



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**JAQUELINE FRANCO PEREIRA**

**PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS  
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MUNICIPAL DE CAMPO LIMPO PAULISTA- SP:**

**fundamentos teóricos, processos históricos e filosóficos para construir  
a Educação Humanizadora**

CAMPINAS

2024

**JAQUELINE FRANCO PEREIRA**

**PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS  
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MUNICIPAL DE CAMPO LIMPO PAULISTA- SP:**

**fundamentos teóricos, processos históricos e filosóficos para construir  
a Educação Humanizadora**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração em Educação.

**Orientadora: Prof. Dra. Sandra Fernandes Leite**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA  
ALUNA JAQUELINE FRANCO PEREIRA  
ORIENTADA PELA PROF. DRA. SANDRA  
FERNANDES LEITE.

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

P414p Pereira, Jaqueline Franco, 1987-  
Pressupostos filosóficos da educação infantil nas diretrizes curriculares da educação básica municipal de Campo Limpo Paulista-SP : fundamentos teóricos, processos históricos e filosóficos para construir a educação humanizadora / Jaqueline Franco Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Sandra Fernandes Leite.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Diretrizes curriculares. 3. Humanização. I. Leite, Sandra Fernandes. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Philosophical assumptions pedagogical matrices of early childhood education in the curricular guidelines of municipal Basic education in Campo Limpo Paulista-SP : theoretical foundations, historical and philosophical processes to build humanizing education

**Palavras-chave em inglês:**

Early childhood education  
Curricular guidelines  
Humanization

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Sandra Fernandes Leite [Orientador]  
Cesar Aparecido Nunes  
Leopoldo Rocha Soares

**Data de defesa:** 29-05-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0009-0346-5288>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/8106921289933386>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JAQUELINE FRANCO PEREIRA**

**PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS  
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MUNICIPAL DE CAMPO LIMPO PAULISTA- SP:**

**fundamentos teóricos, processos históricos e filosóficos para construir  
a Educação Humanizadora**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Professora Doutora Sandra Fernandes Leite (orientadora)

Professor Doutor Cesar Aparecido Nunes

Professor Doutor Leopoldo Rocha Soares

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

CAMPINAS

2024

## DEDICATÓRIA

Ao meu amigo, mestre; Professor Dr. Cesar Aparecido Nunes por todos os ensinamentos e principalmente por manifestar em nós a educação humanizadora, por nos converter à pedagogia do amor; pois só o amor ensina, cura e nos salva.

À Prof. Dra. Sandra Fernandes Leite por todo apoio, paciência, confiança e por nunca ter desistido de mim, mesmo nos momentos mais árduos da pesquisa.

À minha família, ao meu amor e companheiro de vida,  
por ter sonhado os meus sonhos.

Aos meus pais, por todas as palavras de incentivo  
e por terem acreditado que eu era capaz.

E, principalmente, à Helena e ao Miguel, meus filhos amados,  
que me fizeram aprender as crianças, e compreender a dimensão e a  
grandeza da educação da infância e a concepção humanizada do brincar.

Aos meus educandos, aos meus colegas de profissão e a todos aqueles  
que acreditam em uma educação mais humanizadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade em todo tempo.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite.

Ao Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes.

À minha família, ao meu esposo, meus filhos e aos meus pais, pelo tempo de ausência dedicado a pesquisa e por todo apoio e compreensão que sempre tiveram.

Agradeço ao grupo de pesquisa Paideia.

Agradeço aos professores e aos funcionários da FE/UNICAMP.

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, fundamental à realização desta pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa analisa a produção coletiva e democrática de um pioneiro e original referencial curricular para a Educação Infantil efetivada na cidade de Campo Limpo Paulista SP, nos anos 2017 e 2018. Buscou avaliar a trajetória da Educação Infantil na tradição educacional brasileira e configurar o perfil da Educação Infantil de Campo Limpo Paulista SP, a partir das exigências jurídicas e institucionais postos pela legislação atual da Educação Brasileira. Reconhece que a base referencial, jurídica e pedagógica, da Educação Infantil é muito recente no Brasil; pois decorre da Constituição Federal de 1988, e se configura como um espaço educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/1996. Teve como fonte basilar de pesquisa o acompanhamento da metodologia de produção do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista 2018”, investigando qual seria o perfil filosófico e pedagógico da Educação Infantil, qual seria a concepção de criança e de escola, e que concepção de mediação do professor tem sido considerada na organização da Educação Infantil em Campo Limpo Paulista SP. Busca interpretar as diferenças e aproximações entre as bases da Filosofia da Infância presente no documento curricular produzido e as disposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A natureza da pesquisa é fundamentada na concepção crítico-dialética, que se expressa na consideração da realidade social e histórica, de constituição cultural e política. Destaca o protagonismo e a referência da criança como sujeito de seu ser, de suas culturas e de sua aprendizagem. Tem como pretensão inspirar a formação de professores para a Educação Infantil sobre novas teorias e práticas da Infância, da Criança e da Aprendizagem como Direito.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Diretrizes Curriculares, Humanização.

## ABSTRACT

The research analyzes the collective and democratic production of a pioneering and original curriculum reference for Early Childhood Education in the city of Campo Limpo Paulista-SP, in 2017 and 2018. It sought to evaluate the trajectory of Early Childhood Education in the Brazilian educational tradition and to configure the profile of Early Childhood Education in Campo Limpo Paulista SP, based on the legal and institutional requirements set by current Brazilian education legislation. It recognizes that the legal and pedagogical reference base for Early Childhood Education is very recent in Brazil; it stems from the 1988 Federal Constitution, and is configured as an educational space in the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) Law No. 9.394/1996. The basic source of the research was the monitoring of the production methodology of the document "Curricular Guidelines for Municipal Basic Education in Campo Limpo Paulista 2018", investigating what the philosophical and pedagogical profile of Early Childhood Education would be, what the conception of the child and the school would be, and what conception of teacher mediation has been considered in the organization of Early Childhood Education in Campo Limpo Paulista SP. It seeks to interpret the differences and approximations between the foundations of the Philosophy of Childhood present in the curriculum document produced and the provisions of the National Common Curriculum Base (BNCC). The nature of the research is based on the critical-dialectical conception, which is expressed in the consideration of social and historical reality, of cultural and political constitution. It emphasizes the protagonism and reference of the child as the subject of their being, their cultures and their learning. It aims to inspire the training of Early Childhood Education teachers in new theories and practices of Childhood, Children and Learning as a Right.

**Keywords:** Early Childhood Education, Curricular Guidelines, Humanization.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAM	Centro de Educação de Arte e Movimento
CEB	Câmara da Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DNCRI	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Ensino Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPAT	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NAME	Núcleo de Atendimento Multidisciplinar Educacional
OMEF	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
OSC	Organização da Sociedade Civil
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PL	Projeto de Lei
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino
SED	Secretaria Escolar Digital
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UE	Unidade Escolar
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas pela Infância

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO 1 - Marco Histórico da Educação Infantil no Brasil, antes e depois da Constituição de 1988</b>	18
1.1. A questão da História da Educação Infantil	21
1.2. História da Creche no Brasil	26
1.3. O Município de Campo Limpo Paulista	33
1.4. A Educação Infantil no Município de Campo Limpo Paulista - SP	36
1.5. O Financiamento da Educação Infantil	38
<b>CAPÍTULO 2 - A Educação Infantil no Brasil e suas ressonâncias na metodologia de Campo Limpo Paulista, a mudança e transformação com a nova legislação: LDBEN (1996), PNE (2014) e BENCC (2017)</b>	46
2.1. Do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.0005/2014) ao Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (Lei nº 2266/2015).	49
2.2. Concepções para a Educação Infantil	56
<b>CAPÍTULO 3 - Diretrizes Curriculares de Campo Limpo Paulista (2018) - Nascimento do Documento, Novas Perspectivas</b>	61
3.1. Políticas Indutoras	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	71
<b>REFERÊNCIAS</b>	74
<b>ANEXO - Memorial</b>	79

## INTRODUÇÃO

O processo histórico da pesquisa, se deu a partir da preocupação que nos move em nossa prática diária como educadores na função de Coordenação e de Supervisão da Educação Infantil na rede municipal de Campo Limpo Paulista, um município de 80 mil habitantes, segundo o Censo de 2017, encravado entre as regiões industriais de Jundiaí-SP e São Paulo SP. Nos anos 2017 e 2018 a Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo SP reuniu esforços e coordenou um amplo projeto de formação e de sistematização das diretrizes curriculares da Educação Básica do município, entregue solenemente à rede no dia 20 de dezembro de 2018. Participamos na implementação do projeto, e a partir desse debate social debate social, surgiu a intenção de realizar um estudo sobre os desafios postos para a Educação Infantil e, sendo assim, nada melhor do que realizar uma pesquisa para a elucidação, a identificação das contradições e as perspectivas, apontando as possibilidades e as inspirações filosóficas e pedagógicas deste processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são documentos oficiais importantes, determinados pela legislação, ato constitucional que devem orientar as práticas pedagógicas tanto em âmbito federal quanto nos estados e municípios; trata-se de uma determinação que deriva das determinações legais, a obrigação de integrar todas as diretrizes nacionais, estaduais e municipais, de modo a garantir o direito e a possibilidade de ofertar um serviço educacional de qualidade social, como um direito social inalienável e universal, portanto, são documentos norteadores que configuram metas, procedimentos e práticas pedagógicas indicadas para o país, para o estado e para o município. A partir desse documento, todas as demais dimensões da educação se articulam, desde as bases metodológicas até as bases materiais, tais como o tipo de prédio, o conteúdo, as práticas sociais, o espaço pedagógico, por isso essa iniciativa desempenha o papel de política pública educacional norteadora.

Buscamos estudar a Educação Infantil na tradição educacional brasileira e, *a posteriori*, tivemos a intencionalidade de configurar o perfil da educação infantil no município de Campo Limpo Paulista. A base da educação infantil é muito recente, ela deriva da Constituição de 1988, e se configura como um espaço educacional na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 29º. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, Lei nº 9.394/1996).

Art. 30º. A educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, Lei nº 9.394/1996).

Art. 31º. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, Lei nº 9.394/1996).

A partir desse marco legal, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade do sistema educacional. Sobretudo, com a implantação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) de 2014 que integra organicamente a Educação Básica, compreendendo o direito da criança a estar na escola de zero aos cinco anos, tal como prevê a meta nº 1 do PNE (2014 - 2024) “universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. ” (Brasil, Lei nº 13.005/2014).

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

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do Analfabetismo;

II - Universalização do Atendimento Escolar;

III - Superação das Desigualdades Educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria da Qualidade da Educação;

V - Formação para o Trabalho e para a Cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do Princípio da Gestão Democrática da Educação Pública;

VII - Promoção Humanística, Científica, Cultural e Tecnológica do País;

VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos Princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei. (Brasil, Lei nº 13.005/2014)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2021), a rede municipal de Educação Infantil de Campo Limpo Paulista conta com 12 creches, 77 salas e 1.010 alunos divididos entre: Berçário I, Berçário II de zero a três anos, Maternal I e Maternal II de três a quatro anos. Seis Escolas de Educação Infantil (EMEIs) externas e dez Escolas de Educação Infantil (EMEIs) internas, situadas dentro das escolas de ensino fundamental, com 109 professores e 2.109 alunos divididos em 1ª Etapa de quatro a cinco anos e 2ª Etapa de cinco a seis anos, reunidos numa prática pedagógica institucional diária de quatro horas para as EMEIS e período integral para as creches.

Queremos entender, a partir da produção do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista 2018”, qual é o perfil filosófico e pedagógico da Educação Infantil, qual a concepção de infância e Educação Infantil para o município, com base na legislação e do marco jurídico que assim definem a Educação Infantil. Propomos uma reflexão sobre o processo de elaboração do documento, na perspectiva de que as políticas indutoras e as pesquisas esclarecidas possam transformar e reconhecer a Educação Infantil como um direito fundamental.

A natureza da pesquisa é fundamentada na concepção crítico-dialética, que se expressa na consideração da realidade social e histórica, de constituição cultural e política, são essas as bases que sustentam a presente pesquisa, a fim de entender e destacar a concepção da Educação Infantil e da Infância, de Campo Limpo Paulista, que defende o protagonismo dessa etapa formativa e considera a criança como sujeito de sua aprendizagem, tal como se depreende na leitura e análise do documento das diretrizes curriculares e pedagógicas.

A escola é o espaço privilegiado no qual expomos a forma de pensar, aprendemos a respeitar o diferente e, nesse aspecto, reside a importância do educador na difusão da humanização. Todo educador precisa antes de tudo ser um pensador autônomo, capaz de pensar e praticar. Pensar sobre a própria opinião, questionar, refletir sobre aquilo que pensamos, e analisar criticamente o mundo que vivemos. Precisamos avaliar o conceito de currículo como direito e como humanização, entender a educação como construção coletiva, pois sempre haverá possibilidades de reconstruir e refazer. Já a Educação é a formação do ser humano no sentido amplo e pleno e educar seria então perseguir um ideal ético de formação do ser humano.

Nos impressiona a pergunta: *Por que educo? Para quê educo?* Obviamente a resposta seria: Para alcançar a plenitude do ser humano, nesse sentido, a educação seria a

formação para a vida ética. O documento das matrizes curriculares de Campo Limpo Paulista está pautado no pensamento que nos legou Paulo Freire (1921-1997), que expressava um pensamento libertador. Freire foi um dos fundadores da Teologia da Libertação, destacando a libertação integral das pessoas. Este pensador criou círculos de cultura e defendeu a educação a partir do conceito de ação cultural. Utilizando-se dos temas geradores, Freire pensou a educação como processo de humanização para fazer o que ele definia como Educação Popular. Este Educador também desenvolveu as palavras geradoras, que são aquelas que o educador busca encontrar nas vivências e no vocabulário do próprio educando, para então desencadear o processo de aprendizagem numa relação afetiva e pedagogicamente segura.

Para Freire (1987) ensinar a pensar e problematizar sobre sua realidade é a forma concreta de se reproduzir conhecimento. A partir daí, o educando terá a capacidade de compreender-se com um ser social. Freire (1987) nos traz o conceito da Educação Bancária, que faz o educando pensar mecanicamente, e a Educação Problematizadora, que gera a consciência de si mesmo, inserido no mundo em que vive e diz respeito à ideia de que deve existir um intercâmbio contínuo de saber entre educadores e educandos. Nesse processo, ambos aprendem. É na Educação Problematizadora que se gera história e que se humaniza a sociedade. O professor, muitas vezes na sala de aula, vive um drama tendo que implantar a educação libertadora ou seguir um currículo que lhe é imposto pelo sistema da Educação Bancária, com conteúdo desconexo do mundo do educando. Já a Educação Libertadora é a mesma que humaniza e que investiga o universo temático do educando.

Estamos a tempo de resgatar a “Pedagogia do Oprimido” (1968), porque não é só o estudante que está oprimido pelo sistema, mas o professor também. Temos, portanto, urgência em formar docentes, prepará-los para trabalhar com a realidade das nossas crianças e com o processo da docência que se faz na sua formação, a partir de práticas e disposições institucionais, curriculares e políticas legais já sistematizadas. Educar no sentido de humanizar, pois ensinar é mais um trabalho institucional, cumulativo e reflexivo, em que o conhecimento passado é mais do que algo externo e objetual, sendo assimilado subjetivamente com uma condução segura e amorosa entre educador e educando. Segundo Miguel Arroyo (2019), a função da escola é salvar vidas de filhos ameaçados, de crianças esquecidas, salvar a classe ou categoria social marginalizada, a partir de um currículo que humaniza, focado na real necessidade do aluno. Este autor, Arroyo (2019), afirma que o currículo é um território em disputa. Nós precisamos conhecer melhor as crianças que estão na escola, para não ficarmos

com uma visão idealista da condição da criança e aproximarmos da realidade social e psicológica das crianças hoje presentes na sociedade.

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração bibliográfica e empírica, um trabalho bibliográfico, histórico e interpretativo filosófico, que busca esclarecer o perfil geral e as diretrizes pedagógicas da Educação Infantil de Campo Limpo Paulista. Realizamos uma revisão crítica de todos os livros elencados no documento produzido pelo município de Campo Limpo Paulista em 2018, como parte da pesquisa bibliográfica. Adicionalmente, investigaremos os princípios fundamentais do currículo local para identificar os autores que fundamentam a concepção de Educação Infantil em Campo Limpo Paulista. Esta investigação adota uma abordagem crítico-dialética, onde os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, cultural e mesmo subjetivo. Os estudos de Gamboa (1988) definem as categorias e as formas de apropriação e de desenvolvimento da epistemologia crítico- dialética na pesquisa em educação no Brasil:

Um estudo epistemológico da pesquisa educacional estaria preocupado com as principais abordagens metodológicas opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade, estaria preocupado com as diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa. (Gamboa, 1988, p. 55)

Este trabalho de pesquisa está organizado em três capítulos, precedidos de Introdução e seguidos das Considerações Finais. A Introdução traz em si o contexto da realização, a questão de pesquisa, os objetivos e uma síntese da metodologia utilizada.

O Capítulo I, apresenta o “Marco histórico da Educação Infantil no Brasil, antes e depois da Constituição de 1988”, reconstruindo a trajetória da Educação Infantil na tradição escolar do Brasil e debatendo suas contradições, definindo a infância e a Educação Infantil como a primeira do direito à educação, trata-se do ponto de partida de nosso trabalho investigativo e interpretativo a análise da infância e da Educação Infantil, antes da Constituição Federal de 1988.

O Capítulo II, analisa a “A Educação Infantil no Brasil e suas ressonâncias na Metodologia de Campo Limpo Paulista, a mudança e transformação com a Legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), Plano Municipal de Educação - PNE (2014 - 2024), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)”, examinando as bases e os fundamentos jurídicos, institucionais e pedagógicos que estruturam a prática da educação

infantil no Brasil e na realidade do município, além de debater sobre as concepções para a Educação Infantil.

O Capítulo III, apresenta as “Diretrizes Curriculares de Campo Limpo Paulista (2018), nascimento do Documento, novas perspectivas”, reconstituindo os movimentos e os processos pedagógicos de criação participativa do texto curricular na cidade, destacando as bases da concepção da Educação como Direito e do Direito à Educação e suas inspirações de natureza humanizadora, com o acervo de autores que destacam essa concepção de Educação.

Nas Considerações Finais são apresentadas as linhas gerais de uma síntese das reflexões provocadas pela pesquisa e as perspectivas para a implementação dessas diretrizes na rede municipal de Campo Limpo Paulista, com a projeção de cenários de disputas e debates na concepção de pensar para onde caminha a Educação Infantil, incorporando as políticas indutoras como o Marco Legal da Primeira Infância (Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016) para torná-la um direito.

