turmas de infantil IV e 01 turma de infantil V no turno manhã e 02 turma de infantil IV e 01 turma de infantil V no turno tarde. O equipamento dispõe de 1 pátio de entrada, 16 salas de aula, uma secretaria, uma coordenação, diretoria, biblioteca, sala de AEE, uma sala para os professores, 2 banheiros para o infantil e 2 banheiros para o fundamental, 1 cozinha, 1 refeitório, depósito de merenda, almoxarifado, um jardim, um parque infantil e uma quadra poliesportiva. É importante ressaltar que toda a organização da gestão da instituição B é compartilhada entre a Educação Infantil e o ensino fundamental, até as turmas do 9º ano.

Portanto, a análise aponta que, para que os direitos das crianças sejam plenamente garantidos, é essencial investir na infraestrutura das instituições, criando um ambiente espaçoso, com a presença de elementos da natureza e, portanto, mais propício às suas experiências e formas de ser e estar no mundo. É necessário acolher as necessidades que se impõem ao trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Salientamos ainda que conforme as análises apresentadas, a qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças da Educação Infantil é afetada pelos aspectos relacionados à infraestrutura, aos materiais e recursos pedagógicos, além da organização da gestão escolar, a relação entre o espaço físico e a quantidade de crianças atendidas.

É importante evidenciar que o mais recente documento normativo publicado fortaleceu as políticas voltadas para a garantia da qualidade e equidade na Educação Infantil: o Parecer CNE/CEB n.º: 2/2024 dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Possui caráter mandatório e prevê que, a partir de 1º de novembro de 2024, suas disposições passam a orientar a implementação das políticas públicas de EI em todo o território nacional.

Esse documento reafirma o direito à educação, não somente no âmbito da oferta, mas buscando garantir marcadores de qualidade, como proposta de valorizar os avanços das políticas públicas vigentes, as novas descobertas produzidas pela ciência e os intensos movimentos sociais, pautando nacionalmente o que deve estar garantido nas redes de ensino e instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) (Brasil, 2024, p. 1). Dessa forma, compreendemos que a garantia dos direitos é diretamente proporcional à qualidade do atendimento, e que documentos como esse imprimem a relevância desse tema nesse momento histórico e social.

A percepção dessas três professoras, tanto em relação aos recursos e materiais pedagógicos como em relação à infraestrutura, indica a urgência de Políticas Públicas que garantam investimentos em recursos materiais duráveis e não duráveis. Eles são fundamentais para garantir que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças sejam efetivamente respeitados e promovidos.

Outro fator identificado como principal desafio à garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças foi a relação entre a família e a escola. Duas professoras participantes da pesquisa indicam em suas respostas a compreensão de que a colaboração entre a família e a escola é um fator fundamental para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças. Segundo os principais documentos normativos, essa parceria precisa ser estabelecida, pois a educação não acontece apenas no ambiente escolar, mas também é influenciada pelo contexto familiar.

Quando a comunicação e a cooperação entre pais e educadores são eficazes, as crianças tendem a ter um maior suporte em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, se essa parceria for frágil ou inexistente, poderá haver dificuldades significativas, principalmente em relação ao atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas, na

realidade da creche. A falta de envolvimento dos pais pode resultar, por exemplo, em uma menor compreensão das necessidades das crianças, uma vez que a escola pode não estar ciente de circunstâncias importantes que afetam a vida das crianças.

Ao identificar “*a parceria família-escola*” como um fator desafiante, a professora Ana expressa que sente dificuldades ao tentar estabelecer uma comunicação efetiva com as famílias das crianças. Infelizmente, a professora não apontou em sua resposta qual é a sua dificuldade específica em relação a esse fator, mas apenas que existem desafios a serem superados para fortalecer essa parceria, e afirma que tenta superar essa dificuldade “*buscando dialogar e conhecer melhor as famílias*”.

Essa atitude pode ser muito eficaz, pois o envolvimento das famílias no processo educativo pode levar a uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelas crianças e, conseqüentemente, favorecer a busca de soluções mais adequadas. Além disso, conhecer melhor as famílias pode ajudar a identificar recursos e apoios que podem ser mobilizados para promover a garantia de seus direitos.

A professora Bárbara indica, de forma mais específica, qual é a sua dificuldade no estabelecimento dessa parceria ao afirmar que “*a participação das famílias ainda é uma barreira a ser derrubada. Muitas não frequentam a creche pois estão em sinais pedindo alimentos e dinheiro*”.

A resposta da professora sinaliza um conhecimento da parte dela acerca de uma realidade presente na vida familiar das crianças atendidas por ela na instituição, que é a situação de vulnerabilidade social. Segundo a professora, esse fator é um impedimento para que algumas crianças possam frequentar a escola e assim ter diversos direitos garantidos.

Bárbara evidencia ainda que, em sua experiência, a pobreza e a falta de recursos são entraves importantes que inviabilizam a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa situação sugere que, para que as crianças tenham acesso pleno a seus direitos, é fundamental que as políticas atuem de forma integrada, abrangendo as questões socioeconômicas que afetam as famílias.

Visto como um sintoma, a falta de envolvimento das famílias no processo educativo de seus filhos, pode ser um indicativo de violação de direitos, de forma que suas prioridades imediatas frequentemente estão voltadas para a sobrevivência, em vez de para a educação. A professora evidencia uma sensibilidade a essa realidade ao revelar como lida com essa situação: “*uso a empatia e procuro também mostrar a real importância da creche no desenvolvimento da criança*” (professora Bárbara).

