

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO CÂMPUS
GOIÂNIA – IFG

KELCE ROSA COELHO

CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS NORMATIVOS

Goiânia - Goiás

2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Kelce Rosa Coelho

Matrícula: 20231011290023

Título do Trabalho: Crianças como Sujeitos de Direitos: Um Estudo Crítico sobre Educação Infantil em Documentos Normativos

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ () O documento está sujeito a registro de patente.
☐ () O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ () Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
KELCE ROSA COELHO
Data: 14/05/2025 19:49:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Goiânia, 14/05/2025.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

KELCE ROSA COELHO

**CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS NORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Goiânia – Goiás

2025

C672c Coelho, Kelce Rosa.

Crianças como sujeitos de direitos: um estudo crítico sobre educação infantil em documentos normativos / Kelce Rosa Coelho. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2025.
143 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira .

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Educação infantil. 2. Criança - direitos. 3. Infância - aspectos históricos. 4. BNCC - Brasil. I. Silveira, Telma Aparecida Teles Martins (orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. III. Título.

CDD 372.21

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Alisson de Sousa Belthodo Santos CRB1/ 2.266 Biblioteca
Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA

Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

No dia 01 de abril de 2025, às 09h00, reuniu-se no auditório Dermartin Bezerra, a banca examinadora composta por Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira (IFG), Dra. Rosiris Pereira de Souza (UFG), Dra. Ivone Garcia Barbosa (UFG) e Dra. Suzana Lopes de Albuquerque (IFG), sob a presidência da primeira, para analisar o trabalho da mestranda Kelce Rosa Coelho, intitulado: "CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS NORMATIVOS". A presidente declarou abertos os trabalhos. A seguir, a candidata dissertou sobre o trabalho e foi arguida pela Comissão Examinadora. Terminada a exposição e a arguição, a Comissão reuniu-se e deliberou pelo seguinte resultado:

☒ (X) Aprovada

☐ () Reprovada

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, dela sendo lavrada a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pela Candidata.

Documento assinado eletronicamente por:

- Rosiris Pereira de Souza, Rosiris Pereira de Souza - Docente - Ufg (01567601000143), em 07/04/2025 11:46:25.
- Suzana Lopes de Albuquerque, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 02/04/2025 17:54:54.
- Ivone Garcia Barbosa, Ivone Garcia Barbosa - Docente - Ufg (01567601000143), em 01/04/2025 19:20:48.
- Telma Aparecida Teles Martins Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 01/04/2025 19:17:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/03/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 632440

Código de Autenticação: 7203434dba



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Rua 75, nº 46, Centro, GOIÂNIA / GO, CEP 74055-110

Sem Telefones cadastrados

AGRADECIMENTOS

... E a gente canta, a gente dança
A gente não se cansa
De ser criança, a gente brinca
Na nossa velha infância (Os Tribalistas)

Assim como nos tempos de nossa velha infância — onde cantar, dançar e brincar eram as alegrias mais puras —, cresci valorizando a família, as amizades, a alegria, o amor, a fé, e o respeito ao meu redor. Essas lembranças preciosas foram a base da minha jornada como ser humano e como professora, onde cada passo foi guiado pelo carinho e apoio daqueles que estiveram e estão ao meu lado.

Por isso é tão difícil encontrar palavras que expressem a imensurável gratidão que sinto por tantas pessoas que contribuíram para a conclusão desta etapa acadêmica tão especial em minha vida, e por momentos felizes que vivi durante todo o percurso do mestrado.

Primeiramente, agradeço a Deus por sua infinita misericórdia e por seu amor grandioso que é consolador, fortaleza e fé. Agradeço por me amparar, acolher e acalantar em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis.

Agradeço também ao meu pai, Altamiro Coelho Lima (*in memoriam*), e à minha mãe, Maria Fátima Rosa da Silva, pela minha existência, pelos inúmeros ensinamentos, pela educação formal e, principalmente, pela formação humana.