## **CAPÍTULO 1**

### **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Este primeiro capítulo tem como objetivo definir a infância e a Educação Infantil como um campo pedagógico específico a partir da leitura do que é a criança, articulando seus saberes e vivências, sem a alusão adultocêntrica de ser cognitivista, trata-se de um campo pedagógico que constitui a primeira etapa do direito à educação. O capítulo apresenta o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, para assim, elucidarmos de forma simples e objetiva os relatos cronológicos dos acontecimentos que precederam a determinação da Educação Infantil como campo pedagógico.

A pesquisa estuda as matrizes pedagógicas da Educação Infantil nas diretrizes curriculares municipais de Campo Limpo Paulista, SP e como essas diretrizes estão dispostas no documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, produzido em 2018.

Através do resgate de alguns aspectos importantes para a estruturação da história da Educação Infantil no Brasil, destacam-se os principais dados históricos anteriores a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/1996), explorando a estruturação dos documentos reguladores da Educação Infantil, incluindo entre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição, Brasil, 1988). Estes documentos auxiliam compreender os princípios norteadores que se consolidaram ao longo do tempo como a primeira etapa da Educação Básica e na difusão do percurso histórico, até culminar na formulação do atual cenário, em 2023, da Educação Infantil, ademais, permitem a análise das influências que moldaram e colaboraram para a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista (2018).

Abordamos os processos de transformação da rede de ensino de Campo Limpo Paulista, até a elaboração e implementação das Diretrizes Pedagógicas do Município, tendo como marco o histórico da evolução da Educação Infantil, antes e depois da aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como, a importância do documento na análise do movimento da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito

de direitos para que o seu desenvolvimento ocorra de forma integral, contemplando aspectos psicológicos, físicos, intelectuais, sociais e culturais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 9394/1996, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. A partir da Lei n.º 12.796/2013<sup>1</sup>, essa etapa passou a ser obrigatória, pois a lei previa o pleno desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, emocional, intelectual e social.

A Educação é um direito público subjetivo<sup>2</sup>, isto é, trata-se do direito que é efetivamente garantido de forma concreta, que foi determinado por lei, e, portanto, pode ser usufruído por qualquer pessoa. O direito subjetivo recebe este nome por ser uma referência ao sujeito de direito, ou seja, a quem possui o direito. Assim sendo, a Educação é um direito socialmente reconhecido, ordenado e que a partir do acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, sendo responsabilidade das autoridades competentes do Poder Público (Federal, Estadual e Municipal), oferecer esse direito à todas as crianças com idade escolar.

As crianças brasileiras devem ser matriculadas na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Segundo a Lei n.º 12.796/2013 estabelece que a Educação Infantil deve contemplar as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e que seja organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. De acordo com a Emenda Constitucional 59/2009<sup>3</sup>, os pais devem matricular os filhos e os municípios precisam ofertar vagas suficientes para atender a demanda.

Antes da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil era uma prática social, vinculada à perspectiva da assistência social, a ideia de infância e criança surgiria mais tarde. Para Nunes (2006) “A Infância, em sua singularidade, acontece independentemente do

---

<sup>1</sup> Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

<sup>2</sup> Direito subjetivo público é o direito de ação, de petição, direito de liberdade e direitos políticos. É referente ao Estado, assim, é relacionado com direitos que devem ser prestados (garantidos) aos cidadãos pelo Estado, através dos governos. São alguns exemplos: direito à saúde, à educação, ao transporte público, entre outros.

<sup>3</sup> O Congresso Nacional promulgou, em sessão solene, em Brasília, a Emenda Constitucional n.º 59, que determina o fim gradual da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação até a extinção do mecanismo, em 2011. Desde 1994, a desvinculação retira 20% do total dos recursos que deveriam ser destinados obrigatoriamente à educação. A emenda constitucional prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos. A universalização deve ser implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação.

reconhecimento que se possa ter de suas dimensões” (Nunes, 2006), é o momento da vida em que acontecem as primeiras descobertas do mundo. Os estudiosos apontam que a infância é a fase da vida consubstanciada em sua identidade própria, as relações estabelecidas com o mundo no período da infância, dependerão em grande parte, de muitas outras que acontecerão nas outras etapas da vida.

As emoções e descobertas observados na criança, são advindos das alegrias que elas vivenciam, dessa forma é importante que os adultos não as privem das possibilidades de *experienciação* plena, para que vivam às suas próprias conquistas e descobertas, apesar das dificuldades reais e imaginárias que possam acontecer durante toda sua vida. Quando a criança supera seus medos e dificuldades, ela se enche de orgulho e segurança, despertando sua vontade de continuar a explorar e buscar novos conhecimentos, isso inclui: brincar, machucar-se, sujar-se, chorar, sentir dor e até sentir-se frustrada por não conseguir algumas coisas. São acontecimentos importantes para a infância, que contribuirão para a formação de cada criança, que ao atingir a idade adulta, serão capazes de encaminhar seus próprios conflitos, lidar com seus medos e frustrações buscando suas próprias realizações.

O período da infância pode ser considerado como um espaço de descobertas e de necessidades que requer a participação dos adultos como colaboradores sensíveis ao desenvolvimento da criança, que ainda é um ser em criação, isto é, não está completo, portanto, de uma criança não se deve exigir a perfeição. “A criança é a própria significação de criar, combinar e recombinar estas possibilidades de humanização”. (Nunes, 2006).

Podemos afirmar até que a grande dificuldade encontrada pela criança no seu desenvolvimento, seja a luta por um espaço neste mundo, muitas vezes “adultocêntrico”, no qual ela vive. Frequentemente percebemos adultos exigindo da criança comportamentos adultos, como por exemplo, demonstrar maturidade e segurança. Não se trata de culpar os adultos, mas evidenciar que esses padrões de comportamento foram historicamente construídos, e que podem ser modificados. A criança representa a remoção da humanidade, por isso a importância de ressignificar nosso pensamento em relação a ela.

## 1.1 Questão da História da Educação Infantil

A história da Educação Infantil foi constituída por alguns eventos que nos ajudam a entender o processo histórico e a construção do que é a Infância e a Educação Infantil.

No texto de Philippe Ariès (1978) “História social da criança e da família”, percebemos que a concepção de infância sempre foi ligada aos modelos de sociedade e que não houve uma brutal ruptura entre o mundo adulto e o mundo reservado à criança, as concepções atuais da criança, suas características e seu mundo, são os frutos dos movimentos conceituais, filosóficos, pedagógicos, e foram influenciados na nossa forma de pensar e viver.

A história da Educação mundial não registra uma delimitação especializada sobre a criança. Ariès (1978) identifica dois sentimentos presentes na infância, representados pela “paparicação” que se limita à idade tenra da criança, ou seja, um curto período da infância, e a outra representação, mais efetiva, que era a tomada de consciência da suposta “fraqueza da infância” o que conseqüentemente, levou os adultos a preservarem o primeiro sentimento e fortalecerem o segundo. Ariès (1978) também destaca a importância dos legistas, padres e moralistas, pois sem eles a infância não teria ultrapassado os limites do seu sentido cômico, belo e gentil:

Mas foi sobretudo no século XIV que esta iconografia fixou seus traços essenciais, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII; [...] primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar... (Ariès, 1978, p.39)

No século XVII, aos sete anos, a criança entrava para a escola ou começava a trabalhar, essa exigência era tanto para meninos quanto meninas. Nas brincadeiras, por exemplo, não havia separação entre meninos e meninas, todos brincavam de bonecas, balanços, marionetes e outros. Segundo Ariès (1978) “Não havia a discriminação moderna entre os universos lúdicos de meninos e meninas: ambos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido, tinham as mesmas orientações pedagógicas e institucionais”. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos, isto é, era um período saudado como feliz, que merecia toda a preservação dos adultos que não podiam mais partilhar dele.

Muitas vezes a literatura moral e pedagógica do século XVII, citava trechos do Evangelho, no qual Jesus faz alusão às crianças tendo a cerimônia da Primeira comunhão como a manifestação do maior sentimento religioso expressivo da infância entre o século XVII e fim

do século XIX, não existia ainda a consciência da particularidade infantil no sentimento da infância. Desde o século XVIII, os colégios eram instituições de caridade criadas por benfeitores com o intuito de ajudar os alunos necessitados. Ao longo do tempo, houve um desenvolvimento significativo no entendimento da criança, culminando no século XVII, quando os adultos passaram a reconhecer a importância única da infância e a abandonar a concepção ultrapassada de que as crianças deveriam se portar como adultos. Esse novo ponto de vista resultou em uma maior valorização e proteção da infância, demonstrando um cuidado especial com os pequenos.

De acordo com Ariès (1978) no século XVIII surgiram alguns ícones de simbolização, de tipos de criança que se aproximavam do sentido moderno; o primeiro tipo de representação era religioso, no qual elas eram concebidas como anjos, depois manteve-se como modelo na iconografia religiosa de representação do menino Jesus ou de Nossa Senhora menina, essa representação vinculava a criança uma identidade de pureza angelical.

O fato de a criança ser vista como ser angelical ou engraçadinha, impossibilitava percebê-la como parte de um processo, como um sujeito de uma história em contínua formação, segundo os estudos de Ariès (1978), até a metade do século XVII era comum considerar que a primeira infância compreende o período dos cinco a seis anos de idade, passando dessa fase, já se cobrava uma postura, com atitudes mais adultas da criança, sendo que aos sete anos o menino deixava a família e ia para o colégio.

Para Ariès (1978), devido ao alto índice de mortalidade, as crianças não tinham nenhuma importância social proeminente, o que explicaria o cuidado e preocupações com higiene e vacinação. A representação que se tinha da figura infantil, era proveniente da arte italiana, a partir de retratos e pinturas da época, onde se considerava a diferença entre crianças vivas e mortas, pois, nos quadros italianos as crianças falecidas eram retratadas em tamanho reduzido em relação às crianças vivas.

Ariès (1978) afirmou que a modernidade descobre a infância e a criança na constatação de seu surgimento, como uma temática específica, pedagógica e social. Para Nunes (2006) “Podemos concluir que a escolarização da infância corresponde a um novo padrão de tratamento institucional e que seus motivos são de ordem econômica e social”. Logo, a concepção de infância que temos é o resultado de um longo processo cultural e institucional. Há uma falta de informação e registros sobre infância até o século XVII, essa falta de dados

nos leva a fazer uma leitura a respeito do grau de importância dessa fase da vida, nesse período específico da história, “É possível que a importância da infância estivesse diretamente ligada à sua duração, que por sinal era muito curta” (Nunes, 2006).

No final do século XVIII a idade escolar passa a ser de nove anos de idade, por essa razão, tornou-se comum as crianças ficarem fora da escola até os nove ou dez anos de idade, antes disso elas eram vistas como fracas e incapazes de aprender o que se ensinava nos colégios, o que nos leva a acreditar que a emancipação da escola contribuiu para aumentar o período da infância. Nesse caso, a escola teve um papel decisivo para a separação da infância e adolescência a partir da relação entre infância e idade escolar e seus períodos.

Em 28 de julho de 1840, o pioneirismo do pedagogo alemão, Frederico Guilherme Froebel<sup>4</sup>, concebeu o primeiro sistema de ensino para crianças abaixo de sete anos, na época consideradas pequenas demais para frequentar a escola, criando o primeiro Jardim da Infância do mundo, no leste alemão, na cidade de Bad Blankenburg. O termo “Jardim de Infância” surgiu da crença de que as crianças deveriam ser nutridas e cuidadas como plantas em um jardim.

No Brasil, temos o registro do primeiro Jardim da Infância em 1875, na cidade do Rio de Janeiro, com a fundação do Colégio Menezes Vieira, marcando o desenvolvimento do setor privado da Educação Pré-escolar, voltado para as elites nesse período, sob orientação Froebeliana.

Em São Paulo temos o registro da Escola Americana em 1877 e o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos de 1896, que era pública, mas atendia as crianças burguesas. Além da influência alemã, presente na história da Educação Infantil no Brasil, temos influência francesa a partir de 1902, com o surgimento das primeiras escolas maternas, com objetivo principal de oferecer assistência aos órfãos e filhos de operários, desta vez com origemem São Paulo por iniciativa de Anália Franco.

---

<sup>4</sup> O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. As técnicas utilizadas até hoje em Educação Infantil devem muito a Froebel.

Nos primórdios da criação dessas instituições infantis, a discriminação já estava enraizada, os Jardins de Infância<sup>5</sup> eram reservados para as classes altas e as escolas maternas, destinadas a população de baixa renda. O Jardim de Infância ou Kindergarten<sup>6</sup>, tinha como objetivo educar crianças de três a sete anos. Nestes espaços elas participavam de atividades que incluíam o cuidado com o corpo, observação da natureza, introdução à poesia e canto, trabalhos manuais, formação moral e religiosa, entre outras atividades.

No início do Século XX, a educação da criança pequena passou do domínio privado para o público. O Estado começou a se preocupar com elas e organizou o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, por ocasião da festa do Centenário da Independência.

Nesse período, fundaram-se duas importantes instituições que refletiam o pensamento europeu da época: *A Casa dei Bambini*, e o *Infantário*, que tiveram seus modelos implementados no Brasil. *A Casa dei Bambini* foi fundada na Itália por Maria Montessori<sup>7</sup>, nesse modelo a criança era vista como personagem importante e com papel ativo no processo de aprendizagem, isto é, a criança constrói o seu ritmo de aprendizagem e passa por diferentes estágios, que se tornam mais complexos conforme os níveis avançam. A Filosofia Montessoriana é reconhecida por ser um começo na busca por respostas para a educação e para a vida da criança.

É agindo que a criança adquire conhecimentos, através de uma ordenação de atividades com dificuldades gradativamente crescentes. O objetivo da filosofia montessoriana é a valorização das capacidades cognitivas das crianças, trata-se de uma filosofia muito importante para a história da Educação Infantil, pois os métodos elaborados pela médica italiana

---

<sup>5</sup> Expressão relacionada, em geral, às escolas dedicadas ao ensino pré-escolar para crianças menores de seis anos, a ideia de “jardim de infância” é atribuída ao alemão Friedrich Froebel, influenciado pelas teorias de Johann Pestalozzi, fundador dos primeiros ensaios no atendimento infantil institucionalizado. Froebel fundou o primeiro jardim de infância em 1873, propondo que seria um lugar onde as crianças estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo, com manuseio de objetos e participação em atividades lúdicas.

<sup>6</sup> Do alemão, “jardim para crianças”. O sistema de deixar a criança aprender através de brincadeiras dirigidas foi inventado pelo alemão Friedrich Froebel, que fundou seu primeiro jardim-de-infância em Blankenburg, na Alemanha, em 1837.

<sup>7</sup> Maria Montessori (1870-1952) foi uma pedagoga, pesquisadora e médica italiana, a criadora do “Método Montessori” um sistema educacional baseado na formação integral do jovem. “Educar para a Vida” foi o seu lema. Maria Artemisia Montessori nasceu em Chiaravalle, norte da Itália, no dia 31 de agosto de 1870. A essência da educação Montessori é romper a ideia de que as crianças são seres incapazes e dependentes dos adultos, oferecendo a cada criança um ambiente no qual ela possa desenvolver habilidades e hábitos para uma vida mais autônoma. A autoeducação é a principal característica da escola montessoriana,

procuram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender, conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos.

Já o Infantário foi fundado na Inglaterra por Margaret Macmillan. A preocupação do infantário era com as condições insalubres das crianças daquela época (1920), a proposta era voltada para a criação e a imaginação. O Infantário tinha a visão de que a criança pequena é acima de tudo, uma pessoa com pensamentos, sentimentos e imaginação e que necessita ser acarinhada e amada.

As creches no Brasil inicialmente, foram criadas para receber as crianças pobres menores de dois anos, para permitir que as mães pudessem trabalhar. Kuhlmann (1996) considera o ano de 1899 como o do surgimento de creches no Brasil. As crianças passaram a ocupar o cenário da assistência à infância brasileira, enquanto os Jardins de Infância eram considerados educativos, tornando-se a principal modalidade de atendimento aos pobres (Kuhlmann, 1998).

A partir dessa ideia de creches, surge a criação das Salas de Asilo ou Escolas Primárias, que era um movimento filantrópico, com a ideia de conter as classes populares e aumentar o rendimento da mão de obra feminina. Foi neste cenário que surgiu no Rio de Janeiro a Pré-escola em 1880, utilizando o método de Froebel<sup>8</sup>.

As creches atendiam as crianças de baixa renda das famílias mais humildes. Os jardins de infância ou pré-escolas eram frequentados pelas classes mais ricas. Os dados disponíveis sobre as creches do Rio de Janeiro, mostravam que elas ofereciam 20 leitos com seis camas de ferro e 14 berços de diversos tipos, atendendo em torno de 40 crianças. Também contavam com cozinha, banheiro, salão para dormitório, sala de refeições, sala para recreio e sala dos lactantes, que eram amamentados três vezes ao dia por suas mães. O pessoal da creche era composto de quatro amas, uma cozinheira e uma lavadeira. A alimentação das crianças era composta por carne, pão, legumes, cereais, massas, leite graxo e maltado. A higiene da creche era supervisionada pelos médicos que examinavam as crianças, determinando o regime

---

<sup>8</sup> O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos. O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável.

individual e as providências de ordem geral. Antes de entrarem para a creche, todas as crianças passavam por um exame prévio de sanidade e recebiam vacinas pelos médicos da associação, sendo recebidas até a idade de cinco anos (Kuhlmann, 1998).

O surgimento de novas instituições era um mal necessário no controle da política assistencial educacional que se elaborava. Cada saber apresentava justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins da infância e seus agentes promoviam a constituição de associações assistenciais privadas. As novas instituições, tais como creches, asilos ou jardins de infância, representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médicos e religiosos no controle das políticas assistenciais que se formavam e se articulavam na composição das entidades, na organização de congressos sobre temas de assistência, da higiene e da educação.

## **1.2 História da Creche no Brasil**

A história das creches no Brasil é marcada pelo triângulo: mulher, trabalho e criança. As creches surgiram no Brasil no período republicano, no ano de 1899, considerado o marco das instituições pré-escolares. Neste ano foi estabelecido o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAT), juntamente com a criação da primeira creche destinada aos filhos de operários. Assim fundaram-se as Creches, Asilos e Jardins de Infância, com concepções totalmente assistencialistas, vistos também como uma dádiva da filantropia.

Em 1899 temos dois marcos importantes para as propostas de instituições pré-escolares: o primeiro é a fundação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira que depois abriu filiais em outros lugares do país, em segundo lugar temos a inauguração da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados RJ, que foi a primeira creche para filhos de operários da qual se tem registro. Essas duas instituições representam o período de desenvolvimento e crescimento do setor privado da Educação Infantil destinado às elites.