Esse panorama aponta para a necessidade de ações com uma abordagem mais ampla e integrada, que considere as condições de vida das famílias e busque soluções que promovam tanto o bem-estar econômico quanto o acesso à educação. Isso pode incluir programas de assistência social, apoio psicológico e iniciativas que promovam a conscientização sobre a importância da educação na vida das crianças.

O terceiro fator que queremos destacar é relacionado à escassez/inadequação de recursos humanos, conforme destacou a professora Beatriz, ao refletir sobre os fatores que influenciam a garantia dos direitos: *“Falta de profissionais de apoio ou inclusão para dar um suporte maior com as crianças com deficiência, auxiliar para a pré-escola”*.

A percepção da professora indica que, para que sejam garantidos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, especialmente as que apresentam deficiência, é essencial contar com o apoio de uma equipe capacitada que possa oferecer o suporte necessário a esta criança, bem como à realidade da turma. Evidencia também uma preocupação em criar um ambiente de aprendizado que seja acessível e envolvente para todas as crianças, independentemente de suas necessidades ou habilidades. Além disso, a ênfase na participação sugere que as vozes das crianças são ouvidas e consideradas, o que é fundamental para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e autonomia. Essa abordagem é positiva e reflete um compromisso com a educação inclusiva e o respeito aos direitos das crianças.

A professora Beatriz pontua, de forma direta, duas dificuldades significativas no atual contexto da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza, que é a falta de profissionais de apoio ou inclusão e a ausência de auxiliar/assistente nas turmas de pré-escola.

Em sua percepção, a professora expressa que a ausência desses profissionais pode limitar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento das crianças, dificultando a implementação de práticas inclusivas e individualizadas. Portanto, essa análise indica que a formação e a contratação de profissionais especializados são fundamentais para superar esse entrave e assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade, para além da efetivação de sua matrícula.

Ao se referir à ausência de assistente educacional nas turmas de pré-escola, realidade de toda a rede municipal até a presente data, a professora denuncia a precarização do atendimento às crianças, uma vez que a relação da quantidade de crianças por adulto nas turmas de crianças de 4 anos e de 5 anos é, em geral, de 1 adulto para 20 crianças. Nesse quantitativo estão incluídas crianças com deficiência, as quais têm assegurado seu direito à educação inclusiva, com base na Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, art. 27 e art. 28.

Infelizmente, a realidade que se apresenta, muitas vezes, são turmas com crianças com diferentes deficiências em um mesmo agrupamento, e que nem sempre contam com um assistente de inclusão.

A professora Beatriz afirma ainda de que forma tenta superar esse entrave: *“tento promover momentos na rotina que alcance a todos, gerando sempre que possível a participação destes”*. Compreendemos que, mesmo mediante o esforço da professora, a relação professor – criança por agrupamento, por exemplo, pode não favorecer a implementação da Proposta Curricular (Fortaleza, 2020) em todos os aspectos já destacados, e sobre as opções pedagógicas contidas no documento. Isso nos leva a reafirmar que, além do alinhamento dos documentos norteadores às políticas nacionais e estaduais, que cumprem uma função importantíssima e estrutural, outras medidas devem ser tomadas de forma a promover a implementação dos documentos, com determinações concretas que coadunem com a qualidade almejada.

Finalizando esse espaço de reflexão crítica, em diálogo com as percepções expressas pelas professoras participantes da pesquisa acerca da garantia de direitos às crianças, elas puderam pensar nas mudanças/modificações que seriam necessárias para efetivar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil na rede municipal em Fortaleza. Esta, além de não ser uma tarefa fácil, exige um olhar sistêmico, reconhecendo-se nesse processo, de forma responsiva e colaborativa, como forma de alcançar a qualidade e equidade no atendimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Ao refletir sobre “o que falta” para efetivar no cotidiano das crianças a garantia de todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, conforme a expressão da BNCC, as seis professoras participantes da pesquisa foram unânimes ao se referirem à necessidade de ampliação do suporte oferecido aos professores pela gestão da instituição, pelo poder público e pelas famílias. Vejamos suas percepções:

Suporte ao professor, principalmente com as crianças especiais. (professora Ana)

Implementar uma educação com mais recursos e possibilidades. (professora Antônia)

Um olhar mais humanizado e flexível por parte das nossas autoridades em relação à família das crianças e seus direitos. (professora Aurora)

Profissionais de apoio ou inclusão para dar um suporte maior com as crianças com deficiência, auxiliar para a pré-escola e mais recursos físicos e humanos. (professora Beatriz)

Qualificar os espaços físicos das instituições mais antigas, ter um coordenador apenas para a Educação Infantil. (professora Betina).

Atividades práticas e formação para as assistentes de forma contínua. Digo isso pois existem algumas vivências que necessitamos muito delas e seria ótimo se tivéssemos a mesma sintonia. (professora Bárbara).

Consideramos intrigante o fato de nenhuma das professoras participantes da pesquisa terem feito referência ao processo de formação continuada dos professores, haja vista ser um processo que deve se efetivar de forma perene, sendo alimentado a partir do cotidiano, considerando sua experiência junto às crianças e comprometendo-se com a reflexão crítica de suas práticas, a fim de identificar lacunas e necessidades formativas. Consideramos que esse fato pode estar relacionado à falta de percepção da própria identidade profissional.