À minha querida irmã Gezebel, minha gratidão é imensa pelo apoio constante e pela força incomparável que você me oferece. Você é o maior exemplo de luta e garra diante das adversidades da vida, sempre me encorajando a seguir em frente. Agradeço pelo carinho e cuidado, por compreender e respeitar minhas ausências, e por demonstrar sempre tanto amor. Sua presença em minha vida é uma fonte inesgotável de inspiração e motivação, e sou profundamente grata por tê-la ao meu lado. Amo-te!

Ao meu esposo Ywsley, com quem compartilho a minha vida, agradeço pela compreensão, apoio e paciência nesse período em que estive ausente da nossa família. A você, meu amor e gratidão eterna!

Meus amados filhos Vitória e Arthur, a presença de vocês em minha vida é um constante motivo de gratidão. Vocês são meus pilares, minha fonte infinita de amor e carinho. Agradeço do fundo do meu coração pela compreensão, pelos incentivos diários e pelo apoio incondicional. Amo vocês profundamente!

À minha estimada orientadora, Professora Telma, cuja amizade e compromisso com a infância e a educação infantil têm sido a base do meu percurso acadêmico. Sua dedicação incansável como incentivadora na pesquisa sobre a infância me guiou e apoiou durante minha iniciação científica, sempre com respeito e carinho. Professora Telma, sou eternamente grata por seu incentivo constante e por estar ao meu lado na minha formação como pesquisadora da Educação Infantil. Admiro profundamente seu trabalho e a sua luta pelos direitos das crianças. Sou grata por todos os ensinamentos, que vão muito além dos muros acadêmicos, e espero que possamos continuar esta amizade que tanto valorizo. Sua humanidade e delicadeza ao compartilhar conhecimentos fazem de você um exemplo de ser humano e intelectual, acreditando, como eu, no poder transformador da educação em “contrariar destinos”. Minha eterna gratidão e admiração, é um orgulho ter sido sua orientanda.

Queridas professoras da banca de qualificação e defesa, Dr^a Suzana Albuquerque, Dr^a Ivone Garcia Barbosa e Dr^a Rosiris Pereira de Souza, é com profundo respeito e carinho que expresso minha gratidão. Vocês enriqueceram este trabalho com colocações pontuais e generosas, iluminando caminhos e ampliando horizontes. Agradeço imensamente por aceitarem contribuir na defesa, trazendo suas valiosas contribuições e sabedoria. Que a luz de vocês continue a brilhar, iluminando o futuro de muitos. Muito obrigada por serem essas extraordinárias mulheres que fazem a diferença na formação humana.

À minha querida amiga e maior incentivadora em fazer o mestrado, Lídia Rodrigues, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Você me convidou, apoiou, estudou comigo, segurou minhas mãos quando precisei e trouxe clareza às minhas ideias. Quando eu estava perdida, você acalmou meus anseios e trouxe novas perspectivas, mostrando o caminho a seguir. Sou imensamente grata por sua amizade e apoio incondicional. Obrigada de coração, amiga!

Queridos professores Arianny Grasielly, Cláudia Helena, Duelci Aparecido, Joana Peixoto, Néri Emílio, Alessandro, Mad Ana Desiree, Guenther Carlos, e Marcelo Lira, minhas palavras são um sincero agradecimento pela influência marcante que cada um de vocês tiveram em minha trajetória. Cada aula, orientação e palavra de incentivo ressoam como lições de vida, e não apenas de academia, cada um de vocês trouxe uma perspectiva única em meu caminho. Sou eternamente grata por compartilharem seus conhecimentos de maneira tão generosa e por sua amizade. Obrigada, de coração, por acreditarem em mim e por serem parte essencial dessa etapa tão importante em minha vida.

Às queridas amigas do curso de pós-graduação Pâmella, Hellen, Nelly e Jeruza, sou imensamente grata pelas partilhas, pelas risadas e lágrimas, e por cada momento maravilhoso

que vivemos juntas. Vocês enfrentaram comigo os inúmeros desafios, sempre com um espírito colaborativo, afetuoso e de verdadeira amizade. Agradeço profundamente pela oportunidade de compartilhar experiências ricas e sentimentos profundos. A jornada foi mais leve e encantadora graças a vocês, minhas parceiras, colegas e amigas.