Maria Vittoria P. Civiletti (1991) afirmou que estas creches seriam implantadas pelos médicos interessados no movimento higienista<sup>9</sup>, que se aliaram às mulheres burguesas, visando o atendimento das trabalhadoras domésticas (Civiletti, 1991). Entretanto, no Brasil os atendimentos pré-escolares não despertavam interesse apenas dos profissionais médicos, mas também das iniciativas empresariais de criação de creches para os filhos das operárias.

A infância, a maternidade e o trabalho feminino marcam a trajetória das instituições pré-escolares, sendo influenciadas também por questões econômicas relacionadas à formação da sociedade capitalista, à urbanização e à organização do trabalho industrial. Esses elementos desempenham um papel crucial na estruturação dessas instituições, que não se resumem a eventos isolados, mas sim à interação de diferentes momentos, influências e tópicos que ajudam a moldar a proposta educacional assistencialista.

Nas instituições de Educação Infantil havia uma distinção entre asilos e creches em relação aos jardins de infância. Enquanto os jardins de infância tinham um propósito mais educativo, alguns pensadores argumentaram que o assistencialismo nas creches e asilos era uma abordagem educacional direcionada mais para a submissão e moral das classes populares do que para o desenvolvimento intelectual enfatizado nos jardins de infância.

Com o forte crescimento das indústrias, os operários começaram a reivindicar a construção de estabelecimentos infantis nos anos 1920, impulsionando os religiosos e as damas da sociedade a apoiar a luta por escolas maternas, para assim atender os centros fabris e vilas operárias.

No Brasil, durante o período da República, foram criadas 15 creches entre os anos de 1921 e 1924. O governo paulista, a partir de 1920, com respaldo legal, passou a investir no processo de criação de creches e escolas maternas junto a empresas. Contudo, sem incluir as

---

<sup>9</sup> A origem dos temas referentes ao movimento higienista teve início, no Brasil, no fim do século XIX e início do século XX, visto que este tinha como objetivo uma modificação no comportamento da população brasileira. Os médicos higienistas tinham a responsabilidade de cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país de certa forma, pois acreditavam que grande parte dos problemas da nação estava relacionada a questões sanitárias. No término do século XIX e início do século XX surgiu o movimento higienista no qual tinha a proposta de cuidar da população, educando-a e ensinando-a novos hábitos. Desse movimento participaram vários intelectuais que tinham em comum a vontade de melhorar as condições de saúde do povo brasileiro. O médico higienista era especializado em saúde pública e administração sanitária, não só era responsável por prescrever condutas higiênicas, era também considerado um educador.

creches no sistema público de ensino. Era uma política mais voltada à assistência das famílias trabalhadoras das classes populares, do que uma política de educação voltada para as crianças.

O primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, conjuntamente ao 3º Congresso Americano da Criança, caracterizou de forma preconceituosa a população carente, ao designar um papel educativo para a assistência, com o intuito de evitar conflitos de classe. A definição dos parâmetros para a legislação trabalhista foi implementar uma divisão entre medidas que passaram a constituir o campo da assistência voltada aos mais pobres, entendidos como assistidos. Questões como habitação e educação das crianças não eram reconhecidas como direitos do trabalhador, mas como benefícios para os mais desfavorecidos favorecidos, reforçando de maneira preconceituosa a ideia de pobreza. Não se pensava em uma criança de forma abstrata, mas na criança e na população carente, como uma ameaça à ordem estabelecida pelas elites.

Podemos elencar outros marcos importante na história da Educação Infantil, tais como: em 1930, o escritor Mário de Andrade assumiu a direção do Departamento de Cultura e começou a estruturar os parques infantis que ofereciam atividades para crianças de três a seis anos e de sete a 12 anos (fora do horário escolar). Já em 1940, na Era Vargas, a legislação previa que nos estabelecimentos em que houvesse mais de 30 mulheres trabalhando, obrigatoriamente deveria existir uma creche no local. Ainda em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança (DNCR) que estabeleceu normas para o funcionamento das creches. Em 1950, o trabalho “Psicanálise e Higienismo: discurso psicanalítico e higienistas com ênfase na relação mãe-filho”, trazia a ideia de que a creche poderia prejudicar o desenvolvimento da criança.

A creche passa a ser vista como um mal necessário, ou seja, quem não tinha condições de ficar com a criança em casa, levaria para a creche. Esse fato, criava um sentimento de culpa nas mães. Durante esta década surgiram importantes instituições de assistencialismo, tais como: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP).

Em 1964, durante a ditadura militar, destaca-se o Projeto Casulo, um projeto de educação de massa de baixo custo, criado para ser a solução dos problemas da pobreza e que não contava com pessoal capacitado. Esse projeto seria oficializado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), com o lançamento da Coordenação de Educação

Pré-escolar. A data oficial da fundação do Projeto Casulo foi em 1977, criado pela LBA, que pertencia a Organização da Sociedade Civil (OSC), que atuava com crianças, adolescentes, jovens e famílias das comunidades do Real Parque e Jardim Panorama na cidade de São Paulo. O Projeto Casulo oferece atividades socioeducativas, culturais, de educação para o trabalho e interação comunitária, com o objetivo de possibilitar o ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

Em 1970 surgem os movimentos sociais trazendo propostas mais positivas para as crianças e a sociedade e no ano de 1979 o movimento de luta por creches, foi oficializado. Com a Educação Infantil, havia a esperança de resolver o problema das altas taxas de reprovação no ensino fundamental, conforme previsto na Lei federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Os programas de infância surgiam com a ideia de que seriam a solução dos problemas sociais. Ao final da ditadura militar, temos alguns movimentos que foram importantes, entre eles o Clube das Mães, as Associações de Mulheres e o Movimento de Lutas por creches em 1979.

Conforme relatado anteriormente, as creches no Brasil nasceram para atender às necessidades das mulheres que trabalhavam em indústrias têxteis, no comércio e na indústria de alimentos, o que antes era visto e procurado como um direito da mãe, atualmente passou a ser também um direito da criança. A criação das creches estava atrelada a regulamentação das relações de trabalho, isto é, com a solicitação das mães que reivindicavam um lugar para deixar os filhos, e por iniciativa das Entidades Assistencialistas. Os anos que antecederam 1977 foram chamados de Período de Filantropia, de 1977 a 1999 é considerado Período de Assistência, pois os municípios passaram a oferecer atendimento nas creches públicas.

O período assistencialista, segundo os estudos de Kramer (1995), em 1930 a 1980 existiu uma fase na história da pré-escola no Brasil em que o atendimento passou a ser assistencial, chegando a compor no presente, além de Assistência Médica, Sanitária, Nutricional e Social, o Plano Educacional como principal fator assistencial.

As creches tornaram-se mais significantes para o Estado na década de 1970, pois atendiam aos filhos dos operários de forma totalmente assistencialista, mas, já no período da democratização, o reconhecimento da Educação Infantil representou um marco da produção de documentos fundamentais que reconheceram os direitos da criança, tais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), e a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (1994).

Nas décadas de 1980 e 1990 temos a promulgação da Constituição Federal de 1988, que agregada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 (LDBEN) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse conjunto de leis, estabeleceu com a articulação de seus Artigos, a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado, ocasionando mudanças no cenário assistencial. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), a criança ocupou seu lugar de direito na sociedade, com o direito a uma educação de qualidade.

Em 1985, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo publicou uma carta na revista Escola Municipal, esta carta anunciava a vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares (Escola Municipal, 1985, p.1). O contexto era de um momento político e econômico marcado pela redemocratização política no país, mesmo com a incorporação das creches ao sistema educacional, ainda existia a concepção assistencialista.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação de zero a seis anos passou a ser um direito garantido por lei. Nesse período a criança passa a ser um sujeito de direitos, que na idade de zero a 3 anos era responsabilidade das áreas da Assistência e Promoção Social e dos quatro a seis anos, de responsabilidade da área educacional. Com a Constituição Federal de 1988, a assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores, desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas, foi estabelecida como dever do Estado, conforme o artigo 7 da Constituição. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Educação Infantil passou a integrar parte da Educação Básica, como sendo a primeira etapa educacional, situada no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A legislação consolidou os direitos sociais das crianças por meio dos movimentos sociais, representando a instituição educativa, responsável pelo desenvolvimento da criança no que se refere aos aspectos sócio emocional, afetivo e cognitivo, concretizando as bases legais da implantação das políticas sociais voltadas à infância. É importante destacar que neste momento histórico as mudanças sociais ocorridas na Educação Infantil deixam de ser um encargo apenas para as famílias, a partir desse momento as responsabilidades passam a ser divididas com as políticas públicas.

Ao examinar as mudanças que ocorreram na história da educação infantil no Brasil, entendemos a evolução da criança no que se refere aos aspectos sócio emocional, afetivo e cognitivo. Esse fato nos leva à reflexão de questões importantes, como a democratização da educação pré-escolar, sua função social de proteção à criança e principalmente a sua função educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) é o resultado de um processo que começou em 1988, ano em que a última Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada. A LDBEN, demorou oito anos para ser aprovada e promulgada definitivamente em 20 de dezembro de 2000. A legislação de 1988 foi um marco importante para a Educação Infantil. O educar e o cuidar passaram a ser destacados como uma opção das famílias, pois as instituições de Educação Infantil tornaram-se complementares à atuação familiar.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), a Educação Infantil passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir da modificação introduzida na LDBEN Lei nº 9394/1996, em 2006 esta lei foi alterada pela Lei nº 11274/2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, então, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária do zero a cinco anos.

Reconhecida como um direito garantido a todas as crianças e uma responsabilidade do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para crianças de quatro a cinco anos de idade somente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade. Essa ampliação da obrigatoriedade está definida na Lei nº 12796 de 2013, assegurando de forma completa a inscrição de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil. De acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996, a Educação Infantil tem como objetivo atender crianças até os seis anos de idade, visando promover o desenvolvimento integral delas, englobando os aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, linguísticos, sociais, emocionais e psicomotores, complementando, dessa forma, a ação educativa da família e da comunidade.

A Educação destinada às crianças pequenas é disponibilizada tanto em creches quanto em pré-escolas. As creches são direcionadas para os pequenos de zero a três anos, enquanto as pré-escolas acolhem crianças de quatro a seis anos. A Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, conhecida como LDBEN nº 9394/1996, estabeleceu como obrigatório que os professores, até o final da década da educação (2001 a 2011), possuísem formação superior específica. Por sua vez, o Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, associado à Lei nº 9.394, trata da exigência de formação em nível superior para os professores que atuam na Educação Básica, regulamentando o funcionamento desses cursos.

No que tange à exigência mínima de formação para o exercício da profissão docente na Educação Básica, percebemos que a Lei 9394 (LDBEN n.º 9394/1996) trouxe avanços significativos. Essa perspectiva torna-se importante, por um lado, na medida em que favoreceu o fortalecimento da concepção de que é essencial que os professores, enquanto profissionais da educação, tenham formação de nível superior. Porém, essa mesma lei apresenta aspectos contraditórios que a colocam na contramão do movimento dos educadores. Nesse processo, a universidade, como instituição até então responsável pela formação do professor, passou a ser criticada, especialmente devido ao seu modelo de formação, pautado num currículo predominantemente teórico, que ainda não atendia de forma adequada à prática e às demandas das escolas.

Nessa perspectiva a educação Infantil é subdividida em duas fases: o atendimento de crianças de quatro a cinco anos seriam responsabilidade da pré-escola, ampliando-se a preocupação em atender o público Infantil de acordo com seus direitos estabelecidos por lei, assim como prevê a meta 1 do PNE lei nº 13005/2014:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três)anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, Lei nº 13005, 2014)

De acordo com Silvia Perez (2012) “A ação pública sentiu necessidade de rever o planejamento enquanto instrumento para intervenção e melhorias na Educação Infantil”. Isso resultou na definição de uma série de documentos que posteriormente orientam e regulamentam a gestão nesse nível de ensino. A análise dos objetivos do Conselho Nacional de Educação (CNE) visava reconhecer as políticas federais voltadas para o desenvolvimento e aprimoramento da Educação Infantil, as quais eram consideradas promissoras para a implementação de ações que reconheçam a necessidade de combater as desigualdades sociais.

A história da realidade da Educação Infantil no Brasil foi marcada pela falta de compromisso do poder político, a falta de preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e a assistência era realizada por instituições sem vínculos educacionais.

Os estudos de Correia (2011), revelam que, desde o surgimento das primeiras instituições voltadas para o atendimento dos mais pobres, ocorreram muitas transformações na estrutura da Educação Infantil, mudanças resultantes de reivindicações da população em busca por assistência e educação aos pequenos, em paralelo com a concepção de novos paradigmas educacionais e uma forte influência da pesquisa científica nesta área.

De 1960 a 1996, houve um período significativo para a história da Educação no Brasil, um período marcado por lutas democráticas a favor da Educação, especialmente para a Educação Infantil, que passou a ser tratada como direito, o que contribuiu de forma positiva para a elaboração de novas diretrizes de políticas públicas e a elaboração de uma legislação educacional que amparasse essas mudanças, mas, mesmo com toda essa legislação, com relação ao direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade ainda existe uma grande diferença entre a realidade da maioria das escolas infantis em comparação com o que foi regulamentado.

### **1.3 O Município de Campo Limpo Paulista - SP**

Fundado em 21 de março de 1965, o município de Campo Limpo Paulista faz limite com os seguintes municípios paulistas: Várzea Paulista, Jarinu, Jundiaí, Atibaia, Franco da Rocha e Francisco Morato, é um dos 87 municípios da Região Geográfica Intermediária de Campinas e um dos 645 municípios do Estado de São Paulo, com uma população estimada, no último censo em 2022, de 77.632 habitantes. O nome Campo Limpo surgiu pelo fato de que os moradores do lugar encontraram um enorme campo limpo no local.

Campo Limpo Paulista surgiu com a construção do leito da Estrada de Ferro *São Paulo Railway*. Inicialmente era uma fazenda integrante de Jundiaí e suas terras eram de um latifúndio cafeeiro, em 1867 ligando Jundiaí a Santos. A primeira rua do município, a Avenida Alfred Krupp, surgiu com o alojamento dos ferroviários construtores da via Jundiaí-Santos.

Na primeira metade do século passado, Campo Limpo Paulista era um bairro da cidade de Jundiaí, carente de todos os serviços, passando a ser um distrito em 20 de dezembro de 1953, isto representou um compasso de espera e uma preparação. Campo Limpo Paulista, na área da Educação contava apenas com duas classes mistas que funcionavam numa antiga casa localizada em frente à Estação Ferroviária, onde eram administrados apenas os cursos de 1º e 2º anos primários, com educadores de São Paulo, que diariamente vinham de trem para a cidade ministrar suas aulas.

A Saúde era representada por um “prático” de nome Eugênio Lessi, ferroviário, que nas horas vagas atendia os enfermos em sua residência, onde hoje existe uma praça com o seu nome. Os partos eram de responsabilidade de “parteiras”. A primeira Farmácia foi inaugurada apenas em 1945 pelo farmacêutico campineiro Romualdo de Assis. A Segurança era atribuição de um “inspetor de quarteirão” que dependia da Delegacia de Jundiaí e não era remunerado. Uma melhoria nas condições de vida dos moradores de Campo Limpo se deu em 1941, com a chegada da energia elétrica trazida pela *Light*, desativando os antigos lampiões.

No processo de desenvolvimento, em 20 de dezembro de 1953, pela Lei Municipal nº 2456 e pela lei estadual nº 8.092, Campo Limpo foi elevado à distrito de Jundiaí. Esse foi o primeiro passo para a completa emancipação, mas foi em 1961 que o caminho da emancipação entrou na reta final, com a instalação da empresa Krupp, famosa e centenária empresa da siderurgia alemã que adquiriu 1 milhão de m<sup>2</sup> de área, onde se localizavam os armazéns reguladores de café. A Krupp inaugurou a primeira “Indústria Nacional de Locomotivas”, seguida da implantação da “Krupp Metalúrgica Campo Limpo Ltda.”, a maior forjaria da América Latina para a produção de peças automotivas, isso devido à instalação da indústria automobilística no País.

Neste período, os poucos moradores do então distrito estavam descontentes com a administração central de Jundiaí, pois consideravam que a cidade não dispensava a devida atenção para o distrito "distante e abandonado". O descontentamento dos moradores deu início ao “Movimento de Emancipação de Campo Limpo”, com acontecimentos ocorridos num curto espaço de tempo, entre os anos de 1950 e 1961, convencendo os moradores do distrito que havia chegado o momento de cortar, definitivamente o cordão umbilical que os unia a Jundiaí, convencidos de que já possuíam todos os meios, todas as qualidades, e principalmente, homens talhados ao desafio, para prosseguirem sozinhos sem a necessidade da tutela de ninguém.

Com as sucessivas crises da produção cafeeira, principalmente na primeira metade do século XX, que ocasionou a estagnação de uma agricultura decadente baseada na monocultura, Campo Limpo Paulista buscou novas oportunidades no setor industrial e tecnológico do Brasil para superar dificuldades. A partir dos anos 1950, experimentou um crescimento significativo, impulsionado pelas políticas governamentais da época. A instalação de grupos industriais, sólidos e tradicionais, resultou na criação de empregos e na geração de renda, estimulando o surgimento de atividades comerciais adicionais. Esse processo de

desenvolvimento criou um ciclo contínuo de progresso. No dia 30 de dezembro de 1953, com a promulgação da Lei nº 2456, o “bairro” Campo Limpo Paulista se transformou em Distrito.

Passados 11 anos, em 28 de fevereiro de 1964, a Lei nº 8092 do Estado de São Paulo eleva o Distrito de Campo Limpo Paulista à categoria de Município, desmembrando-o definitivamente de Jundiaí. Com a eclosão do golpe militar de 31 de março de 1964, apenas um mês depois da promulgação da Lei nº 8092, uma das primeiras medidas impostas pelo novo regime foi suspender a instalação de novos Municípios. Para Campo Limpo Paulista criou-se uma situação estranha, oficialmente era um município, mas sem exercer as atividades que a qualificação exigia.

Com a emancipação, Campo Limpo teve sua denominação alterada para Campo Limpo Paulista, pela Lei Estadual nº 9.842, de 19 de setembro de 1967. O “Paulista” adicionado ao nome pelo Decreto-Lei de 22 de agosto de 1969, foi atribuído para não se confundir com o distrito de mesmo nome em São Paulo, Campo Limpo.

Um dos primeiros passos que o novo município realizou em favor da educação, foi a inauguração do Ginásio Estadual com três salas e dez professores, em maio de 1966. O ginásio atendia 37 estudantes em duas classes da primeira série e 22 estudantes no curso de admissão. A zona urbana ainda dispunha da escola Dr. Francisco Monlevade, e na zona rural havia escolas no Moinho, na Estância São Paulo, no Campo Verde e no bairro Figueira Branca.