Oliveira-Formosinho (2002) afirma que a necessidade de continuidade educativa vem da constatação de que a aprendizagem é um contínuo experiencial reflexivo, e que é necessário reconhecer a existência de uma cultura pedagógica convencional vivenciada durante décadas e naturalizada pela maioria, mas que precisa ser refletida e superada. Segundo a autora, essa desconstrução exige mudanças profundas, que só serão possíveis mediante uma desconstrução em vários níveis que a instituem: visão do mundo (uma visão progressista, democrática e participativa), o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade), a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural), a pedagogia participativa (nova imagem de criança e de professor; nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação).

A falta de compreensão do processo histórico e político que a educação de crianças vem percorrendo desde as primeiras iniciativas de uma educação institucionalizada, conforme elucidaram Oliveira (2011) e Kramer (2003), pode gerar no professor uma visão fragmentada de seu próprio processo de desenvolvimento profissional, como se fossem processos distintos, visão desmistificada por Oliveira-Formosinho (2002), ao demonstrar a complexidade e a necessidade dessas transformações para construir uma Educação de qualidade para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Contudo, há de se considerar que as percepções dos professores são relevantes e devem ser validadas nesse processo de transformação, visto que estes são os profissionais implementadores de programas sociais (Silva, 2018) e suas experiências têm o potencial de revelar lacunas no processo de implementação das políticas públicas que nasceram para atender às necessidades de uma determinada população. Conforme Silva (2018), esse conhecimento pode ser posto a serviço do fortalecimento e do avanço das lutas sociais, tendo

como horizonte as transformações sociais, além de permitir despertar e aprofundar o compromisso desses profissionais com os resultados dos programas desenvolvidos.

Mediante essa perspectiva, ao analisarmos criticamente as percepções das professoras acerca do caminho que ainda precisa ser retomado no processo de implementação da garantia de direitos às crianças, identificamos alguns pontos que merecem uma análise mais aprofundada, percebendo-as como sintomas que apontam para: a implementação das políticas voltadas para a pessoa com deficiência e a perspectiva da educação inclusiva; recursos materiais e humanos; olhar humanizado à questão social; gestão estratégica que vise à especificidade da EI; formação aos profissionais que compõem as equipes das instituições com os professores.

Sobre a questão da inclusão, citada de forma direta pelas professoras Ana e Beatriz, podemos dizer que elas, embora estejam atuando em instituições distintas nesta pesquisa, apresentam percepções aproximadas e revelam situações desafiantes acerca do processo de implementação das políticas voltadas para as pessoas com deficiência.

É interessante perceber que tanto a professora Ana como a professora Beatriz utilizam a palavra “*suporte*” para identificarem uma necessidade que surge a partir da configuração das turmas de pré-escola na referida rede municipal de ensino. Tanto o agrupamento de crianças de 4 anos como o agrupamento das crianças com 5 anos de idade vivenciam a realidade da relação 20 crianças para 1 adulto por agrupamento, na maioria dos casos, inclusive nas realidades das duas instituições pesquisadas, segundo os dados coletados.

A presença do assistente de inclusão (nomenclatura utilizada para os profissionais de apoio na referida rede de ensino) ainda não é realidade de todas as instituições e em todas as turmas.

A partir das percepções destacadas por Ana e Beatriz, identificamos também que ambas as professoras apresentam situações desafiantes com as crianças, de modo geral. Podemos inferir, a partir de suas expressões, que o fator da alta demanda gerada pela quantidade de crianças e pelo nível de dificuldade na implementação da proposta curricular da rede, dada as especificidades da EI e das opções pedagógicas realizadas nos documentos do sistema municipal de educação, podem ser fatores que influenciam diretamente a qualidade desse atendimento.

Compreendemos que, para que sejam implementadas as diversas garantias que constam nos documentos legais, são necessárias ações de envolvimento e engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, profissionais da educação e famílias, sendo incumbido ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar,

incentivar, acompanhar e avaliar todas as necessidades descritas no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Compreendemos, portanto, que se almejamos a garantia dos direitos de forma efetiva, é essencial que os professores tenham os recursos e a formação adequados para lidar com a diversidade de necessidades das crianças, especialmente aquelas com deficiências ou necessidades especiais. Essa discussão indica uma preocupação com o processo atual pelo qual passa a rede municipal quanto à inclusão e à equidade no ambiente educacional.

Esses elementos nos levam a inferir que, sem o suporte necessário, os professores podem enfrentar dificuldades em atender a todas as demandas da turma, o que pode comprometer a qualidade do atendimento e o desenvolvimento das crianças. Além disso, essa resposta sugere que a formação continuada, o acesso a materiais didáticos adaptados e a colaboração com profissionais especializados são aspectos cruciais para capacitar os educadores. Essa análise revela que a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil não depende apenas de políticas, mas também de um investimento significativo no suporte aos professores, garantindo que eles possam atender todos os alunos de maneira eficaz e inclusiva.

No tocante à escassez e à inadequação de recursos materiais e humanos, que mais uma vez aparecem como dados na pesquisa, tais questões foram mencionadas pelas professoras Antônia, Betina e Bárbara. Destacamos aqui, além das discussões já apresentadas, a expressão da professora Betina, que se referiu à necessidade de (re)qualificar instituições antigas, como é o caso da instituição B na qual está professora atua.

Na perspectiva apresentada pela professora Betina ao se referir às mudanças necessárias para efetivar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil na rede municipal em Fortaleza, ela sinaliza a necessidade de garantir as especificidades da Educação Infantil, mediante uma gestão estratégica que garanta um coordenador específico para essa etapa da educação.