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia — e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade do convívio e crescimento pessoal e científico a mim oferecidos ao longo de toda trajetória de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/Go, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional remunerado para estudo.

Minha eterna gratidão vai também para as incríveis equipes das unidades escolares — CMEI Lar Crianças para Jesus e CMEI Anázia Antônia Cunha. À minha amada e querida amiga Cintia Pontes e toda equipe, que não mediu esforços para que, enquanto coordenadora pedagógica, pudesse sair de licença para a realização desse meu sonho. E à calorosa equipe gestora do CMEI Anázia Antônia Cunha, representada pela diretora Josilene Teixeira Lemes Toigo, que me acolheu recentemente com tanto carinho após meu retorno da licença aprimoramento. Essas duas equipes não só residem em meu coração, mas também me incentivaram e me deram todo o apoio necessário para trilhar o caminho da pesquisa científica. Também agradeço, em especial, às queridas amigas mestres e doutoras em Educação, Kamila Gusatti, Maria Aparecida Alves, Lídia Rodrigues, Angélica Cândida e Liduína Arantes, que foram e continuam sendo minhas referências e meu suporte durante todo o processo de estudo e escrita da dissertação. Sempre presentes em minha vida, torcendo pelas minhas conquistas e demonstrando um amor inigualável, presenteando-me com sua amizade eterna. Sinto-me verdadeiramente abençoada por ter todos vocês ao meu lado.

Saio dessa etapa muito diferente de como entrei e ainda mais confiante no poder da educação... Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação, “Crianças como Sujeitos de Direitos: Um Estudo Crítico sobre Educação Infantil em Documentos Normativos”, compõe a Linha de Pesquisa “Teorias do Conhecimento e Práticas Pedagógicas de Pós-Graduação em Educação” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás — IFG. Está ligado a um dos vários subprojetos em desenvolvimento no “Projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec). Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar e compreender os aspectos históricos, sociais e políticos das concepções de infância, criança e Educação Infantil, definido nos documentos normativos que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, investigamos esses conceitos em documentos legais em âmbito nacional, regional e municipal, a fim de compreendermos como essas concepções foram se delineando nos documentos oficiais. Esta pesquisa tem como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético buscando compreender o fenômeno estudado a partir das suas multideterminações sociais, históricas e políticas. Utilizamos como metodologia de investigação a pesquisa bibliográfica a partir de publicações atualizadas referentes à temática, encontradas nas plataformas Capes, BDTB, com aporte documental – BNCC, documentos estaduais e municipais as quais ofereceram subsídios para as análises aqui realizadas. Por fim, é contundente reconhecer que, por meio da resistência social e do contínuo engajamento coletivo, torna-se indispensável assegurar políticas públicas que respeitem e promovam o lugar da criança em seus múltiplos contextos. Essa garantia deve ir além do mero acesso à educação, contemplando uma formação integral que considere as especificidades culturais, sociais e econômicas que envolvem a infância e a criança. Para uma educação que se pautar pela inclusão e pela qualidade social, é essencial que essas políticas estejam atreladas ao reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, capaz de protagonizar sua própria aprendizagem e de contribuir para a transformação social. Os achados da pesquisa se destacam como a concepção de infância não se dão de modo explícito nos documentos analisados, devendo ser definido a partir de um conjunto de elementos. Ao contrário acreditamos que, por serem documentos norteadores devem já balizar em quais princípios de infância, de criança se ancoram.