O município de Campo Limpo Paulista herdou a obrigação de colaborar com o Estado na educação de seus jovens após a municipalização. Para isso contava com uma rede de ensino formada pela escola Dr. Francisco Monlevade, a maior e mais antiga escola do município, com nove salas de aulas e todas as outras escolas com apenas uma sala de aula funcionando. Uma projeção demográfica, considerando o índice de então, apontava para o ano 2000, uma população de mais de 30.000 habitantes. O censo de 2000 indicava para um número que dobrava àquele previsto pela projeção demográfica. Se esta projeção fosse considerada, no tempo em que foi realizada para projetar a rede de ensino municipal, hoje o déficit educacional alcançaria um nível de grandes proporções. Isto não aconteceu, pois, os administradores do município compreenderam que não era apenas o índice demográfico que a exercer influência sobre a quantidade populacional, mas a industrialização que ia se delineando, resultando em um fluxo migratório no território municipal. Esse raciocínio que considerava o futuro, e não o

presente, criou os alicerces da política municipal para a habitação, a saúde e, neste caso, para a educação (Censo 2010).

#### **1.4 A Educação Infantil no Município de Campo Limpo Paulista - SP**

O município conta com 12 unidades de creches com aproximadamente mais de 1.198 matriculados nas creches, a cidade de Campo Limpo Paulista atende as crianças de quatro meses a dois anos e 11 meses em 11 creches, sendo todas organizadas em período integral e outras que atendem as crianças de dois a três e 11 meses igualmente em período integral. De acordo com o artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) n.º 9.394/1996, o número de estudantes por turma a ser determinado por cada sistema de ensino deve atender a uma relação adequada para cada docente, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais.

Existe um Projeto de Lei do Senado n.º 504, de 2011, elaborado pelo Senador Humberto Costa (PT/PE), que propõe modificações no parágrafo único do artigo em questão, a fim de definir o limite máximo de alunos por sala de aula na pré-escola, Ensino Fundamental e Médio. O projeto estabelece que o número máximo de estudantes por turma não ultrapasse 25 na pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e 35 nos anos seguintes do Ensino Fundamental, e 28 no Ensino Médio. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média de alunos por turma na Creche da rede municipal urbana, entre 2007 e 2017, foi de 13,09, havendo uma queda a partir de 2013. De 2007 a 2012, a média foi de 14,08, e de 2013 a 2017, foi de 12,8. Observa-se um padrão distinto na pré-escola, que, com exceção de 2007 (21,7) e 2009 (17,6), manteve-se estável.

A situação das filas de espera na Educação Infantil ilustra bem a problemática no município, com aproximadamente 578 alunos nos últimos quatro anos (2018-2021) aguardando por vagas. Aqueles que entram com ações judiciais conseguem garantir a matrícula, enquanto os demais permanecem na fila de espera, a qual pode se arrastar por seis meses ou até mais, dependendo da situação, até que seja garantido o direito por via judicial. Recentemente (2023), cerca de 98 mandados judiciais foram atendidos, segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. O tempo de espera para ingresso no berçário II é relativamente menor em comparação com os demais módulos, pois são as crianças que já estão matriculadas e mudam de módulos, dificultando a oferta de mais vagas.

O artigo 211, 2º, dispõe que os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A Educação Infantil é tratada numa seção específica da LDBEN (Lei nº 9394/1996), a seção II, do Capítulo II, que se refere à Educação Básica. Entretanto, esses instrumentos legais também afirmam a função normativa, redistributiva e supletiva da União e dos estados com relação à Educação Infantil (Artigos 30 e 211 da Constituição e 8.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9394/1996), inclui a Educação Infantil como o primeiro estágio da Educação Básica, cujo propósito é tanto educar quanto cuidar, afastando-se da abordagem puramente assistencialista. Essa mudança foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), com a Lei nº 13.306/2016 ampliando o escopo da Educação Infantil para abranger crianças de zero a cinco anos de idade. A alteração foi muito simples e abrangeu apenas dois artigos do diploma. Portanto, pela Lei nº 13.306/2016, o atendimento em creches e pré-escolas é voltado para crianças de zero a cinco anos. Dessa forma, o foco é na Educação Escolar das crianças de zero a cinco anos, abrangendo dois estágios educacionais: o cuidado em creches, de zero a três anos e a formação nas chamadas Pré-Escolas, de quatro a cinco anos.

A principal finalidade da Educação Infantil consiste em buscar promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em todos os aspectos da formação e do desenvolvimento humano - físico, social, intelectual, sócio emocional ou afetivo e linguístico, articulando essa formação com a ação da família e da comunidade social.

A Educação Infantil é a porta de entrada da Educação Básica, e como tal deve ser pensada e planejada para acolher a criança e desenvolver plenamente sua formação humana, assegurando a formação para a convivência, para a cidadania e para a progressão posterior em todos os aspectos da atuação humana. A relação da Escola de Educação Infantil com a família e a comunidade deve ser pautada pelo acolhimento, pela proteção social e pela qualidade humana dessa convivência. Segundo consta nos artigos 22 e 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9394/ 1996, as culturas que as crianças trazem de suas famílias, de suas origens, de seus bairros e espaços de vida devem ser acolhidas e respeitadas pelas escolas e pelos educadores. (Brasil, LDBEN, lei nº 9394/1996).

A Educação Infantil, no município de Campo Limpo Paulista, é planejada em instituições escolares chamadas creches, voltadas para crianças de zero a três 3 anos de idade e

em unidades escolares denominadas Pré-Escolas, para as crianças de quatro a cinco anos. Buscamos superar essa nomenclatura ainda imprecisa de modo a reconhecer todas as unidades escolares de Educação Infantil como efetivas e verdadeiras escolas, acentuando o caráter educacional de tais espaços pedagógicos e institucionais. Desse modo, destacamos a necessidade de considerar a denominação comum de Escolas Municipais de Educação Infantil para todas as unidades escolares desta modalidade no município de Campo Limpo Paulista.

### **1.5 O Financiamento da Educação Infantil**

Alguns estudos mostram que o agravamento da situação da Educação Infantil ocorreu a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, que visava prioritariamente o Ensino Fundamental, alocando os recursos financeiros para o crescimento e desenvolvimento do mesmo, deixando a Educação Infantil dependente dos baixos investimentos das Secretarias de Assistência Social. Com o desequilíbrio gerado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para o Sistema Educacional Brasileiro, especificamente na Educação Infantil, foi criado em 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como forma de reparar os danos no processo de educação e garantir os recursos adequados para a Educação Infantil, tendo como base o rateio dos mesmos, conforme o número de alunos matriculados na Educação Básica. Este Fundo estendeu para toda a educação básica a aplicação de menos de 20% dos impostos arrecadados para cobrir as despesas com a manutenção de instituições escolares, que vão desde creches até o ensino médio.

No ano de 1999, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) introduziu o Prêmio de Dualidade da Educação Infantil, visando reconhecer as ações voltadas para as crianças, assim como o papel crucial do professor no processo educacional. Contudo, o prêmio não obteve êxito, pois não gerou o impacto esperado na organização educacional, ao colocar toda a responsabilidade pela qualidade da Educação Infantil exclusivamente nas mãos dos professores.

Foi apenas com a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014<sup>10</sup> que estabeleceram metas a serem cumpridas até 2024 para a melhoria da Educação, abrangendo todos os níveis de educação, principalmente a Educação Infantil, buscando estratégias de políticas públicas a fim de melhorar a qualidade da primeira etapa da educação brasileira.

Os documentos que regulamentam as políticas públicas referentes à primeira etapa da Educação Básica desde a Constituição Federal de 1988, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente até as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN, Lei 9394/1996), foram criados a fim de promover e melhorar a educação, a prática docente também é um fator determinante para a qualidade da Educação Infantil. Daí a importância dos investimentos e a implementação de políticas mais consistentes que contribuam para a formação dos docentes e das crianças, pensando nas oportunidades que a Educação Infantil oferece às crianças, para o seu pleno desenvolvimento, não pensando na Educação Infantil como uma fase de preparação para o Ensino Fundamental, mas como uma preparação para a vida.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei nº 10.172, datada de 9 de janeiro de 2001. Esse plano estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devam elaborar seus respectivos planos decenais, em um processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade. O objetivo é desenvolver programas e projetos nos próximos anos. A Educação Infantil possui um capítulo específico, no qual se define como responsabilidade dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a expansão e melhoria desse setor.

Em coerência com esse processo histórico, político e técnico, o Ministério da Educação - MEC definiu a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para:

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço

---

<sup>10</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas. O atual Plano Nacional de Educação, ou Lei 13.005/2014, foi aprovado 2014, com vigência de 10 anos.

de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais. (...) Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura; Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos (considerando também o Decreto 5.292, de 2 de dezembro de 2004, no que diz respeito à adequação do espaço físico para o atendimento de crianças educacionais especiais); Assegurar que, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação nelas envolvidos, suas propostas pedagógicas; Admitir somente novo profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal; Colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não docentes. (...) A prática pedagógica deve considerar os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e Municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; As instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais. (Brasil. Ministério da Educação. 2003)

A aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, previstas pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988, podem ser considerados como os caminhos a se percorrer para chegarmos aos projetos e programas institucionais e curriculares para a Educação Brasileira, ao lado do Plano Nacional de Educação - PNE, estruturam-se as novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica que estão divididas em Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2009) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012). As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil nos trazem expectativas no sentido de enxergar mudanças para a Educação Infantil, pois não há mudanças na educação e na escola, se não forem acompanhadas de mudanças e de transformações na sociedade e na cultura e nós, educadores, que precisamos enxergar a criança como novo sujeito social da realidade populacional e cultural do Brasil.

As novas infâncias exigem novas docências e novas escolas contempladas como direitos da criança, direito de na escola, nela viver e conviver. Escolas do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras, escolas do tempo da criança como tempo de aprender, como sujeitos de sua humanização, construindo uma relação segura e amorosa e interagindo com o mundo físico e social.

No decorrer do capítulo contemplamos toda a legislação existente e as Diretrizes Curriculares que foram importantes e decisivas para a construção e consolidação da Educação Infantil e seu legado histórico ao longo dos anos.

Temos esperança de que venhamos aplicar plenamente os pressupostos políticos e pedagógicos que marcaram o processo de formalização e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996. Existem hoje (2023) avanços significativos e conquistas que apontam para uma nova ordenação jurídica e política da Educação Nacional. As Diretrizes Curriculares devem ser consideradas, compreendidas, analisadas e apropriadas quando necessário, para isso acontecer algumas condições materiais e institucionais precisam ser definidas e dispostas. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil foram definidas pelo parecer CNE/CEB n.º 20/2009, devidamente aprovadas em 11/11/2009 se transformando na resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Brasil. Entendemos que tais diretrizes revogam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, e demais dispositivos anteriores, produzidos sob o comando do neoliberalismo.

A consciência que temos da importância da infância agora no século XXI é consequência de todos estes acontecimentos históricos que marcaram a infância, a família e o sistema de educação ocidental. Já no Brasil não há uma tradição consolidada de pesquisa sobre a questão da criança, a modernidade ainda não conseguiu trazer avanços para a posição social da mesma, e para a elevação da compreensão de seu papel. Podemos afirmar que os direitos das crianças e dos adolescentes, foram assegurados a partir da Constituição de 1988 e regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a partir dessa legislação eles tornaram-se sujeitos de direitos.

Mas ainda é necessário compreender a Educação Infantil como o tempo da criança, o tempo de brincar, o tempo dos brinquedos e das brincadeiras. Segundo Nunes (2023) a educação que está fundamentada no brincar é capaz de compreender e ressignificar as dimensões da infância, as crianças são corpos que brincam, isso é viver plenamente a vida, é ver a infância como forma de humanização. E nós, enquanto educadores, precisamos ter ousadia de reconhecer e adotar novos direitos sociais, reconhecer igualmente o papel da escola na formação dos professores e propor a superação das tradições pedagógicas anacrônicas e conservadoras. A educação humanizadora e emancipatória, pensa numa educação é um projeto de uma escola básica, como um conceito integral, para a aquisição de todas as qualidades

humanas, linguagem, movimento, pensamento, valores, direitos, habilidades, cultura, conhecimento, de todas as bases morais, éticas, políticas, e do direito, do trabalho e da cidadania.

Educar para a emancipação é produzir um currículo, que tenha o objetivo de promover a emancipação plena, de todas as crianças, adolescentes, jovens, educandos, com a atuação de todos os educadores, dos gestores escolares e todos aqueles que participam da comunidade escolar, para juntos idealizarem uma educação e uma escola voltada para a formação plena da criança, contemplando a formação integral do ser humano.

A história da Educação Infantil está pautada nas referidas leis, diretrizes e bases legais mencionadas neste capítulo, com o intuito de elucidar o conceito de Infância e Educação Infantil, e identificar o marco jurídico. Essa nova concepção de criança, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda será progressivamente estabelecida ao longo dos anos. Portanto, o momento educacional atual, requer uma visão abrangente da educação, promovendo uma redefinição significativa do currículo, com a necessidade de alterar, adicionar e reinventar os conteúdos de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. Isso implica a reestruturação dos objetivos educacionais, assim como na adoção de novos métodos e critérios de avaliação, sempre tendo como referência a humanização e emancipação plena das crianças.

Neste capítulo, buscamos definir a infância e abordar as leis e diretrizes que moldaram a Educação Infantil ao longo da história. No próximo capítulo, vamos explorar como a Educação Infantil está integrada no Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014) e no Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (Lei nº 2266/2015), analisando seu impacto na abordagem metodológica do município e apresentando diferentes concepções sobre a Educação Infantil.

## **CAPÍTULO 2**

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUAS RESSONÂNCIAS NA METODOLOGIA DE CAMPO LIMPO PAULISTA SP, A MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO COM A NOVA LEGISLAÇÃO: LDBEN (1996), PNE (2014 -2024) E BNCC (2017)**

O objetivo deste capítulo é analisar as bases e os fundamentos jurídicos, institucionais e pedagógicos que estruturam a prática da Educação Infantil no Brasil e na realidade do município de Campo Limpo Paulista, além de debater sobre as concepções para a Educação Infantil, sensibilizando educadores, pesquisadores e gestores da educação quanto às responsabilidades assumidas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2024) e a relação direta com o Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (Lei nº 2266/2015). Além disso, verificar de que forma a Educação Infantil é afetada na consolidação de uma educação mais humanizadora, com mais qualidade e equidade para todos, conforme está disposto no documento produzido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista.

O texto do Ministério da Educação que descreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentado aqui em sua síntese fundamental, caracteriza-se como um documento de caráter normativo que delimita o conjunto orgânico e progressivo das chamadas aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, para assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), explicita as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver baseada na ideia da igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve aplicar-se às oportunidades de ingresso e permanência numa escola de Educação Básica, sem que o direito de aprender não se concretize. Os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares precisam de planejamento, com foco na equidade, que pressupõe reconhecer as diferentes

necessidades dos estudantes. A equidade exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, tais como: os povos indígenas originários, as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional, sendo assim, a entrada na escola representa o primeiro momento de separação das crianças de seus vínculos familiares e afetivos, para que se adequem a uma situação de socialização estruturada. Nesta fase, educar e cuidar se tornam ações indissociáveis, pois a escola deve acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, para articulá-los em suas propostas pedagógicas, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.

Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais, além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

A razão para que o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), seja realizado em colaboração entre União, Estados e Municípios, é o fato de que a educação não pode estipular um currículo universal de aprendizagem, pois existem alguns valores envolvidos, além da necessidade, da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem contextualizada pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado. Estes aspectos nortearam as diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como, para a sua revisão nos anos 2000.

Durante o processo de elaboração da versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a estrutura do Ensino Médio foi expressivamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da dimensão dessa mudança, com o intuito de não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração, e posterior envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE), do documento relativo ao Ensino Médio.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) afirma a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento integral.

Para descrever a movimentação institucional e política da produção do documento curricular do município de Campo Limpo Paulista, analisamos neste capítulo algumas metas do Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (Lei nº 2266/2015) que dialogam com as metas específicas do PNE (2014-2024), e com os objetivos do Plano Municipal de Educação (Lei nº 2266/2015), vinculados às Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista (2018).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) é um documento editado periodicamente, através de lei, que compreende desde diagnósticos sobre a Educação Brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento do setor. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê a elaboração de planos e metas decenais para a Educação, cuja execução fica à cargo de municípios, estados e da União, o qual conta com diretrizes, objetivos e metas, estas com periodicidade decenal, que devem ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais. As metas são orientadas para enfrentar as barreiras ao acesso à permanência escolar, visando à garantia do direito à educação, à redução das desigualdades, à valorização da diversidade e dos profissionais da educação, incorporando os princípios do respeito aos direitos humanos (MEC/SASE, 2014).

Projetos e ideias de “planos educacionais” podem ser vistos desde a década de 1930 no Brasil, mas o primeiro plano a nível nacional foi oficializado apenas em 1962. Desde então, seguiram apenas planos menores, com foco em setores ou localidades específicas. A ideia voltou a ter força com a Constituição Federal de 1988, que previu um Plano Nacional de Educação em seu art. 214.

O texto do artigo traça os objetivos e as características do documento, estabelecendo o Plano Nacional de Educação (2014 -2024), de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em

seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam, conforme artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

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

O Art. 211 da Constituição determina que a organização dos sistemas de ensino será feita em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O parágrafo 2º estabelece que os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enquanto o parágrafo 3º dispõe que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. Nos parágrafos seguintes há dispositivos que determinam como será redistribuída a verba destinada à educação entre a união e os entes federativos. A Constituição Federal estabelece a colaboração entre os entes federativos, assim como coloca a Educação sob a responsabilidade de todos eles, cada qual em sua área específica de atuação, sendo assim, em 2001 sob a gestão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (2014-2024) como conhecemos atualmente.