Primeiramente, a qualificação dos espaços físicos para a garantia de direitos às crianças é fundamental, pois ambientes adequados e bem-estruturados podem proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e estimulantes. Espaços que são seguros e acessíveis promovem a interação e a exploração, pilares das práticas pedagógicas da EI. Portanto, investir na infraestrutura das instituições mais antigas pode contribuir significativamente para a qualidade do atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Em segundo lugar, a proposta de ter um coordenador pedagógico dedicado exclusivamente à Educação Infantil é uma estratégia que pode trazer muitos benefícios. Um

coordenador mais concentrado nessa etapa da educação garante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as políticas, de modo a garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, além de facilitar a formação continuada dos educadores e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, a percepção da professora sugere mudanças práticas e estruturais que podem fortalecer a EI, promovendo um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral das crianças. Essas ações são passos importantes para garantir que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam efetivamente respeitados e promovidos nas instituições de ensino.

Diante do exposto, acreditamos que traçamos um percurso que revelou as percepções dos professores acerca da garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento enquanto sua aplicabilidade e efetivação. O Quadro 13 demonstra, em suma, os principais aspectos identificados nesta categoria:

Quadro 13 – Quadro-resumo da categoria de análise sobre os desafios à implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

(Continua)

Quanto à implementação destes na rede municipal de Fortaleza	As professoras avaliam as ações e orientações por parte da SME como positivas, com destaque para os documentos elaborados, porém apontam ressalvas quanto às ações complementares para a implementação dos direitos;
Quanto às falhas no processo de implementação dos direitos	<p>A baixa efetividade das políticas inclusivas compromete a qualidade do atendimento a todas as crianças.</p> <p>Destacam as lacunas entre os documentos normativos que amparam a criança com deficiência, já em vigor, e sua aplicação prática, enfatizando três elementos principais: a carência de profissionais qualificados para acompanhar e oferecer suporte ao professor; a escassez de recursos pedagógicos adequados às especificidades das crianças com deficiência e a insuficiência de formações continuadas que atendam as demandas da prática pedagógica inclusiva;</p> <p>A rotatividade de professores nas turmas de Educação Infantil;</p> <p>A coerência entre as orientações práticas e os aspectos manifestos na proposta da rede de ensino.</p>

Quadro 13 – Quadro-resumo da categoria de análise sobre os desafios à implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

(Conclusão)

<p>Quanto às principais dificuldades para que as crianças tenham seus Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento garantidos</p>	<p>A escassez ou inadequação dos recursos materiais; A escassez ou inadequação dos recursos humanos; A relação entre a família e a escola e a necessidade de políticas intersetoriais mais efetivas.</p>
<p>Quanto às mudanças necessárias para efetivar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil na rede municipal em Fortaleza</p>	<p>Ampliação do suporte oferecido aos professores pela gestão da instituição, pelo poder público e pelas famílias, de forma a garantir recursos pedagógicos adequados, olhar sensível estendido a família, ampliação dos profissionais de apoio na inclusão, qualificação dos espaços físicos defasados e fornecer formações práticas e significativas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao finalizar esta análise, apresentamos um quadro-resumo (Quadro 14) com as contribuições desta Pesquisa Avaliativa, assumida em uma perspectiva crítico-dialética, que desempenha três principais funções, de acordo com Silva (2018):

Quadro 14 – Quadro-resumo das funções da Pesquisa Avaliativa na perspectiva Crítico-Dialética

(Continua)

<p>Função Técnica</p>	<p>Esta pesquisa cumpre a função técnica, uma vez que oferece subsídios para a correção de desvios no processo de implementação da política estudada, fornecendo discussões relevantes acerca da perspectiva dos professores, que são os profissionais implementadores dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.</p>
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 14 – Quadro-resumo das funções da Pesquisa Avaliativa na perspectiva Crítico-Dialética

(Conclusão)

Função Política	Esta pesquisa cumpre com a função política uma vez que oferece informações para sujeitos sociais, no caso os professores e pais das crianças matriculadas na Educação Infantil, fundamentarem lutas sociais, a partir da contribuição da pesquisadora enquanto participante do processo, para fomentar a mudança social, que favoreça a construção de uma sociedade democrática e igualitária.
Função Acadêmica	Esta pesquisa cumpre com a função acadêmica uma vez que apresenta a produção de conhecimento que se caracteriza como uma avaliação que desvela as determinações e contradições no processo de implementação da política estudada, buscando interpretar fenômenos para além da aparência, superando a descrição na busca da interpretação.

Fonte: Silva (2018), adaptado pela autora.

No próximo capítulo, são apresentadas considerações finais que não pretendem ser conclusivas, visto que essa pesquisa avaliativa segue a proposta de promover um espaço para reflexão e problematização (Silva, 2018), mas que poderão trazer apontamentos relevantes para que os direitos das crianças sejam efetivados em seu cotidiano nas instituições educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, debatemos o processo de constituição da Educação Infantil no Brasil, do atendimento institucionalizado à garantia ao direito à educação, a partir da consolidação do processo de cidadanização das crianças, como tema de singular relevância no cenário educacional. Foram evidenciados o papel da educação frente às mudanças históricas e políticas que ocorreram no Brasil, e que essas transformações foram impulsionadas pela atuação da sociedade civil organizada.

Tal constatação suscitou indagações sobre como governo e sociedade civil interagem nos espaços de formulação e implementação das Políticas Públicas. No caso das políticas educacionais, também foi evidenciado a centralidade do papel do professor como agente implementador das políticas, uma vez que lida diretamente com seus beneficiários, no caso deste estudo as crianças.