Palavras-chave: Criança; Infância; Educação Infantil; Concepções; BNCC

ABSTRACT

This dissertation, "Children as Rights Subjects: A Critical Study on Childhood Education in Normative Documents," is part of the Research Line "Theories of Knowledge and Pedagogical Practices in Graduate Education" at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG). It is connected to one of the several subprojects in development within the "Public Policies and Childhood Education in Goiás: history, conceptions, projects, and practices" project, of the Center for Studies and Research on Childhood and its Education in Different Contexts (Nepiec). In this work, we aimed to analyze and understand the historical, social, and political aspects of the conceptions of childhood, child, and Early Childhood Education, as defined in normative documents that reference the National Common Curricular Base (BNCC), from a critical perspective that advocates for children as rights subjects. To this end, we investigated these concepts in legal documents at the national, regional, and municipal levels, to understand how these conceptions have been shaped in the educational process in Early Childhood Education over time. This research is guided by the historical-dialectical materialism theoretical-methodological orientation, seeking to understand the studied phenomenon from its social, historical, and political multideterminations. We utilized bibliographic research methodology based on updated publications related to the theme, found on Capes, BDTD platforms, with documental support from official government websites, which provided subsidies for the analyses carried out here. Finally, it is crucial to recognize that through social resistance and continuous collective engagement, it becomes indispensable to ensure public policies that respect and promote the child's place in their multiple contexts. This guarantee must go beyond mere access to education, encompassing comprehensive training that considers the cultural, social, and economic specificities that involve childhood and the child. For an education that is based on inclusion and social quality, it is essential that these policies are linked to the recognition of the child as a rights subject, capable of protagonizing their own learning and contributing to social transformation.

Keywords: child; childhood; Childhood Education; Conceptions; BNCC.

A dança do caminhar
É preciso um chão que se
invente em cada passo
miúdo, feito rio que
aprende o caminho
brincando com as pedras.

A escola, feito barro,
se molda nas mãos de
quem sonha e desarruma
certezas para semear
perguntas.

Há um vento menino
que sopra frestas nas
portas e espalha sementes
de assombro onde antes só
régua e ponto.

Que a lousa seja janela,
Que o livro seja jangada,
que a palavra seja ponte
e o quintal, um mapa sem
fronteiras.

Seguimos, feito andarilhas
da infância, onde a poeira
das histórias se mistura ao
chão da escola.

Cada pegada: uma
promessa. Cada encontro
um recomeço.

E no vai-e-vem dos passos,
a transformação: não está
no fim da estrada, mas na
dança do caminhar.
Camila Izoli (2025)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sub projetos do Nepiec	20
Figura 2 – Localização de Rio Verde no estado de Goiás.....	47
Figura 3 – Fotografia rua Rui Barbosa e visão panorâmica da cidade	49
Figura 4 – Indústria de Bebidas MM.....	50
Figura 5 – Praça 5 de agosto e vista aérea da cidade.....	51
Figura 6 - Antiga escola da zona rural de Rio Verde	52
Figura 7 - Organograma Curricular para Goiás.....	65
Figura 8 - Linha do tempo da ações desenvolvidas na construção do DC-GO/EI.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico de artigos em revistas e eventos	22
Quadro 2 – Atendimento à Educação Infantil	53
Quadro 3 - Unidades Escolares: Centros Municipais de Educação Infantil e Creches	54
Quadro 4 - Quantidade em que a palavra infância aparece nos documentos normativos.....	84
Quadro 5 - Quantidade em que a palavra criança aparece nos documentos normativos.....	89
Quadro 6 - Quantidade em que a palavra educação infantil aparece nos documentos normativos.....	95

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DC-EI (RIO VERDE)	Documento Curricular da Educação Infantil de Rio Verde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FORGEI	Fórum Goiano de Educação Infantil
IFG	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MEC	Ministério da Educação
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME-GO	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CRIANÇA E INFÂNCIA: SIGNIFICADOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS	27
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA.....	31
2.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM MOVIMENTOS INTERCONECTADOS.....	34
2.3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PARTICULARIDADE BRASILEIRA	37
2.4 DO PASSADO AO PRESENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM RIO VERDE/GO....	46
3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, EM GOIÁS E NO MUNÍCIPIO DE RIO VERDE/GO: IMPLICAÇÕES DA BNCC	58
3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS	
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE RIO VERDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
4 INSTRUMENTOS NORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	80
4.1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	84
4.2. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	89
4.1.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERENCIAS:	106
ANEXO A – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES NA CAPES E BTDT NO PERÍODO 2018-2023	113
ANEXO B – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	114
ANEXO C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA BIBLIOTECA DIGITAL	

BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	115
ANEXO D – PESQUISAS SELECIONADAS PARA LEITURA COMPLETA DOS TRABALHOS	116
ANEXO E - QUANTITATIVO DE TURMAS EDUCAÇÃO INFANTIL– 2025	119
ANEXO F – QUADRO COM A QUANTIDADE DE TURMAS POR AGRUPAMENTO - 2025.....	120
ANEXO G -	125
APÊNDICE 1 - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA BNCC/EI.....	123
APÊNDICE 2 - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO DC-GO/EI.....	124
APÊNDICE 3- CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA CRV/EI.....	125
APÊNDICE 4 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA BNCC/EI.....	127
APÊNDICE 5 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NO DC-GO/EI.....	129
APÊNDICE 6 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA CRV/EI.....	130
APÊNDICE 7- CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC/EI	131
APÊNDICE 8 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DC-GO/EI.....	132
APÊNDICE 9 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CRV/EI.....	134

1 INTRODUÇÃO

Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores. (Cora Coralina, 1965:2015).

Escalar as montanhas da vida exige passos firmes e um coração aberto para acolher desafios como oportunidades de crescimento. Ao longo de minha jornada na educação, cada obstáculo superado trouxe aprendizados valiosos, e cada conquista representou um novo florescer. Esta dissertação não é apenas um trabalho acadêmico, mas o reflexo de uma trajetória de mais de duas décadas dedicadas à Educação Básica, especialmente à Educação Infantil.

As pessoas se constroem enquanto sujeitos a partir de experiências, cujo início se dá no cotidiano simples da infância. Suas vivências, sentimentos, gestos, ações, interações e valores são percebidos, assimilados e reinterpretados, configurando a identidade do sujeito em constante construção. Nesse processo, destaca-se a importância das relações interpessoais e do ambiente social em que a criança está inserida. A família é o primeiro grupo social que cuida, educa, forma, informa e é responsável pela criança. Nela, encontram-se as primeiras referências de valores concretos, onde a infância é pensada como corresponsável pelo desenvolvimento dos cidadãos.

Filha de dentista prático (*in memoriam*) e de uma mãe dedicada ao lar, cresci em um ambiente onde o conhecimento era valorizado não apenas pela escolarização formal, mas pelas interações e vivências. Assim, minha identidade pessoal e coletiva foi construída através das relações e práticas cotidianas que vivenciei. Essa base familiar foi essencial para despertar em mim a curiosidade pelo aprendizado e a consciência do impacto que a educação pode ter na vida das pessoas. Influenciada por meus pais, iniciei minha trajetória no magistério entre 1995 e 1997, momento em que descobri minha vocação para trabalhar com crianças e comecei a embrenhar meu entendimento/conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Sempre fiquei surpresa e maravilhada com a inteligência e potencialidade das crianças. Constantemente, me percebi analisando, questionando e buscando conhecer mais e melhor esse universo de aprendizagem da e na infância. As crianças sempre me fascinaram. Fazer essa análise é um exercício que demanda esforço e coragem, por pressupor as pluralidades presentes no sistema educacional e nos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em função dos quais serão atribuídos valores, percepções, conceitos, julgamentos, contradições, dando destaque para aspectos que possam representar avanços e/ou retrocessos presentes na educação brasileira. Porém, é também um exercício imprescindível para o movimento dialético de minha própria formação e trajetória profissional.

Em 2006, fui aprovada no concurso público municipal para a função de professora PI no município de Rio Verde/GO, enquanto concluía o curso Normal Superior com Habilitação em Educação Infantil. Buscando aprimorar minha formação, ingressei na Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia, onde aprofundei meu olhar sobre a importância da afetividade e da ludicidade, que futuramente podem ajudar a prevenir algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, escrita e matemática. A experiência direta com as crianças permitiu-me compreender a relevância do brincar como meio fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como reconhecer os alunos como sujeitos dotados de sonhos e potencialidades.