Considerando a necessidade de uniformizar tanto o sistema de ensino em si, quanto o seu financiamento, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado pela Lei 13.005/2014 a nível federal abrangendo todo o país, com vigência de 10 anos. Seu projeto começou a ser elaborado ainda em 2011, durante a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) traçou 20 metas para a educação no país, com os seguintes objetivos a serem alcançados até 2024:

- Todas as crianças até 05 anos de idade estejam sendo atendidas pela educação Infantil, e que 50% das crianças de até 03 anos estejam sendo atendidas;
- 95% das crianças e jovens completem o ensino fundamental até 14 anos;
- Ter vagas no Ensino Médio disponíveis a todos os jovens entre 15 e 17 anos, e aumentar o número de matrículas para 85% desses jovens;
- Tornar disponível a todas as crianças e jovens portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, assim como altas habilidades ou superdotação, a educação básica especializada e adequada;
- Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental;
- Disponibilizar ensino integral em 50% das escolas públicas, para atender a no mínimo 25% dos alunos da educação básica;
- Aumentar a qualidade da Educação Básica para atingir a todas as metas traçadas para o IDEB;
- Toda a população entre 18 e 29 anos tenha recebido ao menos 12 anos de escolaridade, reduzindo as desigualdades no grau de escolaridade entre as regiões do país e etnias;
- Até 2015 elevar a taxa de alfabetização da população de até 15 anos para 93,5%, e até o final do PNE erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir o analfabetismo funcional em 50%;
- Que ao menos 25% das vagas na Educação de Jovens e Adultos estejam integradas à educação profissional;
- Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com qualidade, e expandir em 50% o segmento público;
- Elevar o total de matrículas no ensino superior para 50% da população adulta, e para a parcela entre 18 e 24 anos, aumento para 33% da população;
- Elevar o número de professores mestres ou doutores no ensino superior para 75%, com 35% doutores;
- Elevar as matrículas e vagas na pós-graduação para atingir 60.000 mestres e 25.000 doutores;
- No prazo de um ano, em parceria com os entes federativos, desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação;
- 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação;
- Profissionais da Educação Básica na rede pública passem a ter remuneração equivalente aos demais profissionais com o mesmo grau de escolaridade;
- Desenvolver um plano de carreira para os professores da Educação Básica pública no prazo de 2 anos;
- Elaborar no prazo de 2 anos um modelo de financiamento e distribuição de recursos que permita a gestão efetiva da educação básica de acordo com critérios técnicos e consulta à comunidade escolar, com apoio técnico e recursos da União. Ampliar o investimento público em Educação Pública para atingir o equivalente a 10% do PIB do país. (Brasil, Lei nº13005, 2014).

O Ministério da Educação (MEC) adotou oficialmente algumas estratégias para assegurar que essas metas sejam atingidas no tempo inicialmente previsto. Entre as estratégias estão a atuação em conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para expandir o acesso a todos os níveis educacionais, ainda que a Educação Infantil seja responsabilidade do município e os ensinos Fundamental e Médio sejam oferecidos pelas redes estaduais. Para a Educação Infantil a estratégia é expandir o acesso de vagas a todas as crianças, realizando parcerias entre diversas áreas do governo, como saúde e assistência social, para identificar crianças que ainda não estejam matriculadas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) aconteceu em março/abril de 2010 em Brasília, quando 2,5 mil delegados debateram e tomaram decisões sobre a criação do Sistema Nacional de Educação, propuseram diretrizes e estratégias, promovendo um debate em torno do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Essa relação ganhou articulação com o sistema nacional de educação, gerando assim uma nova interação intersetorial, interinstitucional das políticas públicas em cada esfera de governo e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Entre os resultados dessa relação estão a evolução da Comissão Organizadora da Própria (CONAE), elevada à condição de Fórum Nacional de Educação e instituído pela Portaria nº 1.407, de 17 de dezembro de 2010, e o Projeto de Lei 8.035/2010, que fixou as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para o período de 2011 a 2020.

A reivindicação dos educadores do Brasil por um Plano Nacional de Educação é antiga, desde 1920 e 1930, por meio das Manifestações da Associação Brasileira de Educação<sup>11</sup> (ABE) e dos chamados Pioneiros da Educação Nacional<sup>12</sup>. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96, elaborada a partir da última Constituição

---

<sup>11</sup> Em meio à luta contra o analfabetismo e com a crença de que através da educação era possível a reforma da sociedade, foi criada em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo Marta Carvalho (1998), a fundação desta Associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às novas funções da educação em uma sociedade moderna. Um dos principais intuítos desse grupo de intelectuais era discutir as possibilidades de organização de uma Federação de Associações de Ensino que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um grande movimento nacional em prol da questão educacional.

<sup>12</sup> Em meio à luta contra o analfabetismo e com a crença de que através da educação era possível a reforma da sociedade, foi criada em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo Marta Carvalho (1998), a fundação desta Associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às novas funções da educação em uma sociedade moderna. Um dos principais intuítos desse grupo de intelectuais era discutir as possibilidades de organização de uma Federação de Associações de Ensino que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um grande movimento nacional em prol da questão educacional.

Federal determina no artigo 87, parágrafo 1º que: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

A Constituição Federal de 1988 produziu inúmeros ganhos e benefícios, além do combate às desigualdades sociais. Com a Carta Constitucional de 1988, instituiu-se o princípio de organização da educação em sistemas de ensino, a obrigatoriedade da oferta para todos aqueles que não tiveram acesso na idade certa e atribuiu ao município, como ente federativo, a responsabilidade pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

## **2.1 Do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2024) ao Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (Lei Nº 2266/2015)**

Neste tópico apresentamos a importância do Plano Educação - PNE 2014-2024 (Lei nº 13005/2024), e sua relevância para a Educação Infantil, ao mesmo tempo que analisamos suas metas e estratégias em relação ao Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (Lei nº 2266/2015) com a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista (2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, anterior ao que estamos tratando, e posteriormente as definições do Projeto de Lei (PL) nº 8035/2010, em umas das discussões da PL 8.035/2021, destacou a ausência de um diagnóstico sobre a situação da Educação Infantil no Brasil como sendo um dos primeiros problemas do Plano Nacional de Educação (2014- 2024). A principal questão da discussão era como elaborar um plano de educação, sem saber qual situação seria enfrentada; outro questionamento abordado, foi a impossibilidade de elaborar um plano atual sem analisar o plano anterior (2001-2010), para averiguar o que foi possível alcançar e quais as mudanças necessárias e urgentes, isto é, ter um parâmetro do Plano anterior como ponto de partida para a elaboração do novo plano (2014-2024).

Na última década, as crianças ganharam visibilidade quando se estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Alguns fatores contribuíram para expansão das matrículas e a inclusão para essa etapa da Educação Básica, como o Programa de Merenda na Escola e a inclusão no Programa Nacional Biblioteca na Escola, por outro lado, algumas ações fragilizaram e fragmentaram a Educação Infantil, como a Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna a matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade,

acentuando a divisão entre creche e a pré-escola, e também acentuou a divisão nas desigualdades econômicas regionais e étnicas raciais. Portanto, as metas e estratégias destinadas à Educação Infantil precisam abordar o direito à igualdade enfrentando o direito à superação das desigualdades.

A Meta 1 defende a garantia de aporte financeiro do governo federal para a construção, reforma, ampliação das escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50% até 2010, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de zero a três anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada.

Os dados do IBGE (2009) apontaram que apenas 11,8% da população mais pobre estava matriculada em 2009 contra 34,9% da população mais rica. Desse fator surgiu a necessidade de uma emenda aditiva no PNE para a meta 1, com o objetivo de acelerar a inclusão das camadas mais pobres ao atendimento em creches, ficando assim formulada:

No crescimento da oferta de vagas no atendimento de crianças de zero a três anos, deve-se garantir que a partir do quarto ano de vigência desta Lei estejam sendo atendidas por creche pelo menos 40% das crianças oriundas do quinto mais pobre da população brasileira e que em 2020 a diferença entre a taxa de frequência entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre da população não varie acima de 10%. (Brasil, Lei nº 13005/2014)

A Meta 1.6, foi reformulada para estimular os educadores da Educação Infantil, visando assegurar a criação de um currículo que integre os avanços das ciências no atendimento da população de quatro a cinco anos. Anteriormente, a formação de docentes de creche não era considerada importante e o currículo destinado a essa faixa etária não era valorizado. Assim, a emenda foi reformulada para priorizar as crianças de zero a seis anos, uma vez que todos têm direito a educação de qualidade.

A rede municipal de Campo Limpo Paulista possui 12 unidades escolares de Creche e 16 unidades que acolhem a Pré-Escola, sendo seis EMEIs externas e 11 EMEIs internas que estão inseridas em unidades que possuem segmentos do Ensino Fundamental. A Educação Infantil no município de Campo Limpo Paulista é organizada por faixa etária, as creches são para o atendimento de bebês e crianças pequenas dos quatro meses aos três anos; as Pré-Escolas atendem crianças pequenas de quatro e cinco anos.

A demanda atual (2023), da Educação Infantil no município de Campo Limpo Paulista, para o segmento de creche é de 1244 matriculados e de 1893 alunos matriculados na pré-escola. O levantamento da demanda do segmento da Educação Infantil é identificado de acordo com o Decreto nº 6.196 de 26/03/2014 do município, que estabelece as normas para efetivação de matrícula para a faixa etária de zero a três anos. Para cumprir as normas e orientações da Secretaria Escolar Digital (SED), é organizado um período de inscrições e matrículas, com o cronograma determinado para efetivação das matrículas.

O Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista foi aprovado no dia 19 de junho de 2015 através da Lei nº 2.266/2015 aprovada na Câmara Municipal em Sessão Extraordinária, com validade de dez anos para a cidade de Campo Limpo Paulista. O Plano Municipal é composto por 14 metas, algumas dessas metas em consonância com o PNE (Lei nº 13005/2014) sendo que a meta de número 1 do Plano Municipal, prevê:

Promover até 2016 a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e garantir 50% (cinquenta por cento) da demanda e ampliar progressivamente a oferta de vagas nas creches para crianças de 0 a 3 anos na próxima década no município de Campo Limpo Paulista”. (Campo Limpo Paulista, Lei nº 2266/2015, meta 1).

E quanto as estratégias são elas:

- Ampliação da rede física;
- Realização, em regime de colaboração, de levantamento da demanda por creche, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- Manter programas, em parceria com os governos federais e estaduais, de construção, reestruturação e readequação da rede física das Escolas de -Educação Infantil;
- Realizar a busca ativa, em parceria com outros órgãos públicos como a Assistência Social e Saúde, de forma a localizar o contingente populacional de 0 a 3 anos;
- Assegurar a formação continuada a todos os Professores e demais profissionais da Educação Infantil;
- Garantir a qualidade no atendimento da Educação Infantil aos alunos da Rede Municipal desenvolvendo estratégias pedagógicas em consonância com o exposto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil;
- Respeitar a proporção criança adulto estabelecida pelos parâmetros oficiais do Ministério de Educação e Cultura;

Fortalecer a participação da comunidade nas escolas de Educação Infantil realizando aproximações com os pais através de Interações e programas que utilizam a internet e redes sociais;

- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de Assistência Social, Saúde e Proteção à Infância;

- Implantar, até o terceiro ano da vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, às condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- O sistema de avaliação da Educação Infantil será implementado e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação com base em referências nacionais e respeitadas as características locais da Rede e do Município;
- Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de Assistência Social na área de Educação com a expansão da oferta na Rede Escolar Pública;
- Estabelecer até o segundo ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
- Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 03 (três) anos de idade;
- Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 06 (seis) anos de idade no ensino fundamental. (Campo Limpo Paulista, Lei nº 2266, 2015)

Na estratégia 1.2 “Realização, em regime de colaboração de levantamento da demanda por creche como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta” o tempo médio de espera na lista da creche hoje (2023) é de seis meses a um ano, muitas vezes é necessário entrar com ação judicial, para diminuir o tempo de espera.

Já na estratégia 1.10 aponta:

Implantar, até o terceiro ano da vigência deste PME, avaliação da Educação a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, às condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (Campo Limpo Paulista, Lei nº 2266/2015)

Essa estratégia 1.10 ainda não aconteceu na Educação Infantil. Segundo dados da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (2023), a questão da avaliação na Educação Infantil ainda é um ponto que demanda atenção e discussões, não somente em Campo Limpo Paulista, mas em nosso país.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), defende o uso de instrumentos nacionais e padronizados para realizar a avaliação na Educação Infantil, propondo o desenvolvimento de processos de monitoramento das políticas públicas, para aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade

empregados na creche e na pré-escola, impedindo a realização de testes de larga escala, bem como sua realização em nível local no âmbito da Educação Infantil, sugere também, que os estados e a municípios realizem um Censo Nacional da Educação Infantil, que seria atualizado a cada cinco anos.

No município de Campo Limpo Paulista, o monitoramento do Plano Municipal de Educação (Lei nº 2.266/2015) é realizado pelo gestor municipal através de comissão coordenada com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista, registrado juntamente com a fiscalização do Conselho Municipal de Educação (CME), esse registro é feito por meio de atas das reuniões do Conselho.

No ano de 2017, a prefeitura de Campo Limpo Paulista criou os CEAMs (Centros de Arte e Movimento). Trata-se de um projeto integrado com a Secretaria Municipal de Educação, composto por quatro polos na cidade que atendem cerca de quatro mil alunos, cursando modalidades diversificadas ligadas à arte, ao esporte e ao desenvolvimento social. Os cursos são gratuitos oferecidos a toda a comunidade a partir dos quatro anos, sendo que os estudantes frequentam os CEAMs no contraturno do horário de frequência na escola, ressaltamos que muitas vezes a própria escola faz o encaminhamento da criança ou adolescente.

Sobre a meta de nº 4 “Incluir todas as crianças com deficiência, transtornos globais de aprendizado ou altas habilidades na Educação Básica no Município na próxima década” e a estratégia 4.3 “Garantir a implementação nas escolas municipais e estaduais dos cuidadores para acompanhamento das crianças com deficiência”, a rede municipal baseia-se na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 no art. 28, com a oferta de profissionais de apoio escolar, assegura o direito de acompanhamento para estudantes com deficiência matriculado em qualquer modalidade de ensino.

Sobre a estratégia 4.6:

Manter na Secretaria Municipal de Educação, a rede de apoio formativo aos professores com profissionais capacitados no atendimento educacional especializado a fim de que estes realizem a formação contínua dos professores para que o atendimento a essas crianças e jovens seja realizado com qualidade. (Campo Limpo Paulista, Lei nº 2266/2015)

A Secretaria Municipal de Educação conta com atendimento especializado da equipe do NAME (Núcleo de Atendimento Multidisciplinar Educacional). Trata-se de um Programa Especial de Atendimento Psicossocial de Natureza Educacional e Pedagógica

oferecido gratuitamente aos estudantes da rede municipal de educação de Campo Limpo Paulista, congregando um conjunto de 05 psicólogos, 17 psicopedagogos, 02 supervisores, 06 intérpretes de libras, 06 professoras de educação especial e 93 profissionais de apoio escolar. Porém, esse atendimento só é ofertado aos estudantes do Ensino Fundamental, não contemplando os educandos da Educação Infantil, segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Campo Limpo Paulista (2023).

O documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista (2018) está estruturado a partir dos princípios básicos da Educação Infantil, sendo eles: acolher, educar, cuidar, brincar e interagir. Estes princípios são norteadores para a concretização da educação e desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Os educadores que atuam na Educação Infantil no município de Campo Limpo Paulista são graduados e licenciados em Pedagogia, possuem especialização nas áreas de aprendizagem e/ou específicas de atendimento à faixa etária. Os docentes especialistas que promovem as aulas de Educação Física na Educação Infantil, possuem a licenciatura da área. Quanto à formação dos docentes da rede municipal, os professores que cursam programa de mestrado correspondem a apenas 2%, segundo o último levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista em 2021.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (2023), os documentos norteadores para a Educação Infantil no município de Campo Limpo Paulista são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN Lei nº 9.394/1996), Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Brasil 2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Municipal de Educação (PME Lei nº 2266/2015), e o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Campo Limpo Paulista (SARM), criado nessa última gestão política (2020), juntamente com os documentos de acompanhamento e registro da Secretaria de Educação de Campo Limpo Paulista. O município não tem um Fórum Municipal de Educação, e o primeiro currículo construído oficialmente e democraticamente para a Educação foi o documento produzido em 2018.

É importante realizar uma releitura do Plano Nacional de educação - PNE (Lei nº 13005/2014) e do Plano Municipal de Educação - PME (Lei nº 2266/2015) de Campo Limpo Paulista a fim de ajudar gestores, educadores, entusiastas da educação, famílias, gestores

públicos e a sociedade como um todo, para acompanhar o plano, monitorá-lo e transformá-lo em um instrumento de maior participação social, assumindo assim um papel transformador da Educação na melhoria de qualidade de vida e de acesso à justiça social como prerrogativa para o respeito e a cidadania. Mais do que igualdade, promover educação como direito, tendo como princípio a equidade para com aqueles que historicamente foram vítimas de ações de preconceito e exclusão, favorecendo o acesso a ações afirmativas para mitigar os abismos sociais traçados na sociedade brasileira.

A história da Educação no Brasil por muitas vezes foi uma história de exceção, vítima de um poder eliminatório e discriminatório, o que significa para a história da educação ter coragem de lutar por um estado de direito. A escola não pode ser vista como um centro de acomodação e é necessário incluir o sujeito de direitos nas diretrizes curriculares que é o ponto fundamental para a construção de uma nova história da educação. Repensar a complexidade da questão do papel da educação, refletindo sobre processos de subalternização e violência a que são submetidos estudantes em situação de vulnerabilidade social e integrantes de comunidades historicamente marginalizados, para discutir a necessidade de ações afirmativas para uma educação antirracista e o papel do educador na transformação da realidade concreta de preconceito e opressão.

Pensar sobre todas essas reflexões sobre a infância e a Educação Infantil, nos levam a questionar: por que no Brasil a criança ainda não é objeto de estudo, ou por que a falta desses estudos?

A criança não era vista como sujeito histórico, visto que a criança é o último elo de poder. A valorização da dignidade infantil foi oficializada com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e sua inclusão na Educação Básica. É necessário compreender que Educação Infantil representa o começo da Educação básica, sendo que a escola prioriza o período da infância como um momento de humanização, ainda que de maneira diferente do ensino médio.

## 2.2 Concepções da Educação Infantil

No atual cenário de disposição de concepções e de teorias educacionais no Brasil, reconhecendo que nas duas últimas décadas, esta última ainda em curso, tivemos a formulação de duas grandes tendências político-pedagógicas que se constituíram como grandes fundamentações de políticas públicas em Educação, temos que decifrar suas fundamentações para escolher e sustentar nossas decisões curriculares na rede municipal de Campo Limpo Paulista.

Para o campo pedagógico da Educação Infantil, a criança é vista como um ser humano, um sujeito de culturas, e não apenas como uma ou um tamanho. Queremos refletir sobre as diferentes concepções da Educação Infantil. A concepção tradicional enfatiza a ideia de que a criança é apenas pequena, trata-se de uma concepção adultocêntrica. A partir do século XVI, a infância adquire uma significação representada como um estado de fragilidade e inocência, tornando a educação a principal obrigação humana, os pais começaram a se preocupar com a formação dos filhos, somente no final do século XIX, quando começamos a perceber uma separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto.