Nesta pesquisa, ampliamos o olhar acerca da implementação dos aspectos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) na Educação Infantil: os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ficou evidenciado que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil representa um avanço significativo nas Políticas Educacionais brasileiras, mas também impôs diversos desafios a todos os sujeitos envolvidos: sistemas de ensino, gestores, professores, profissionais da educação, etc.

Tais desafios envolvem desde aspectos estruturais e formativos até questões pedagógicas e culturais. Nesse contexto, os processos de formação continuada, bem como os momentos dedicados ao estudo e à reflexão coletiva, configuram-se como imprescindíveis para o enfrentamento qualificado dos desafios inerentes à ação educativa cotidiana.

Compreendendo o papel central das práticas pedagógicas do professor como meio de efetivar os direitos garantidos por lei na vida das crianças, considerando ainda a abordagem participativa e as concepções que norteiam a avaliação de políticas públicas na perspectiva crítico-dialética, esta pesquisa desvelou a temática à luz teóricos e de construtos a fim de refletir e proporcionar novas percepções sobre os direitos das crianças a uma educação de qualidade, e como os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão sendo efetivamente implementados na vida cotidiana das crianças nas creches e pré-escolas.

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral: avaliar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, na perspectiva dos professores.

Compreendendo este estudo como uma versão interpretativa, e não como uma verdade absoluta, segundo os pressupostos da perspectiva avaliativa adotada, algumas possíveis variáveis que se articulam ao processo de formulação e implementação da política estudada foram identificadas, segundo a visão dos professores.

Sobre o conhecimento e as concepções das professoras acerca da política estudada, foram destacados três principais elementos relevantes: i) a autopercepção das professoras acerca da sua familiaridade com os documentos legais, ii) suas interpretações acerca das concepções legais presente nos documentos e iii) as compreensões sobre as definições de cada direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Identificamos que as participantes da pesquisa apresentam familiaridade com a construção das Políticas Públicas e o conhecimento acerca dos documentos normativos. Destacam empenho contínuo em se manterem atualizadas, buscando ampliar sua compreensão por meio de estudos e outras leituras. Esse dado foi indicativo da busca por investimento em sua atualização e formação continuada, possibilitando sua atuação profissional junto às crianças, mas exercendo também um papel ético e político, que está relacionado à sua identidade profissional.

As professoras se referiram também à necessidade de promover o desenvolvimento integral das crianças em um ambiente seguro e acolhedor, destacando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como práticas inseparáveis. Também foi ressaltada a importância da escuta e da participação infantil como elementos fundamentais para a construção da autonomia, identidade e inclusão no processo educativo.

Surgiram alguns elementos a partir das análises que, embora não sejam centrais nesta discussão, complementaram ou exemplificaram acerca da percepção dos direitos, por exemplo, a perspectiva da educação inclusiva. Houve a afirmação de que todas as crianças, sem qualquer distinção, devem ter acesso aos direitos de aprendizagem como vivências significativas, alinhando-se aos princípios de equidade. Assim, as docentes manifestaram certo domínio conceitual e uma visão ampliada de educação, pautada no respeito, na inclusão e no desenvolvimento integral das crianças.

Como pesquisadora, considerando também a minha experiência pessoal, compreendo que alguns desafios que se impõem nas instituições, muitas vezes, não são fruto do desconhecimento das políticas, mas lacunas formativas ocasionadas pela fragilidade ou insuficiência da formação inicial dos professores, bem como a falta da contínua reflexão acerca das práticas pedagógicas, que deveriam culminar em insumos para a própria formação continuada. Por isso, nesta pesquisa foram observadas algumas inconsistências no cruzamento

dos dados coletados mediante o questionário e nas observações dos ambientes, que são reveladores de concepções e práticas. Entretanto, compreendo também a complexidade de tantos outros fatores que estão imbricados nesse processo, como a verificada necessidade de políticas efetivas de valorização da profissão docente e da própria educação, para citar alguns que não estão somente na competência dos professores.

Ao revelar suas compreensões acerca de cada um dos direitos, as professoras integraram elementos que nos remetem: i) aos eixos norteadores da prática pedagógica, ii) à intencionalidade pedagógica, iii) à diversificação das experiências, iv) à escuta ativa, v) ao exercício da cidadania, vi) ao uso e apropriação dos espaços e das culturas.

A partir das análises realizadas, consideramos que as professoras apontam os direitos com considerável propriedade, revelando em suas falas alguns aspectos-chave para a construção de uma educação de qualidade. Apresentam ainda uma visão ampliada de educação, na qual os direitos devem ser garantidos às crianças numa busca de seu desenvolvimento e aprendizagem de forma integral e respeitosa, o que confere a possibilidade de uma prática que garante direitos.

Ponderamos que, apesar das falas das professoras terem revelado algumas das compreensões fundamentais, consideramos essencial o domínio das definições expressas nos termos do documento da política, posto que se trata de um documento mandatário que traz definições dos direitos a serem garantidos a essa parcela da população.

Além disso, ressaltamos a importância de considerar o potencial formativo que os termos e expressões expressos nas leis carregam, considerando o processo histórico e político da construção da Educação Infantil no Brasil, cujo processo o professor deve estar integrado – de forma mais grave, o professor da rede pública – em seu compromisso ético, político e social.