O desejo de investigar mais profundamente a Educação Infantil e suas políticas públicas me levou ao mestrado, onde buscava compreender as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica da Educação Infantil. Tudo teve início com o projeto de pesquisa intitulado “BNCC e Educação Infantil: da implementação à prática docente”, que buscava analisar como a BNCC tem sido implementada nas salas de Educação Infantil no município de Rio Verde, considerando os saberes e as práticas voltadas para atender as competências gerais expressas no documento. O estudo focalizava as ações pedagógicas na modalidade creche, a partir das mudanças epistemológicas propostas pela BNCC, buscando compreender como os professores subjetivam essas transformações e como elas se refletem no cotidiano escolar.

Após ser aprovada e, em interlocução com minha orientadora, buscamos por novos objetivos e caminhos, recalculando uma nova rota para esta pesquisa. Sendo assim, esta dissertação se insere no percurso que venho trilhando há anos, na tentativa de compreender e contribuir para uma Educação Infantil que valorize a criança como sujeito histórico e de direitos, contribuindo uma prática pedagógica inclusiva e significativa. Minha trajetória pessoal e profissional se entrelaça com esse compromisso, impulsionando-me a seguir investigando e refletindo sobre o que está definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Documentos Normativos de Goiás – DC-GO – Ampliado e no Currículo de Referência da rede municipal de Educação Infantil do município de Rio Verde/GO, sobre as concepções de criança, infância, Educação Infantil e seus marcos históricos, abordando as tensões, as contradições e implicações para a educação.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) reúne professores doutores e mestres da UFG e do IFG, além de docentes de outras instituições de ensino superior de Goiás, do Distrito Federal e de outros estados. Também envolve alunos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) e lato sensu

(especialização), assim como discentes de diversos cursos de graduação. Desde sua criação, o Nepiec fundamenta suas pesquisas na abordagem sócio-histórico-dialética, gerando conhecimentos significativos sobre história, cultura, Educação Infantil, políticas públicas, gestão e formação de professores em diferentes contextos históricos do Brasil, com ênfase no estado de Goiás (Silveira, 2015).

O envolvimento em estudos, pesquisas e investigações, juntamente com projetos e discussões promovidas pelo Nepiec, MIEIB, ANPAE, ANPED tem sido fundamental para aprofundar meu conhecimento sobre a diversidade de perspectivas que permeiam as concepções de infância, criança e Educação Infantil. Sob essa ótica, torna-se imperativo analisar os marcos históricos, políticos, sociais e legais para a infância, criança e a Educação Infantil, apontando suas implicações nas políticas educacionais contemporâneas.

É preciso assinalar que o processo de proposição até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular abrangeu muitas tensões e questionamentos ao longo dos anos. Atualmente, após sua implementação, a BNCC continua promovendo algumas discussões na educação brasileira, articulando-se com uma concepção pragmática de educação vinculada ao modelo neoliberal. Por esse motivo, são enfatizadas suas contradições e implicações para a Educação Infantil que remetem às concepções de criança, infância e Educação Infantil nos documentos normativos curriculares de Goiás, o DC-GO – Ampliado; e no Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde para a Educação Infantil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Emergem, nesse contexto, diversas análises e reflexões que remetem às concepções de criança, infância e Educação Infantil nos documentos normativos curriculares. Sob essa ótica, torna-se imperativo analisar os marcos históricos, políticos, sociais e legais para a infância, criança e a Educação Infantil, apontando suas implicações nas políticas educacionais contemporâneas, para garantir que os processos de ensino-aprendizagem das crianças, como sujeitos de direitos, transcendam o mero repasse de conteúdos: que a Educação Infantil não sirva como antessala para alfabetização, indo além das práticas instrumentalizadas, tarefas e dogmáticas que perpetuam a ideologia dominante dentro do contexto neoliberal vivido pelas instituições de ensino.

Atualmente, após sua implementação, algumas discussões na educação brasileira têm mobilizado diversos estudiosos, professores, agentes políticos, públicos e privados. Desse modo, uma questão se faz presente: Quais concepções de criança, infância e Educação Infantil estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI), no Documento Curricular para Goiás-Ampliado (DC-GO) e o Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde/GO(CR/EI)?