A segunda concepção sobre a Educação Infantil, é a concepção emancipatória. A ideia da criança sendo o sujeito, como protagonista, não apenas de sua atuação na história, mas protagonista ao aprender. A abordagem de Reggio Emilia para Educação Infantil, nos apresenta um projeto a fim de produzir uma criança reintegrada, que é capaz de construir seus próprios poderes de pensamento por meio de uma síntese de todas as linguagens, expressivas, comunicativas e cognitivas, mas a criança não é um investigador solitário, os sentidos e a mente da criança precisam de ajuda de outros para perceberem a ordem, as mudanças, e descobrirem os significados das novas relações.

Reggio Emília é uma cidade de 130.000 habitantes na região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália, o seu sistema municipal de Educação para a primeira infância, tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Newsweek, 1991). Atualmente a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de três a seis anos, bem como, 13 centros para crianças de zero a três anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes conhecido como abordagem Reggio Emília.

A abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica, sendo encorajadas, desde pequenas, a explorar seu ambiente e expressar a si mesma através de todas as suas linguagens naturais, ou modos de expressão, isso inclui palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música, fazendo com que sejam levadas à um nível surpreendente de habilidades simbólicas e de criatividade, e toda essa abordagem ocorre em um sistema municipal de cuidados infantis, incluindo todas as crianças, inclusive as portadoras de necessidades especiais.

Esse estudo tornou-se importante para os cidadãos dos Estados Unidos, uma vez que o planejamento do currículo é orientado por experiências de descobertas em conjunto e solução de problemas de maneira aberta. Há muito a aprender com a abordagem de Reggio, ao considerar a Educação Infantil e a infância, especialmente diante dos diversos desafios educacionais, como a qualidade desigual de ofertas educacionais, a falta de preparo da coordenação das escolas, as limitações de acesso e o alto custo dos serviços voltados para a primeira infância. A importância desta abordagem reside no fato de reconhecer a necessidade de programas educacionais de alta qualidade para a primeira infância, que contribuam significativamente, aumentando as chances das crianças no alcance do sucesso posterior à escola.

A proposta Reggio Emilia apresenta uma abordagem pedagógica, baseada na utilização de registros, por meio de exposições, que descrevem o processo educacional através de fotografias com exemplos de trabalhos artísticos, como pinturas, desenhos, colagens e estruturas construtivas feitas pelas crianças. Essas exposições, são vistas como uma forma de comunicação, e considerada pelos educadores de Reggio como documentação. Os educadores perceberam que documentar de maneira sistemática, tem três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que eles dizem e fazem, para servir como ponto de partida para os próximos passos da aprendizagem; fornecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma forma para melhorar e renovar continuamente o processo de ensino; e oferecer aos pais e ao público informações sobre o que acontece na escola a fim de serem apoiados por eles. A exposição dessa documentação tornou-se parte importante do processo de abordagem para o registro das experiências das crianças. Para os educadores da Reggio, a exposição jamais estará completa ou perfeita, mas passa por transformação e emerge em sucessivas versões. (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

O trabalho educacional em Reggio Emília, jamais se torna frio, ou visto como uma rotina, ao contrário disso, está sempre passando por experimentação e, transformação, assim como a Educação, nunca está completa ou perfeita, mas deve ser replanejada, reexaminada como afirmou César Nunes (2023):

Nossa própria condição humana é aprendida, isto é, social e historicamente produzida. Não nascemos prontos, finalizados, acabados, somos constituídos pela longa e singular aprendizagem das coisas, assimiladas das gerações anteriores a nós, vivenciadas no espaço familiar, no espaço escolar, na sociedade, no mundo da vida. (Nunes, C. 2023, p. 30)

Os educadores de Reggio não usam o termo modelo, mas falam sobre “seus projetos”, suas experiências, pois acreditam que a exibição nunca está pronta, ou acabada, ou não atinge todos os seus objetivos. Uma outra forma de aprendizagem encontrada na abordagem de Reggio, está na inclusão de projetos no currículo para crianças de três a seis anos. No trabalho com projetos as crianças, são encorajadas a tomar suas próprias decisões e fazer suas próprias escolhas, sempre trabalhando com os demais colegas, esse tipo de trabalho, além de aumentar a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais, reforçam a disposição delas para continuarem a aprender, nesse ponto converge também para Nunes (2023).

Aprender é reter para si, é entender o processo, é decifrar as dimensões de causalidade, é compreender as características, assimilar as dimensões, os processos e as disposições de algo, de uma ideia, de uma realidade, de um dado da natureza ou de uma atividade humana”. (Nunes, 2023. p.31)

A aprendizagem acontece a partir da relação que estabelecemos com o outro, e dessa relação com o mundo que vivemos, ou seja, a aprendizagem resulta da interação, da natureza social, entre as pessoas, as gerações, os tempos e os espaços. Sobre isso, o que podemos aprender sobre as práticas de ensino aprendizagem em Reggio Emília, é que a extensão do conteúdo do relacionamento entre professor-estudante está focada no próprio trabalho, e não nas rotinas ou desempenho das crianças nas tarefas acadêmicas. Os professores e as crianças têm o mesmo interesse, estarem igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas utilizadas, e com o próprio progresso alcançado. Os professores se preocupam em encorajar as crianças e auxiliá-las no que for necessário, a relação de ambos é rica em solucionar problemas, o que promove conversas genuínas e externas entre adultos e crianças, e as crianças em Reggio sentem-se importante para os adultos à sua volta. Portanto, aprendemos que, quando os adultos comunicam um sincero interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, com certeza ocorrerá um trabalho rico e complexo, até mesmo entre as crianças muito pequenas.

A abordagem Reggio Emília, tem o intuito de encorajar a colaboração, a fusão das artes liberais e a disciplina profissional da educação para a primeira infância. Os professores podem, por meio da documentação e do trabalho em equipe, preparar os ambientes escolares e atividades que despertam nas crianças a percepção, além de descobrirem, estudarem, e representarem a beleza do mundo, a natureza e a cultura. Dessa forma, assim as crianças adquirem um senso profundo de sua história, de suas heranças culturais sendo elas mesmas as protagonistas.

A última concepção que queremos destacar é a Pedagogia humanizadora, a ideia da construção da prática social da infância no tempo histórico em que estamos. Não podemos afirmar que essa concepção está solidificada, pois a Educação Infantil ainda é uma incógnita, mas gostaríamos de discutir essa concepção na perspectiva de César Nunes e sua ressonância na metodologia do Documento das Diretrizes Curriculares de Campo Limpo Paulista. Para Nunes “A educação é um longo e exigente processo de humanização, isto é, de produção social e de engendramento cultural da condição e da identidade humana” (Nunes 2023, p.49). Para o autor a primeira função social da escola seria humanizar, plena e amplamente as crianças, a educação infantil deveria receber as crianças com a intenção de proporcionar uma imersão da condição humana, propondo-lhes todo subsídio e assistência para aprenderem a falar bem, sentirem, aprenderem a conviver, a brincar, explorar a condição motora, as potencialidades afetivas, as faculdades cognitivas, proporcionando uma formação plena, contemplando a infância, e abrindo novas formas de cuidado e de educação para as crianças.

Apesar de ser uma referência jurídica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não pode ser considerada uma legislação eficiente, mas sim um tanto neoliberal, uma vez que reduziu a Educação Infantil. A BNCC apresenta fundamentações políticas divergentes das apresentadas no documento curricular de Campo Limpo Paulista. A BNCC implantou na Educação Infantil os pressupostos do ensino fundamental, agora, estão tentando introduzir o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na Educação Infantil, logo, fica evidente de que a BNCC não considera o perfil da criança que participa do currículo de Campo Limpo Paulista

Assim compreendidas as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Campo Limpo Paulista afirmamos a necessidade de valorizar plenamente as identidades das culturas infantis, seus saberes, suas vivências e suas aprendizagens; destacamos ainda a possibilidade de constituir espaços físicos e pedagógicos que valorizem o brincar, o conviver, a interação, na direção de afirmar que a dimensão da ludicidade é uma forma especial de aprendizagem das crianças, buscando valorizar as linguagens, as produções, as expressões, os sons, as falas, as fantasias, as interações das crianças, entre si e com o ambiente, com os adultos e com o mundo que as envolve. Temos ainda que ressaltar o sentido da afirmação que constitui o lema de nossa busca laboriosa “Cidade que educa, escolas que acolhem e currículo que humaniza. A disposição política e pedagógica de constituir espaços educativos na cidade de Campo Limpo é que garantirá a efetivação de sua identidade como cidade educadora. As ruas, os jardins, as praças, os prédios e as casas, os quintais, as bibliotecas e os centros culturais, todos os espaços do patrimônio histórico e cultural, tudo isso transforma-se em espaço de integração e em bibliografia viva do direito a aprender na cidade e na escola. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

Nessa direção, a educação e a escola que queremos construir coletivamente, assenta-se na compreensão da formação humana em sua plenitude, da qual decorre a compreensão fundante da Educação como Direito e do Direito à Educação. Essa premissa nos faz definir a superação de outras formas e de outras concepções de educação e de escola, muitas vezes tão seletivas e meritocráticas, excludentes e desumanizadoras.

A escola como espaço de formação humana é nosso ponto de partida, a dinâmica do acolhimento da criança são expressões dessa premissa fundante: a Escola é da sociedade, todas as crianças são sujeitos de direitos e protagonistas de seu aprender, todos são capazes de aprender plenamente todas as coisas. Cabe ao poder público municipal, no caso, a tarefa de fundamentar, de organizar e de instituir mediações acessíveis, eficientes e universais, para a materialização dessas práticas e para a realização desse inalienável direito: o direito de estar na escola, universalizar o acesso, e o direito de aprender na escola, isto é, a capacidade de universalizar os direitos de aprendizagem. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

Conforme apresentamos neste capítulo, estas são as coordenadas pedagógicas que sustentam a construção social, política e cultural, das diretrizes curriculares da Educação Básica de Campo Limpo Paulista, expressas no documento produzido.

### **CAPÍTULO 3**

#### **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPO LIMPO PAULISTA (2018), NOVAS PERSPECTIVAS E O NASCIMENTO DO DOCUMENTO CURRICULAR.**

O objetivo deste capítulo, é descrever a metodologia, trazendo para a discussão como ocorreu o processo de construção do documento produzido pelo município, sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista. Para tal, realizamos uma leitura detalhada do documento, mostrando o caminho percorrido para concluir este documento, evidenciando as suas perspectivas para a Educação Infantil.

Em 2017, a rede municipal de Educação de Campo Limpo Paulista, sentiu a necessidade tornar explícito o processo de construção de suas diretrizes curriculares, promovendo um debate municipal sobre a Educação, com a finalidade de elaborar suas diretrizes de forma coletiva, participativa e democrática, refletindo sobre as escolhas educacionais e as obrigações pedagógicas do município. Dessa forma nasceu o documento “O Currículo Municipal de Campo Limpo Paulista”.

Tomadas as medidas institucionais, abriu-se o processo de sensibilização, de orientação, de convocação e de explicitação das intencionalidades, de proposição das mediações e de definição dos tempos e das tarefas atribuídas a cada um dos sujeitos da Educação Municipal de Campo Limpo Paulista no ano de 2018. Foram 04 Conferências Municipais, mais de 100 encontros com grupos de docentes, gestores e servidores, 46 reuniões técnicas, 38 jornadas de formação. Contou ainda com a totalidade das unidades escolares visitadas, com a coleta dos documentos referentes à rede municipal, estudados e analisados no transcorrer do ano de 2018. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

O Currículo da Educação Básica tem sido objeto de debate durante décadas no Brasil. Miguel Arroyo (2013) define a tensão da construção social do Currículo como um território em disputa. Essa disputa envolve diferentes segmentos da sociedade e os principais atores na dinâmica educativa da escola: os professores e os estudantes, crianças, adolescentes e jovens. As controvérsias abrangem os aspectos políticos, culturais, escolares e sociais.

O currículo produzido foi primeiramente sonhado coletivamente. Não se faz um currículo verdadeiro quando se tem a reduzida compreensão da Educação ou da tarefa de produzir um documento tão destacado, quando somente é pensado ou produzido a partir da lógica de gabinetes. Trata-se de reconhecer que a produção orgânica de um currículo é uma tarefa planejada, desejada e intencional. Nasce de decisões esclarecidas, de vontades consensuais e de encaminhamentos coletivos. O documento que condensa as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Campo Limpo Paulista – SP” nasceu de uma decisão política que fundamentou todo o planejamento das ações, que orientou a execução do processo de formação

continuada, que impulsionou o escrutínio dos processos e dos percursos formativos, que acompanhou a seleção dos temas, dos conteúdos, das vivências e das experiências educacionais e escolares. Esse fundamento democrático se traduziu num processo participativo sempre aberto. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

A intenção de sistematizar um conjunto de diretrizes curriculares da Educação Básica, por meio de um processo democrático e participativo, traduziu-se na qualidade maior do processo - a de representar uma intencionalidade consensuada, amplamente debatida, refletida e assumida como projeto comum, público, universal e de responsabilidade de todos. Freire (1987) comenta que o esforço para pensar a construção de um currículo é da mesma proporção dos esforços despendidos para se pensar uma escola, e este esforço deve estar pautado na sociedade, na realidade da escola e da educação, a saber:

[...] o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. As vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (Freire, 1987, p. 10).

E, ainda:

No transcorrer dos anos de 2017 e 2018 empreendemos um longo e fecundo processo de estudos e de fundamentações de nossa intencionalidade política de desencadear a tarefa coletiva de produzir as diretrizes curriculares para a Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista. A cidade de Campo Limpo Paulista foi uma das pioneiras municipalidades na direção de constituir as condições de pensar e de produzir coletivamente o seu currículo da Educação Básica, quando somente 10% dos 5.570 municípios estavam tomando encaminhamentos para cumprir essa importante função. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018)

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, afirmava juridicamente a determinação e o dever municipal de realizar o alinhamento curricular com as esferas estaduais e federal, já vislumbrando no horizonte os anos de 2018 e 2019 como datas indicativas para realização de tal feito. O município de Campo Limpo Paulista havia iniciado este processo com autonomia e manteve seus esforços, seguindo o planejamento traçado para este fim.

Os fundamentos legais que dispomos para pensar as diretrizes curriculares da Educação Infantil de Campo Limpo Paulista são os seguintes:

- A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1988 (Constituição Federal/1988);
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 13/07/1990;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394 de 20/12/1996 (LDBEN 9394/1996);
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, de 17/12/2009 (Resolução 5/2009);
- O documento denominado Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2ª Edição, 2009;
- O documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009;
- O Plano Nacional pela Primeira Infância, da Rede Nacional da Primeira Infância, de dezembro de 2010;
- O Plano Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista (PME), Lei n.º 2.266 de 19/06/2015;
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 20/12/2017)”. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

Diante desses fundamentos, desenvolvemos um itinerário consultivo para definir nosso entendimento sobre a principal tarefa de uma empreitada democrática e participativa de produção curricular na área e na modalidade da Educação Infantil, a saber:

Sistematizar e organizar os princípios, as diretrizes, as ideias, os espaços, os movimentos e as intervenções de produção, de concepção e de atuação nas escolas e unidades de Educação Infantil de Campo Limpo Paulista, a partir de concepções claras e inspiradoras do reconhecimento da Educação Infantil como direito de aprendizagem das crianças, do protagonismo das mesmas e da infância, das necessidades e disposições das crianças em seu desenvolvimento pleno e integral, na intenção de

Estabelecer uma ampla consulta aos educadores, aos gestores, aos coordenadores e especialistas, aos pais e às próprias crianças, na direção de elucidar ou de solidificar a concepção comum que temos de educação e de escola, a compreensão que temos como hegemônica em nossa prática sobre Educação Infantil, sobre infância e a criança, a compreensão que sustenta nossa concepção e prática de gestão escolar na Educação Infantil, os temas-geradores das práticas educativas na Educação Infantil, os princípios gerais que organizam os campos de experiências e os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, os eixos estruturantes da prática educacional infantil e o processo singular de avaliação. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

Com o objetivo de sensibilizar a rede municipal de educação de Campo Limpo Paulista, para assegurar a adesão e a participação de todos os protagonistas da educação escolar do município, assim como, envolver todos os sujeitos da prática educativa, foram produzidos

um número significativo de textos referenciais com estudos, propostas e algumas questões, para a reflexão e participação coletiva dos docentes, dos coordenadores e gestores, dos servidores e de todos os agentes que se encontravam na escola. Foram distribuídos oito textos referenciais sobre os temas curriculares e dispostos em oito campos temáticos, referenciados no debate curricular com vídeos, textos, exposições e materiais didáticos<sup>13</sup>. Após, realizaram-se as seguintes conferências temáticas: a Conferência dos Professores da Rede, a Conferência dos Pais e a Conferência Lúdica das Crianças.

Durante as conferências temáticas, foi solicitado que os participantes presentes respondessem um questionário prévio, composto por perguntas e temas indicativos referentes a todos os segmentos. Esse material foi coletado pela equipe de sistematização como fonte de documentação e de ordenamento dos temas e linhas do documento. A coleta das ideias e questionamentos foi enriquecedora e fecunda e o conjunto de recolhimentos foi organizado por temáticas, que serviu de inspiração para a definição dos temas e dos conteúdos e práticas curriculares atuais.

O documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista (2018), agora estava relacionado à Educação Infantil. O reconhecido direito de aprendizagem consagrado na Constituição Federal, em seu artigo 205, voltado para as crianças, a saber, “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 [...]”. Em segunda determinação, assumimos o que nos diz a lei maior da Educação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996) que, em seu artigo 1º, define que “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nessa caminhada reflexiva, alinhamos as disposições expressas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009), que em seu artigo 3º define que:

---

<sup>13</sup> Foram os seguintes temas estudados: Alfabetização, Direito à Educação, Currículo, Formação de Professores, a Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Avaliação.

[...] 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)

Esses princípios são a sustentação e embasamento do que entendemos ser a prerrogativa e a obrigação da educação da criança nas escolas de Educação Infantil, considerando o que definem as DCNEI (2010), a partir de seu artigo 1º:

Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III – A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV – O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V – O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI – Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII – A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII – A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X – A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Para a orientação geral das práticas curriculares as referidas determinações do documento apontam para três grupos de princípios que deverão sustentar toda a sistematização formal e política de tais diretrizes, a saber:

I–Princípio Éticos: a formação da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, o cuidado com relação ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Princípios Políticos: a prática dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Princípios Estéticos: a cultura da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. (Brasil, 2010, art.º 1º)

A rede municipal de Educação de Campo Limpo Paulista alinha-se à tendência político-pedagógica ao expressar a adoção da concepção de Educação como Direito e do Direito à Educação:

Fundamento jurídico e filosófico que expressa a escolha do itinerário definido como “Cidade Que Educa”, “Escolas que Acolhem” e “Currículo que Humaniza”. Portanto, inspirados em Libâneo (1994) entendemos que a intenção política de planejar, de definir um horizonte e de pautar uma dinâmica das relações de convivência, de formação e de ensino nas escolas, o que configura a movimentação das diretrizes curriculares, nasce de uma compreensão científica e transformadora das relações entre escola, educação e sociedade. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Campo Limpo Paulista, 2018).