Enfatizamos que as definições dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes são carregadas de significados e tem o potencial de promover reflexões importantes no contexto das políticas para a Educação Infantil. Posto isso, destacamos que nenhuma das professoras participantes contemplou todos os aspectos presentes nas definições dos direitos, mas limitaram suas respostas a apenas alguns elementos de cada direito, evidenciando, portanto, compreensões consideradas restritas frente às definições apresentadas no texto do documento legal.

Foi observado ainda que houve uma incidência considerável de uma visão genérica acerca da palavra em si (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Verificou-se que, ao definir um dos direitos, algumas professoras fizeram uma associação

direta a outros indicadores variados, tais como o nome do tempo da rotina, a estratégia pedagógica utilizada, espaços da instituição, títulos de projetos ou sequência didáticas, como se o direito estivesse necessariamente ligado a um desses elementos de modo estrito. Tal compreensão fere a BNCC quanto à sua concepção acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, articulados com os campos de experiências.

Com base nos estudos realizados, o conhecimento das professoras e o alinhamento às concepções expressas nos termos do documento legal são indicadores fundamentais para a implementação da política estudada, uma vez que os professores atuam nas instituições junto aos beneficiários dessa política como agentes implementadores.

Esses dados nos levam a inferir que alguns processos relacionados à implementação da BNCC apresentaram fragilidades, principalmente em relação à formação continuada dos professores, ou ainda no processo formativo em contexto, no âmbito da instituição, cuja atribuição é do coordenador pedagógico.

Quanto ao papel das políticas públicas na Prática pedagógica do professor, foram evidenciados três principais aspectos: i) o estabelecimento da relação entre as leis com o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos e identidade própria; ii) a legislação enquanto uma segurança legal para as escolhas das professoras e iii) aspectos relacionados à construção da identidade profissional.

As professoras apresentaram um entendimento de Políticas Educacionais cujos documentos normativos não são apenas diretrizes/normas a serem seguidas, mas sim ferramentas que norteiam e orientam o cotidiano da prática pedagógica. Acreditamos que essas perspectivas contribuem para uma ética profissional que considera a formação de cidadãos conscientes em relação aos seus direitos.

Dessa forma, compreendemos que a base formativa proporcionada pela compreensão das políticas e dos documentos incide nas práticas diárias das professoras junto às crianças, auxiliando-as a exercerem seu papel ético e político, compreendendo a si mesmo, seu papel, como sujeito histórico nesse processo.

Algumas falas das professoras evidenciaram esse compromisso com a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, ao integrar concepções e práticas que favorecem a aprendizagem ativa, a expressão criativa e a conexão com o ambiente, portanto alinhadas à política estudada. Ficou evidenciada também a intenção de buscar centrar as experiências nas crianças, mediante a escuta e a participação nos processos pedagógicos, essenciais para promover um ambiente educacional que respeita a criança e as

infâncias. Esses fatores são indicativos de uma aproximação das leis com o cotidiano das crianças.

As professoras também afirmam referenciar suas práticas nos documentos legais, com destaque para as publicações da SME local (DCRFor, Proposta Curricular, por exemplo), que integram os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como elementos centrais.

Algumas professoras se referiram a esses documentos como uma segurança, que confirma as escolhas realizadas no ato de planejar e no cotidiano, frente a situações de incompreensão, seja por parte dos diferentes profissionais ou de familiares. Essas professoras demonstraram que estão atualizadas e evidenciaram seu compromisso profissional.

Esse dado foi compreendido como indicativo de que os documentos normativos da rede ocupam um papel de destaque na formação continuada das professoras, bem como na garantia de direitos às crianças. Também nos remeteu ao fato de que professoras estão no processo de aproximar suas práticas da política municipal, revelando ainda um compromisso ético.

Registramos ainda que, como parte da política de educação municipal, a SME disponibilizou exemplares do DCRFor impressos aos professores da rede, na ocasião do lançamento do documento, que ocorreu no ano de 2024. Consideramos a ação relevante, visto que possibilita a proximidade do professor com as leituras necessárias à sua vivência profissional, construção da sua identidade e garantia de direitos às crianças.

Por fim, nas análises que trataram das percepções das professoras frente aos desafios à implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, foram sinalizados: i) suas percepções acerca das ações da SME para a implementação, ii) as principais dificuldades enfrentadas por elas nesse processo; iii) as mudanças que elas consideram necessárias para que essa garantia de direitos se efetive de forma consistente e duradoura.

A avaliação das professoras acerca das ações por parte da SME relativas à implementação da política é positiva, classificando as percepções entre ações bem desenvolvidas, porém apontando ressalvas, dentre as quais, as principais foram: as falhas no processo de inclusão escolar, a rotatividade de professores e a incoerência entre algumas ações práticas ao que postulam os documentos.

Em relação à falha no processo de inclusão escolar, as docentes sinalizam três elementos principais: a carência de profissionais qualificados para acompanhar e oferecer suporte ao professor; a escassez de recursos pedagógicos adequados às especificidades das

crianças com deficiência e a insuficiência de formações continuadas que atendam as demandas da prática pedagógica inclusiva de forma direta.

Outro aspecto apontado é a rotatividade de professores nas turmas de Educação Infantil, o que afeta a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de vínculos com as crianças. É ainda válido destacar que esse fenômeno está ligado a alguns fatores, como a qualidade de vida do professor, o adoecimento docente, as condições precárias de trabalho, a ausência de valorização profissional e a falta de estabilidade no cargo.

Há, por parte das professoras, o reconhecimento da qualidade dos documentos normativos, mas também uma forte crítica quanto ao suporte necessário e a algumas ações práticas que, muitas vezes, inviabilizam os aspectos manifestos como proposta da rede de ensino.