A razão para que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) seja realizado em colaboração entre União, Estados e Municípios é o fato de que a educação não pode estipular um currículo universal de aprendizagem, pois há diversos valores envolvidos, além da necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem contextualizada pela realidade local, social e individual da escola e do seus educandos, nesse sentido, reside a importância do documento produzido pelo município de Campo Limpo Paulista.

A pandemia de COVID-19 mostrou que a democratização do acesso à tecnologia, futuramente, pode estar entre as prioridades para a educação do país. Isto, no entanto, não dependerá apenas do setor público e da área de educação em si, mas também da iniciativa privada e dos segmentos de tecnologia da informação, telecomunicações, dentre outros. Segundo os dados expressos nos relatórios do INEP (Brasil, INEP, 2022), registrados no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) PNE 2014-2024, no decorrer do último biênio, intensificaram-se os desafios para garantir um acompanhamento acentuado das metas, devido ao contexto gerado pela pandemia, que ocasionou a adoção de medidas sanitárias de isolamento social e fez com que muitas instituições diminuíssem suas atividades presenciais, exigindo formas alternativas de organização do trabalho.

Com a pandemia, ocorreu um impacto na coleta de dados por parte das instituições produtoras, que adotaram em caráter de urgência, novas maneiras de captação de informação e restrições com relação às coletas previamente programadas, tal questão surge, com destaque para os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A

pandemia também afetou a qualidade e o direito à Educação em vários aspectos, como o fechamento de escolas, a adoção urgente de novas formas de ensino, a interrupção de projetos em curso e a restrição do convívio comunitário e social, que atingiram diretamente o campo educacional.

O Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (2014-2024) abrange diversas ações e estratégias que servem como referências de partida no delineamento de ações para o enfrentamento das perdas educacionais trazidas pela pandemia.

Na Educação Infantil, os efeitos da pandemia podem ser mais significativos, ainda que os dados para a população de zero a quatro anos não tenham sido coletados pelo IBGE nos anos de 2020-2021. O indicador de desigualdade de acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de zero a três anos chega, em 2019, a 27,3 pontos percentuais, muito acima, portanto, do que estabelece a Estratégia 1.2 do PNE Lei n.º 13005/2014 (2014-2024).

Aos municípios, destina-se a tarefa de investir fortemente na Educação Infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de zero a cinco anos. Para isso, é essencial o levantamento detalhado das demandas por creches e pré-escolas, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças consideradas evadidas em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A importância da educação das crianças tem sido afirmada, tanto para os processos de escolarização que se sucedem, como para a formação dos indivíduos em uma perspectiva mais global. A difusão e a aceitação desses resultados certamente influenciaram para que a Educação Infantil, na última década, tenha se transformado em alvo de ações governamentais significativas na sociedade brasileira, sendo considerada como uma das prioridades no âmbito do PNE (Lei nº 13005/2014).

A Educação Infantil tem a sua devida importância no Plano ao destacar-se como primeira meta a ser alcançada, a universalização da pré-escola e a ampliação das vagas em creches, visando ao atendimento de 50% das crianças de até três anos até o fim da sua vigência. Por isso é importante elaborar um currículo Municipal, reconhecendo as crianças como

sujeitos de direitos, sendo frutos em grande medida, das históricas demandas dos movimentos sociais.

A construção coletiva e participativa de um Currículo Municipal é uma decisão política que se reveste de uma dimensão exigente e cuidadosa, por tratar de um direito inalienável de todas as crianças do município: o direito à Educação e o Direito a aprender na Escola. Essa foi a consideração e a intenção institucional da Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista, no ano de 2017, na direção de estabelecer as providências necessárias para o desencadeamento do debate municipal sobre Educação, sobre as escolhas educacionais e as obrigações pedagógicas que a rede municipal de Educação deveria explicitar na construção de suas diretrizes curriculares.

### **3.1 Políticas Indutoras**

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) trouxe importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas aos meninos e meninas nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros mil dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças. Também são estabelecidos princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a primeira infância, reconhecendo a especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, sendo beneficiados diretamente, crianças de até seis anos de idade.

Além disso, o Marco Legal define quais são os direitos das crianças, quem tem a responsabilidade de garantir esses direitos e, de alguma maneira, como esses direitos devem ser assegurados. A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial, que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância. O pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância, constitui objetivo comum de todos os entes da Federação, segundo as respectivas competências constitucionais e legais, a ser alcançado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. As políticas públicas terão, necessariamente, componentes de monitoramento

e coleta sistemática de dados, avaliação periódica dos elementos que constituem a oferta dos serviços à criança e divulgação dos seus resultados, para isso, o Comitê Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância, já instituído no âmbito da União, reúne-se periodicamente.

A Lei prevê que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados, onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. É importante reconhecer e respeitar que a ação de brincar é inerente às crianças e que, ao brincarem, desenvolvem suas singularidades e suas subjetividades, a sua capacidade de criar cultura, tão importante à sua formação. Em seus artigos 9º e 10º, a lei, avalia a criação e adequação de especializações voltadas ao preparo técnico dos profissionais que executam os programas voltados a primeira infância, além de prever, em seu artigo. 11º, a instituição de mecanismos de fiscalização de dados no tocante a oferta de serviços às crianças.

A Lei nº 13.257/2016, dedica grande atenção à estrutura familiar das crianças, alvo das políticas públicas, ao estabelecer em seus artigos 13º e 14º, a participação obrigatória das famílias nas redes de proteção e cuidado das crianças. Essa medida é relevante, pois está atenta aos mais diversos contextos familiares e comunitários, visto que, o fortalecimento de vínculos familiares é de suma importância para o desenvolvimento saudável de qualquer criança. Além disto, o Marco Legal da Primeira Infância permitiu que as crianças, que são destinatárias dos programas elaborados, participassem da formatação de políticas públicas, sendo respeitada a escuta especializada e a fala infantil para o alcance dos objetivos específicos, estabelecendo também, os direitos e responsabilidades igualitárias ao núcleo familiar.

Ainda, o artigo 7º da referida Lei institui a formação de comitês intersetoriais, a fim de formular políticas públicas de atenção à criança em fase de desenvolvimento, sendo o município de Ananindeua, no Estado do Pará, pioneiro no estabelecimento de um comitê para cumprimento desta determinação, a fim de que seja possível, por meio da ação conjunta, atingir a realidade social que é cercada por misérias e desigualdades.

Em novembro de 2021 a cidade de Campo Limpo Paulista, sediou o III Congresso Regional do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância, trazendo como tema gerador de relevância para a promoção do desenvolvimento infantil: “Infâncias, pandemia e tecnologias: experiências de acesso e interações”, com a finalidade de promover a análise e reflexão sobre

os efeitos das mudanças culturais, científicas e tecnológicas nas relações que as crianças pequenas estabelecem com as diferentes áreas do conhecimento: Educação, Saúde, Assistência Social, Meio-Ambiente, Comunicação, Arquitetura e Urbanismo, Jornalismo, Tecnologias e Cultura Digital; e no cotidiano das famílias, contribuindo com o estudo e ações práticas de enfrentamento das questões relacionadas às infâncias, pandemia e tecnologias, na integralidade dos cuidados e na intersectorialidade, reafirmando o compromisso de toda a sociedade com essa fase tão importante, que é o começo da vida, esse foi intuito do Congresso.

O direito de brincar, também contemplado pelo Marco Legal da Primeira Infância, traz a responsabilidade social sobre o direito de as crianças serem crianças de fato, assegurando a estas, em absoluta prioridade, a proteção da infância de todo o abuso moral e físico, que as impeçam de se desenvolver, que rompam este momento tão precioso com violências e negligências, além do trabalho infantil e exploração. Por fim, com o intuito de propiciar dignidade, prevê a atenção de mães que decidem entregar seus filhos para adoção, além de discorrer atentamente quanto à condição de mulheres apenadas no sistema penitenciário, que se encontram grávidas. A importância do Marco Legal da Primeira Infância, não só para o município de Campo Limpo Paulista, mas para todos os municípios, reside no fato de incorporar ao debate das políticas indutoras e pesquisas esclarecedoras, que podem ajudar a Educação Infantil a ser um direito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para onde caminha a Educação Infantil? Essa é a pergunta que gostaríamos de responder destacando a importância do Marco legal da 1ª Infância, a Lei n.º 13.257/2016, de 08 de março de 2016, quando finalmente o Brasil entendeu que havia elaborado uma lei de matrículas que contemplava a faixa etária de quatro aos 17 anos, esquecendo de inserir as crianças do zero aos três anos. Então a presidente da República na época, Dilma Rousseff, fez uma lei para corrigir essa lacuna, que compreende a primeira infância de zero aos seis anos de idade. Depois de cinco anos de inanição, o Ministério da Educação, determina que todos os municípios obrigatoriamente, façam o marco legal da 1ª Infância até o ano de 2024. Nossa perspectiva é que políticas indutoras, como o Marco Legal da 1ª Infância e pesquisas desenvolvidas a respeito desse assunto, esclareçam ainda mais qualquer dúvida que possa existir no intuito de ajudar a Educação Infantil a se tornar um direito. A concepção da Educação Infantil como direito social e subjetivo, é a sustentação basilar desse novo marco conceitual de diretrizes curriculares da educação e da nova organização da escola e do espaço pedagógico.

A Constituição Federal de 1988, se apresentou como um divisor de águas, não só para a Educação Infantil, mas para a história dos Direitos Humanos no Brasil, toda luta política e histórica que marcaram a Educação Infantil, fizeram com que entendêssemos a criança como sujeito histórico, reconhecendo a dignidade da infância, admitindo a Educação Infantil como porta de entrada para a Educação Básica. Pertence a nós educadores e as escolas, a tarefa de incorporar o debate do Marco Legal da 1ª Infância, a lei 13257/2016, na perspectiva de ver a Educação Infantil como um direito, direito a uma educação humanizada e esperançosa.

Toda a educação em nosso país é definida em décadas, sendo representada por duas grandes pedagogias, assim definidas - a pedagogia das competências e habilidades e a pedagogia humanizadora. A primeira pretende alinhar-se ao capitalismo internacional, determinando que as crianças façam avaliações externas e interna; em oposição a essa perspectiva, a segunda prioriza a escola como um lugar de humanização, acolhimento e valorização da diversidade humana em todas as suas formas, promovendo a inclusão de crianças com deficiências e crianças negras.

No decorrer da história da educação, nosso país elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava altamente comprometida com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o PISA só avalia as disciplinas de Língua Portuguesa,

Matemática e Ciências, a Arte não está presente na avaliação porque o capitalismo precisa de estudantes que compreendam a regra. Todavia, a escola de Direitos que sonhamos e que queremos construir para a Educação Infantil, é uma escola que tenha geografia, arte, cultura, literatura, projetos, sustentabilidade, dignidade, e direito às crianças.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), cuja etapa final aconteceu entre os dias 28 e 30 de janeiro, em Brasília (DF), com cerca de 2,5 mil representantes de vários segmentos educacionais e setores sociais, marcou a retomada da união do país em torno da Educação, em meio ao debate democrático das pautas. Nessa conferência foi elaborado um documento, a partir de intensa participação social, com propostas para o novo Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2024 (2014-2024), que definirá as principais metas para a área até 2034.

Dentre os destaques da CONAE de 2024, ressaltou-se a necessidade de revogar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída no governo Temer; construir um novo documento curricular pautado nas pesquisas na área de educação e na experiência dos professores de sala de aula, requerendo; a proibição de atuação de qualquer professor na Educação Infantil, sem a conclusão do ensino superior; desautorização do notório saber, iniciando assim, um processo de recomposição da educação na Pedagogia dos Direitos.

Com isso, julgamos que a BNCC não irá mais avançar, devendo ser revogada. Nesse aspecto, idealizamos nesse sentido que o Brasil comece a avançar, dando espaço para a Pedagogia dos Direitos, repensando formas de avaliação na Educação Infantil, a meritocracia social seletiva, vigilante, torna-se escola do passado. A escola que sonhamos para a Educação Infantil, é acolhedora, alegre e viva, de direitos, ética, de estética da convivência, da responsabilidade coletiva e política, de decisões plenas e solidárias.

Os novos sujeitos de aprendizagens, estão presentes, são as crianças, os adolescentes, os jovens das camadas sociais. O último censo brasileiro mostrou 8% das crianças brasileiras estão em escolas públicas de pais ausentes ou não declarados, sem qualquer relação com relação com alguém do sexo masculino duradoura, 23% das mães são chefes de família. A mãe que sustenta a casa com uma pensão equivalente a 40% de 40 milhões de crianças da escola pública, sendo 48 milhões na Educação Básica, e só 8 milhões na escola privada, e os 40% na escola pública. Esses dados revelam que a escola pública é o maior sistema de inclusão e humanização do Brasil, muitos municípios têm investido até mesmo na entrega de uniformes

escolares para as nossas crianças da rede pública de ensino, inclusive para as crianças da Educação Infantil, isso mostra que a escola é também proteção, é vida e humanização, porque a criança é uma nova geração, e a escola é o passaporte para a cidadania.

Queremos com essa pesquisa, resgatar o pensamento de César Nunes, de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, que afirmaram, em diferentes momentos, de diferentes maneiras, que a escola brasileira é a maior fábrica de democracia, é a maior invenção da humanidade, uma geração que passa por uma escola humanizadora e acolhedora conduzir-se-á a um caminho de emancipação, a pedagogia que salva, liberta, forma e transforma as nossas crianças, começando novamente a ressoar em nossos corações os direitos e a esperança.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A. Artefatos legais da educação infantil: dos direitos conquistados aos direitos não garantidos. **Ícone**, Uberlândia, v. 9, n.1-2, p. 209-218, 2003.
- ALMEIDA, O. A.; SALMAZE, M. A. (org.). **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2013. v. 1.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- CAMPO LIMPO PAULISTA. Plano Municipal de Educação. **Lei 2.266**, de 19 de junho de 2015. Campus, 2004.
- CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.
- COEN, Eduardo, MARTINELLI, Paulo L. **Campo Limpo Paulista das origens ao terceiro milênio**. São Paulo: Cooperativa Técnico Educacional, 2003.
- CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, jan./jun., 2011, p. 20-29.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL. São Paulo, ano 18, n. 13, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação., Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574614> . Acesso em: 9 jul. 2024.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 64, p. 54-60, fev. 1998.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica*. 2.ed. PortoAlegre: Mediação, 1998, 2001.

KUHLMANN JR., M. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”*. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1990.

KUHLMANN JR, M. *Educando a Infância Brasileira*. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologias científicas**. São Paulo: Atlas, 1993.

NUNES, Cesar. **Aprendendo Filosofia**. Campinas: Papyrus, 2010.

NUNES, Cesar. **Da educação que ama ao amor que educa: sensibilizar os conhecimentos e esclarecer os afetos para construir um mundo melhor**. Jandira, SP: Principis, 2023.

NUNES, César Aparecido (org.). **Diretrizes curriculares da educação básica municipal de Campo Limpo Paulista - Assessoria: CEDUCAMP**. Jundiaí, SP: In House; Campinas, SP:Ed. Brasília, 2018.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2006.

NUNES, Cesar. **Ide, Ensina a todos - Os 500 anos da Pedagogia Luterana**. Porto Alegre: Concórdia, 2017.

NUNES, César; ROMÃO, Eliana. **Educação, docência e memória**. Campinas, SP: Librum, 2013.

NUNES, C.A.; POLLI, José Renato. **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. Campinas, SP: Brasília, 2018.

PALMEN, S. H. C.; CARDOSO, Lindabel Delgado. **Educação Infantil: origens e constituição como política pública no Brasil**. Campinas SP: Átomo & Alínea, 2008. p.9.

POLLI, José Renato. **Freire e Habermas e o horizonte da emancipação**. Jundiaí: In House, 2012.

POLLI, José Renato. **Paulo Freire, o educador da esperança**. 2.ed. Jundiaí: In House,

2013. POLLI, José Renato. **Paulinho gostava de ler e escrever - Paulo Freire para crianças**.

Jundiaí: In House, 2013.

ROMÃO, E. S.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (org.) **Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas, SP: Librum, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2.ed.Campinas, S. P.: Autores Associados, 1997.

SÃO PAULO. Plano Estadual de Educação de São Paulo. **Lei nº 16.279**, de 08 de julho de 2016.

SILVA, V. G. da, PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 4, n. 8, p.259-278, jul./dez. 2012.

### **Legislação brasileira e documentos oficiais:**

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v1\\_1824.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf). Acesso: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-actualizada-pe.html>. Acesso: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: Manual De Orientação**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso: 19 jun. 2020.

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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm). Acesso: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 4.024**: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692**: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino 1º e 2º Grau e dá outras providências. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 10.172**: Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/ DPE/COEDI, 1994. As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542014000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100004) Acesso: 20/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso: 19 jun. 2020.

BRASIL. Presidente (2012-: D. V. Rousseff). **Mensagem ao Congresso Nacional, 2011**: 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª legislatura. Brasília: Presidência da República, 2012. BRASIL. **Mensagem a o Congresso Nacional**: 2020. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/mensagempresidencial/mensagem-ao-congresso-2020.pdf>. Acesso: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Salto para o Futuro**: Educação ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2009, Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

Legislação Educacional. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <https://www.educacional.com.br> Acesso: 06/10/2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p. Tradução: Daniel Grassi.

**ANEXO**

**JAQUELINE FRANCO PEREIRA**

**RA 133111**

**MEMORIAL**

Memorial apresentado à Comissão Julgadora para o Exame de Qualificação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, desenvolvido junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDÉIA sob a orientação da Professora Doutora Sandra Fernandes Leite.

**CAMPINAS**

2024

## Memorial

*O amor tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. (I coríntios 13:7)*

Nasci na cidade de Jundiaí, no dia 30 de dezembro de 1987, sou a quarta filha, de cinco irmãos, o mais velho já falecido. Oriunda de uma família simples, minha mãe Carmen Machado Silva Franco, costureira, mulher forte, virtuosa, minha inspiração de vida e conduta, estudou até a quarta série primária. Meu pai, Valdecir de Souza Franco, metalúrgico, exemplo de homem provedor, sempre trabalhador e esforçado, estudou até a oitava série, e só após os quarenta anos retomou os estudos, cursando supletivo e entrou para Universidade, e se formou em Matemática com quase cinquenta anos. Apesar de pertencer a uma família humilde, sempre fui criada em um ambiente em que ressalta a importância dos estudos e de buscar uma boa formação superior. Essas referências parentais, aliadas à minha formação dentro do protestantismo me fizeram crer que: “todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus” (Romanos 8:28).

## 1 Formação

Cresci na cidade de Campo Limpo Paulista, aos seis anos fui para a “Escola Municipal de Educação Infantil “Ana Justino Ferreira Neri” cursar a antiga “Pré-Escola”. Na ocasião, me lembro das inúmeras vezes que minha mãe foi chamada na escola pelos meus desentendimentos e desamores causados entre mim e os colegas, principalmente do sexo masculino. Depois estudei na Escola Estadual “Mário Pereira Pinto” do primeiro ano do ensino fundamental até a primeira série do ensino médio, não tenho muitas memórias dos meus professores primários, mas lembro-me de uma em especial, a querida professora Sandra, sempre muito acolhedora, não guardei na memória os seus aprendizados, mas sempre guardei o amor e a forma como ela me tratava, fazendo com que eu me sentisse especial. No sétimo ano, descobri um novo amor, e coincidentemente por meio de uma professora, que também se chamava Sandra. Com ela montamos um projeto teatral em que eu interpretava a personagem Emília do Sítio do Pica-Pau- Amarelo de Monteiro Lobato, e a partir daí, descobri minha vocação teatral. Posteriormente, participei de diversos festivais estudantis de teatro, ganhando inclusive algumas premiações na cidade de Campo Limpo Paulista, certa de que havia encontrado meu projeto de vida.

Sempre estudei em escolas públicas, e vale ressaltar que nutria o sonho de estudar em um colégio particular, o que nunca aconteceu, pois nas minhas infinitas tentativas de convencer minha mãe a pagar uma escola particular, eram todas desencorajadas pois eu tinha mais quatro irmãos, que deveriam ser tratados da mesma maneira. E as condições financeiras não eram favoráveis, principalmente quando se tem cinco filhos. Tinha em mim engravado, uma ideologia de que o ensino na escola particular era melhor do que na escola pública, pensamento este que há muito foi superado, e desconstruído, embora na época acreditava ser a única forma de concretizar o sonho de ingressar em uma Universidade Estadual ou Federal. No segundo ano do ensino médio, minha mãe resolveu me transferir para outra escola estadual, que ficava na cidade de Jundiaí, pois existia a crença de que a escola na cidade grande era melhor. Cursei a segunda e terceira série do ensino médio na Escola Estadual “Doutor Antenor Soares Gandra”, localizada na região central da cidade. Estudar em uma escola grande, com colegas e professores novos, foi um divisor de águas na minha trajetória. Concomitante com o segundo grau, participava de um grupo de teatro amador da cidade, naquele momento, parecia que um mundo de infinitas possibilidades me alcançava, participei de algumas peças, fazendo alguns trabalhos teatrais mais intensos e grandiosos.

## 2 A Formação Superior

Quando concluí o terceiro ano do ensino médio, não tinha intenção de fazer um curso superior, pois almejava cursar uma escola técnica para atores na cidade de São Paulo, mesmo assim, fiz minha inscrição para o programa PROUNI (Programa Universidade para Todos) para o curso de Jornalismo. Fiquei esperançosa, pois consegui, pelo programa, uma bolsa de cinquenta por cento de desconto, porém o curso que eu escolhi, naquele ano, não teve procura o suficiente para formar uma turma de Jornalismo. Decidi então insistir no curso técnico para atores, mas não aconteceu, porque meus pais insistiam, que eu deveria ter uma profissão com uma formação superior, e no ano de 2007, minha mãe, me matriculou na Faculdade Unianchieta em Jundiá, no curso de Letras.

Ainda sem saber o que me esperava, fui para a Universidade cheia de sonhos e planos para o futuro. Fiz a minha primeira licenciatura plena em Letras com habilitação para a Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Logo no início tive muita dificuldade com a Língua Inglesa, pois não tinha nenhum domínio da língua, e as aulas, eram todas ministradas em inglês, comecei a fazer alguns cursos de Inglês extraclases, para me auxiliar nas aulas, mesmo assim, durante um período, fiz parte do grupo da sala dos alunos que tinham grandes dificuldades com a língua, me esforcei muito para vencer esse grande desafio, e hoje confesso que não me assombra mais.

No começo da graduação, eram muitas teorias, livros, filósofos, linguistas, linguística diacrônica e até aulas de Latim. Naquela ocasião, então caloura, procurei me familiarizar com a nova rotina que se estabelecia. Encontrei na vida acadêmica, coisas que me cativaram fortemente, e uma delas foi a disciplina de Literatura. A literatura sempre me envolveu, ainda adolescente lia romances, li toda a coleção de uma série chamada Vaga-Lume, e o meu lugar preferido na escola, durante muito tempo foi a biblioteca. Cheguei inclusive a ser voluntária na organização e empréstimos dos livros no contra turno, no ensino fundamental. Lembro de um livro que me marcou na tenra idade “Meu pé de laranja lima”, me fez sofrer, mas nunca o esqueci. O fato é que sempre gostei de literatura e de alguma forma me sentia muito próxima das obras teatrais por meio dela.

Tive grandes mestres na faculdade que foram grandes incentivadores e inspirações para mim, entre eles a professora de Literatura Rutzkaya de Queiroz, o professor Doutor Jaqueson Luiz Silva, a doce professora de Linguística Cristina Tafarelo, e a minha professora Doutora e orientadora, Flávia Trocoli Xavier da Silva.

Na faculdade também fui aluna de iniciação científica, com um projeto, intitulado “O leitor que suspeita: A composição do conto Venha ver o pôr-do-sol de Lygia Fagundes Telles”, sob orientação da professora Doutora Flávia Trocoli Xavier da Silva, por quem tive imenso afeto e admiração pois me impulsionou a sonhar ainda mais com a Universidade pública e assim comecei a desenhar os passos para alcançar um futuro Mestrado Acadêmico, citando William Shakespeare “ Se seus sonhos estão nas nuvens...Eles estão no lugar certo, agora construa os alicerces”....

Em 2009, vivenciei duas experiências incríveis para a minha vida, no dia 09 de março me casei, com Gilson Roberto Pereira, meu companheiro de lutas, confidente, amigo, provedor, meu esteio, meu amor. E no mesmo ano, me formei em Letras. O trabalho desenvolvido na iniciação científica, foi concluído como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e participei em dois momentos, de dois encontros de iniciação científica em que tive o trabalho apresentado em forma de simpósio nos Cadernos de Anais da própria universidade. No momento da conclusão do curso, pude dizer que eu era aquela que tinha olhos e ouvidos diferentes da menina de 18 anos, ainda caloura na Universidade, que aprendeu a olhar a cara da palavra, identificar o referente da coisa nomeada. Me tornei efetivamente leitora, que fez da escrita e da fala o instrumento de trabalho, e que procurava satisfazer uma insaciável sede de saber, sempre em busca de algo a mais. E quase sem perceber caminhava a largos passos, longe da carreira de atuação.

### 3 Atividades Docentes

Em fevereiro de 2011, ingressei para ministrar aulas de Língua portuguesa e inglesa na escola estadual “EE Frei Dagoberto Romag”. Recém-saída da empresa privada, sob regime de professor contratado sem vínculo, iniciei como professora, com uma jornada completa de 32 aulas atribuídas entre os segmentos de ensino fundamental de 6º a 9º anos, e ensino médio, em uma escola grande localizada em um bairro de periferia, na cidade de Campo Limpo Paulista, sem que eu tivesse a exata noção da dimensão do desafio que me aguardava, ali aconteceu o meu primeiro contato com a sala de aula.

Entre os anos de 2011 e 2014, ministrei aulas na rede estadual, como professora contratada, em alguns momentos de Língua Portuguesa, e em outros de Língua Inglesa, durante esse período, no ano de 2013 ingressei também, na prefeitura de Campo Limpo Paulista como professora efetiva da rede de Língua Inglesa, por meio de concurso. Então começou a minha jornada dupla de trabalho, ministrava aulas na prefeitura de Campo Limpo Paulista, com uma jornada de 30 aulas no período diurno, e ainda me mantinha no período noturno, ministrando aulas para a rede estadual, período esse um tanto quanto conturbado, pois, as turmas de alunos entre a rede estadual e municipal eram diversificadas, desde o primeiro ano do ensino fundamental, algumas turmas de ensino fundamental II, do sexto ao nono ano, até o terceiro ano do ensino médio. Era difícil conciliar o tempo para preparação de aulas, com uma grade de horários completa e mais a diversidade de turmas, o que demandava tempo, dedicação e muito trabalho extraclasse.

Em 2015 ingressei na rede estadual como professora efetiva de Língua Portuguesa, por meio de concurso, na ocasião fui aprovada também no concurso de Língua Inglesa, mas como já era efetiva no cargo da rede municipal, tive que exonerar o cargo de inglês, e optei em assumir apenas o de Língua Portuguesa. Ao me efetivar na rede estadual, escolhi a Escola Estadual Adib Miguel Haddad, localizada na região de Jundiaí, continuei a lecionar na rede municipal durante o dia e lecionar em outro cargo no período noturno. Nesse momento da minha vida, mesmo com dois cargos efetivos ainda buscava algo a mais para a minha carreira profissional, resolvi cursar uma segunda licenciatura e fiz o curso de Pedagogia, semi-presencial, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. Minha intenção não era me tornar professora polivalente, mas almejava um cargo futuro na parte da Gestão. Também ingressei como aluna ouvinte na Unicamp, que era um sonho antigo, no IEL (Instituto de Linguagem), sob o encorajamento da professora Flávia Trocoli, mas não me sentia pertencente aquele grupo,

decidi ir para a Faculdade de Educação (FE) Unicamp, me matriculei como aluna especial no grupo ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita). Por dois semestres, neste período prestei o processo seletivo para o Mestrado de Educação duas vezes, chegando quase em todas as fases finais, mas sem sucesso de ingresso. De certa forma, as tentativas me frustraram. Nessa época, lecionava para o ensino médio na rede estadual, e optei pela rede municipal em lecionar apenas para os alunos do fundamental do primeiro ao quinto ano da Língua Inglesa.

Em 2017 resolvi cursar uma pós-graduação em Literatura, entrei para uma pós-graduação, na Faculdade Campos Elíseos. Naquele mesmo ano, recebi uma proposta da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista, para atuar como diretora de um Centro de Arte e Movimento (CEAM). Sem pestanejar, aceitei o convite, pois outrora, quando ainda era adolescente, fui aluna do curso de teatro desse Centro de Artes, e de certa forma suscitou em mim os sonhos de adolescente, e o meu gosto pela arte estava diante de mim novamente. Foi um dos momentos mais marcantes da minha trajetória profissional, porque era um trabalho lindo desenvolvido com crianças, adolescentes, jovens e adultos, oferecendo cursos gratuitos relacionados a arte e cultura. Revivi muitos momentos da adolescência e vivi momentos ainda mais incríveis e marcantes como gestora, aprendi a gestar, aprendi que muito do aprendizado e do sucesso na sala de aula está ligado direto ou indiretamente pela arte e a forma como ela nos constrói e nos ensina como seres humanos. E em 2018 fui agraciada com a forma mais doce e pura de se amar: me tornei mãe. Acredito que esse acontecimento também foi decisivo para tornar, aquele tempo ainda mais significativo e expressivo para mim, já que ali nasceu não só uma mãe, mas uma outra forma de pensar, de agir, de enxergar a virtude do ser humano, de enxergar a vida, e o sentido pleno dela, a grandeza do amor, como intitulou Mário de Andrade a sua obra “Amar, verbo intransitivo”, pois o amor não precisa de complemento, a gente apenas ama. Foi isso, um grande amor que vivi.

Em 2019, recebi o convite pelo prefeito de ir para a Secretaria de Educação, para assumir o cargo de Assessora Pedagógica do Secretário de Educação, e em 2020 assumi o cargo de Diretora pedagógica ao lado do Secretário de Educação Wilson Roberto Caveden, que muito me ensinou e me incentivou, foi o início de um novo ciclo, novos aprendizados e novos horizontes. Era uma outra esfera que contemplava uma outra parte da educação. Participei de exaustivas reuniões, organizei formações de professores, realizações de concursos, respondia demandas de processos jurídicos ao Ministério Público, atendia professores, gestores, pais e funcionários. Um aprendizado que muito me ensinou, naquela posição assumida, a importância de aprender e ensinar reciprocamente, o valor de discutir ideias a ponto de discordar de mim

mesma, se é que isto seja possível, a habilidade de conviver com a divergência de opiniões ou de interesses de diferentes pessoas, e ainda uma coisa bastante valiosa, mágica e rica, que levarei para o resto da vida, o processo de construção do primeiro documento curricular do município “Diretrizes Curriculares da Educação Básica municipal de Campo Limpo Paulista”, com certeza viver esse momento foi ímpar, que foi um marco para a história da educação de Campo Limpo Paulista. Trouxe a minha memória, toda a minha trajetória enquanto educadora da rede, de lutas inglórias, rememorando esse acontecimento, são vivências como essa que consolidam a militância, fortalecem a nossa humanidade e exaltam a dignidade de nossa existência como educadores, fazendo valer o lema do nosso currículo “Cidade que educa, escolas que acolhem, currículo que humaniza”.

#### **4 O Ingresso no Mestrado**

Acredito que de alguma forma todos os educadores da rede, se orgulham e se realizaram ao ver um projeto ao longo desse processo se concretizando. E o fato, de participar desse processo fez nascer a vontade de contar essa trajetória: a implantação desse currículo para a história da educação de um pequeno município, com um pouco mais de 80 mil habitantes, por meio da escrita de um projeto de pesquisa para participar do processo seletivo do mestrado em educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual Unicamp. Prestei o processo seletivo em 2018 e em 2019, mas já era aluna especial na Unicamp, especialmente do grupo Paideia, desde 2017, quando pela primeira vez em 2017, ouvi palestrando o professor Doutor César Nunes, em uma palestra de formação para professores, estar ali naquele momento e ouvir as palavras dele, sobre a sua professora, Dona Cotinha, falando com tanta propriedade e conhecimento sobre: Platão, Paulo Freire, Rubem Alves, Santo Agostinho, e tantos outros filósofos e pensadores, ressuscitou em mim, toda a chama de voltar para a Universidade, e ir em busca dos meus sonhos, voltar a construir os alicerces. Esse reencontro comigo mesma, possibilitou a oportunidade de me permitir prestar novamente o processo seletivo do mestrado da Unicamp, como afirmou Paulo Freire “Se não posso estimular sonhos impossíveis, não devo negar o direito de sonhar com quem sonha”. (Freire, 1996). E foi exatamente esse sentimento que senti ao frequentar as disciplinas do professor César. Fui aprovada, e ingressei no ano de 2020 no mestrado, no grupo de estudos Paideia, sob a orientação da tão querida e estimada professora Doutora “Sandra Fernandes Leite”, e que não por acaso do destino, também se chama Sandra, por quem tenho elevada estima e admiração, pela paciência e maestria que me conduz enquanto orientadora.

O ano de 2020, foi difícil e conturbado, pois vivemos o início de uma pandemia, enfrentamos a COVID-19. E Em 2021, cursando o segundo ano do mestrado, de forma remota, com um novo desafio e mais uma dádiva: fui mãe pela segunda vez, nesse período, perante o cenário que enfrentávamos de pós pandemia, em 2022, pedi um afastamento sem remuneração do cargo de professora da rede municipal de Campo Limpo Paulista, assumindo em 2022 uma escola de tempo integral como coordenadora de área e professora de Língua Portuguesa na EE “Jerônimo de Camargo”, na cidade de Jarinu, onde leciono atualmente. E durante esses dois anos consecutivos além das aulas de português, leciono uma disciplina chamada Eletiva e o tema é Teatro, penso muito em uma citação que o professor César sempre professa nas suas aulas de Jean Paul Sartre “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós”, e isso nunca fez tanto sentido na minha vida como hoje.

### **Considerações Finais**

A tarefa do educador em educar, e deixar um legado aos que se ensinam, talvez, nunca tenha sido uma tarefa fácil. As condições de trabalho e a remuneração muitas vezes não são satisfatórias, o acúmulo de cargos, o excesso de trabalho, tudo isso nos leva a refletir sobre o que é a educação? E qual o papel do educador? Todas essas situações nos fazem ponderar sobre o que é educar? Por que educo? E a quem estou educando? Nessa caminhada quantos deles consegui alcançar? Apesar de passar pela vida de inúmeros deles, lecionando em diferentes anos escolares, penso que todos eles educandos, de alguma forma protagonizaram a crônica diária que vivenciei na minha trajetória, cujo tempo psicológico, por vezes voou, e por muitas outras vezes me arrastou. Estou, portanto, plenamente ciente da relatividade do tempo, e as marcas e o ensinamento que ele nos traz.

Sei que a perfeição não existe, e que nessa trajetória, eu mesma muitas vezes não consegue atingir a totalidade das minhas expectativas como educadora, diante de inúmeras circunstâncias, causadas também por inúmeros fatores (sistema educacional, desigualdades de classes, falta de oportunidades, questões salariais) em uma dessas formações pedagógicas que fiz ouvi a seguinte frase, que não sei ao certo quem é o autor, mas que diz:

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas valeu a intenção das sementes”, assim estou convicta de que todas as experiências por mim vivenciadas sejam no âmbito escolar ou da minha vida

peçoal e profissional, foram proveitosas para enriquecer o meu aprendizado como ser humano, e serviu de modelo para o que eu devo ou não fazer, tendo a certeza de que os inumeráveis exemplos que tive dos meus mestres: Cesar Nunes, Sandra Fernandes Leite, José Renato Polli, Maria Cristiane, Flávia Trocoli, Rutzkaya de Queiroz, Jaqueson Luiz Silva, Cristina Tafarello, Sandra Retamiro Moreno, a eles toda minha gratidão, pelos exemplos de ética, presteza, solicitude, compreensão e competência profissional, que ficarão para sempre dentro de mim, e será perpetuado nos meus educandos, que pela minha vida passarem, conforme refletiu Rubem Alves “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.” (Alves, 2000).

Não posso esquecer, daqueles que contribuíram para que eu chegasse até aqui, meus pais, meu marido, meus filhos e meus irmãos, que foram para mim “...abrigo contra o vento, esconderijo contra o temporal, correntes de água numa terra árida, a sombra dum pesado rochedo numa terra esgotada” (Isaías 32:2), a eles e principalmente a Deus, afetuosamente eu agradeço.

E para concluir, digo que hoje meus alicerces encontram-se nas nuvens! Que seja um início de um novo começo rumo ao doutorado, que me sirvam de inspiração os versos de João Cabral de Melo Neto, “[...] o ovo apesar da pura forma concluída, não se situa no final, está no ponto de partida.” (Melo Neto, 1995)

*Jaqueline Franco Pereira*

## **Referências**

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 93 p.

MELO NETO, João Cabral de. "Serial (1959-1961)". In: **Obra completa**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 1995. p.302-304.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP : Paz e Terra, 1996.