Ao identificar os desafios que se impõem no cotidiano das instituições educativas à garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, as professoras indicaram três principais fatores: i) a escassez ou inadequação dos recursos materiais; ii) a escassez ou inadequação dos recursos humanos; iii) a dificuldade na relação entre a família e a escola.

Destacamos que todas as professoras participantes da pesquisa sinalizaram como aspectos de mudanças necessárias a necessidade de ampliação do suporte oferecido aos professores pela gestão da instituição, pelo poder público e pelas famílias, de forma a garantir recursos pedagógicos adequados, olhar sensível estendido à família, ampliação dos profissionais de apoio na inclusão, qualificação dos espaços físicos defasados e fornecer formações práticas e significativas.

É válido destacar que não foi apontado por nenhuma das professoras participantes da pesquisa a própria necessidade formativa como um obstáculo a essa implementação, o que para nós foi surpreendente visto que constatamos em nossa experiência esta necessidade de forma prioritária.

Em suma, ao analisarmos criticamente as percepções das professoras acerca do caminho que ainda precisa ser retomado neste processo de implementação, identificamos pontos que merecem uma análise mais aprofundada: a implementação das políticas voltadas para a pessoa com deficiência e a perspectiva da educação inclusiva; recursos materiais e humanos; olhar humanizado à questão social; gestão estratégica que vise à especificidade da EI; formação aos profissionais que compõem as equipes das instituições com os professores.

Assim, o percurso das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil revela um movimento contínuo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de

ampliação da responsabilidade do Estado. No entanto, compreendemos que a efetivação desses princípios depende de ações articuladas entre políticas educacionais, sociais e de financiamento, capazes de assegurar que cada criança tenha acesso a uma Educação Infantil que respeite a infância, sua singularidade, potencialize seu desenvolvimento e fortaleça sua cidadania desde os primeiros anos de vida, a partir de experiências significativas e democráticas, pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos.

Logo, este estudo contribuiu para a valorização dos professores, que cuidam e educam crianças na etapa da Educação Infantil da rede pública de Fortaleza, espaço central da construção viva das políticas municipais. As reflexões apresentadas são úteis para problematizar concepções, práticas e a própria identidade profissional dos sujeitos da pesquisa, como agentes na implementação dos direitos das crianças.

Já na dimensão da produção do conhecimento, consideramos que este estudo apresenta potencial de fomentar novas discussões, reflexões e outros construtos de pesquisa na busca de ampliação da temática que ainda não está esgotada.

Identificamos outros pontos que podem ser estudados, a saber: como a gestão pública pode efetivamente apoiar os professores na efetivação destes direitos das crianças? Quais práticas o professor pode construir em sala de aula para ampliar e fortalecer esses direitos? Qual papel da família na construção efetiva destes direitos para além dos muros da escola? São essas ainda questões que podemos ampliar em estudos de doutoramento e em pesquisas vindouras em nosso processo de formação docente contínuo, ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537> Acesso em: 10 fev. 2025.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. (org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1- 10.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do tempo, do espaço e dos materiais no cotidiano da Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-11, 2016. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/54265> Acesso em: 10 maio 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BENJAMIN, C. Uma certa ideia de Brasil. *In*: ARAUJO, T. P.; VIANNA, S. T. W. MACAMBIRA, J. **Formação 50 Anos Formação Econômica do Brasil**. Ensaios Sobre a Obra Clássica de Celso Furtado. Ipea, 2009. p. 15-25.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. *In*: BENJAMIN, Walter. (org.). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 114-119.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 2/2024**: Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. **Revista Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 221-247, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? *In*. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **O pecado original da República, debates, personagens e escritos para compreender o Brasil**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

CASTRO, Maria Helena de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, [s. l.], v. 33, n. 107, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557> Acesso em: 10 jul. 2025.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORRÊA, Eliane. A escuta das crianças na Educação Infantil: um princípio democrático. *In*: FARIA, A. L. G. de; SILVA, T. T. da (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. Campinas: Autores Associados, 2014.

CORSINO, Patrícia (ed.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

COSTA, S. O Brasil de Sérgio Buarque de Holanda. **Revista Sociedade Estado**. [s. l.], v. 29 n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5924>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.173-200.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**, [s. l.], v. 3, núm. 1, p. 29-43, 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDMRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2025.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 449-454, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpmJsgjDcWdqhZFks/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 maio 2025.

DRUMOND, Viviane. Políticas curriculares de Educação Infantil: é possível falar de diferenças? **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 349-368, set. 2022. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1635> Acesso em: 20 out. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cidadania e Política. *In*. LUIZ, Danuta E. Contoia. (org.). **Sociedade civil e democracia: expressões contemporâneas**. São Paulo: Veras Editora, 2010, p. 275-303.

FARIA, M. T.; PASSOS, A. A. Casa grande & asil senzala entre o 'magnífico ao elogio. **Revista Húmus**, [s. l.], v. 6, n. 16, 2016. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4669> Acesso em: 16 fev. 2025.

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

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo. Vida cotidiana e microtransições. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 37-49.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor: incluir, educar e transformar**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. (org.). **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

GUSSI; Alcides Fernandes. Outras epistemologias e metodologias para avaliar políticas públicas: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas – MAPP da Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Revista Aval**. Fortaleza, v. 2, n. 16, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://repositorio.UFC.br/handle/riUFC/49873>. Acesso em: 22 maio 2024.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS*. 1., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Acesso em: 10 maio 2025.

IAMAMOTO, Villela Marilda. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. **SER Social**. Brasília, v. 15, n.33, p. 261-384, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/FaPa1Oy8kQ65voJ4T345.pdf> Acesso em: 8 jul. 2025.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In: KRAMER, Sonia (org.). Educação Infantil: muitas questões, poucas certezas*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt> Acesso em: 10 maio 2025.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para a política e a pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003> Acesso em: 10 nov. 2024.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 46-58.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIEIB. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular**. [s. l.]: MIEIB, 2017. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/educacao-infantil-e-base-nacional-comum-curricular-2/>. Acesso em: 22 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A criança e a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A construção da primeira base nacional comum curricular para a Educação Infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acesso em: 15 set. 2025.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

PNE EM MOVIMENTO. **Relatório Linha de Base 2018 – INEP**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php Acesso em: 7 jul. 2025.

POCHMANN, Márcio. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial**. São Paulo: Ideis & Letras, 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo: Popular, 1966.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O Processo Político Na Primeira República e o Liberalismo Oligárquico. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves.

(org.). **O tempo do liberalismo oligárquico: da proclamação da república à revolução de 1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Novas perspectivas de avaliação de políticas públicas. **Revista AVAL**, Fortaleza, n. 1, p. 18-119, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-posições**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 177-194, 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerbergf.pdf> Acesso em: 17 jul. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 43 n. 148, p. 44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvkvxLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 out. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança e a infância: construções sociais. *In*: QVORTRUP, Jens *et al.* **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SETUBAL, Maria Alice. Com a palavra... **Consulex**. Ano 16, n. 382, dez. 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico metodológico da pesquisa avaliativa. SILVA, Maria Ozanira (org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora: São Luís: GAEP, 2008. p. 37-49.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Formulando uma proposta metodológica com foco na participação enquanto modalidade de pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para avaliação de políticas e programas sociais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS. 56., 2018, Salamanca. **Anais [...]**. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2018.

SOBRINHO, J. D. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151> Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERAS, Bruna de Mesquita; MOREIRA, Carlos Américo Leite; CRUZ, Danielle Maia;

PORTO, Filipe Cavalcante. Modelos de Avaliação de Políticas Públicas: um estudo sobre as diferentes matrizes paradigmáticas. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. e249408, 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 88, n. 219, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS
DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas na Universidade Federal do Ceará-UFC, por meio do Programa Observatório. Ao colaborar com esta pesquisa, você está contribuindo para a construção da qualidade na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza e com a qualificação docente. É importante ressaltar que sua identificação será mantida sob sigilo e as todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

Dados Gerais

1. Enquadramento funcional na rede pública de educação no município de Fortaleza:

- Servidor (a) público (o)
 Professor temporário/substituto
 outro vínculo

2. Há quanto tempo exerce a profissão de professora? _____

3. Em que etapas da Educação Básica você está atuando como professora?

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental
 Ensino Médio

4. Há quanto tempo atua na Educação Infantil? _____

5. Você atua em qual segmento da Educação Infantil?

- Creche
 Pré escola
 ambos

Formação inicial e continuada

6. Formação acadêmica:

- Pedagógico, nível médio
 Graduação (especificar área) _____
 Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) _____

7. Na sua opinião, sua formação profissional inicial ofereceu as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para você se tornar um docente da Educação Infantil?

- Sim, satisfatoriamente.
 Parcialmente
 Não ofereceu, precisei buscar outras formações
 Não sei avaliar

8. Como você busca o desenvolvimento profissional/formação continuada?

9. Sobre sua participação na formação continuada promovida pela rede municipal de Fortaleza para a Educação Infantil, há quanto tempo participa? Fale sobre a pertinência das temáticas trabalhadas para o aprimoramento da sua prática profissional.

Políticas Educacionais

10. Você está familiarizado(a) com as Políticas Públicas que regulamentam a Educação Infantil no Brasil? Justifique brevemente a opção marcada.

- () Sim, plenamente _____
- () Sim, de forma parcial _____
- () Não, tenho pouco conhecimento _____
- () Não, não tenho esse conhecimento _____

11. Na sua opinião, as formações da rede municipal te ajudam a conhecer e compreender as Políticas Educacionais e os principais documentos legais que tratam da Educação Infantil? De que forma?

12. Qual ou quais documentos legais da Educação Infantil você considera que embasa sua prática pedagógica?

13. Na sua perspectiva, qual o papel que as Políticas Educacionais e os documentos normativos exercem na sua prática pedagógica, no cotidiano junto às crianças?

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças (BNCC, 2017)

14. Em sua opinião, qual a importância dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não é importante

15. Como você avalia a implementação desses direitos na rede municipal de Fortaleza (ações da Secretaria de Educação)?

16. Quais estratégias sua instituição adota para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças (ações dos profissionais da educação)?

17. Quais ações você adota em sua prática pedagógica com a intenção de contemplar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças?

18. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao implementar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças em sua prática pedagógica?

19. Como você lida com as situações desafiadoras mencionadas na questão anterior?

20. Quais mudanças você acredita que seriam necessárias para efetivar a implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da rede municipal?

21. Preencha o quadro com situações cotidianas permanentes ou já vivenciadas que você julgou que os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento foram garantidos e não garantidos.

Direitos	Garantidos	Não garantidos
Conviver		
Brincar		
Participar		
Explorar		
Expressar		

Conhecer-se		

Agradecemos sua colaboração!

Sua contribuição é fundamental para o avanço das políticas educacionais.