Para tal, interessou-nos compreender as transições históricas dos conceitos de criança, de infância e Educação Infantil, juntamente com os marcos legais da Educação Infantil no Brasil e as implicações da BNCC nos documentos normativos acima citados, que tem como referência a Base Nacional Comum Curricular que regulamenta o currículo que atende a esta fase inicial do desenvolvimento humano. O objetivo geral da pesquisa visa analisar e compreender as concepções de criança, infância e Educação Infantil presentes na BNCC, no Documento Curricular para Goiás-Ampliado (DC-GO) e o Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde/GO (CR/EI).

No intuito de alcançar o objetivo geral do estudo, de modo específico, pretende-se:

- a) Analisar como a literatura acadêmica e a legislação apresentam as concepções de criança, infância e Educação Infantil.
- b) Compreender a Educação Infantil no Brasil, em Goiás e no município de Rio Verde e as implicações da Base Nacional Comum Curricular como política pública;
- c) Investigar as concepções de criança, infância e Educação Infantil proposta nos documentos normativos (BNCC-EI), em Goiás (DC-GO/EI) e em Rio Verde/GO (CR/EI).

A presente pesquisa refere-se a uma revisão bibliográfica com aporte documental cujo interesse reside em analisar e compreender aspectos históricos, políticos e sociais das concepções de criança, infância e Educação Infantil, bem como a fundamentação teórico-crítica sobre os marcos legais da Educação Infantil no Brasil e em Goiás, nos documentos normativos que tem por referência a BNCC.

Nessa direção, temos como princípio o método materialismo histórico dialético, que é uma abordagem filosófica e metodológica que busca compreender a realidade social, política e econômica por meio de uma análise crítica das relações sociais e históricas. Fundamentado nas ideias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético se tornou um dos pilares centrais do pensamento marxista e uma ferramenta valiosa para a análise das estruturas e transformações sociais. Vale resgatar, nesse momento, o que disse Coutinho (2011) quando se refere a Karl Marx:

Marx foi grande, sua ação foi fecunda, não porque inventou a partir do nada, não porque extraiu de sua fantasia uma visão original da história, mas porque nele o fragmentário, o incompleto e o imaturo se tornaram maturidade, sistema e tomada de consciência. [...] Marx significa, ingresso da inteligência na história da humanidade, advento da consciência (Coutinho, 2011, p. 66).

Neste trabalho, exploraremos alguns dos conceitos e princípios fundamentais do materialismo histórico-dialético juntamente com suas origens filosóficas, fornecendo uma breve base para a compreensão desta abordagem, onde a problemática consiste analisar as concepções de criança, infância e Educação Infantil que estão presentes nos documentos normativos brasileiros, como o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) e o Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde/GO que tem por referência a BNCC

O materialismo histórico-dialético é um método de análise social e histórica desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Surgiu no século XIX como uma resposta ao idealismo filosófico predominante na época (Marx; Engels, 2002). Marx e Engels buscaram entender a história da sociedade a partir das condições materiais de existência, ou seja, das relações econômicas e sociais.

O materialismo histórico dialético (MHD) afirma que a realidade é constituída por processos materiais e não por ideias ou pensamentos. No contexto do materialismo histórico-dialético, o materialismo enfatiza que as condições materiais de produção e reprodução da vida social são determinantes para a compreensão das estruturas sociais, políticas e culturais (Marx; Engels, 2002). O papel do materialismo no materialismo histórico-dialético é fornecer uma base concreta para a análise das transformações sociais. Ele permite que os pesquisadores entendam como as mudanças nas condições materiais afetam a organização da sociedade e suas instituições.

O materialismo histórico-dialético fundamenta-se em alguns conceitos e princípios fundamentais que iremos nos debruçar ao longo deste escrito. O primeiro conceito é a matéria, entendida como a substância fundamental que constitui o universo e que está em constante transformação. Nesta perspectiva, a matéria é compreendida como a matéria-prima da realidade, permeando todas as esferas da existência.

Evidencia-se na literatura referida que a vida da sociedade humana é extraordinariamente complexa, como citado abaixo na obra *O que é materialismo histórico?*

Antes de Marx, todos os filósofos consideravam que os objetivos conscientes, as ideias e as opiniões dos homens eram as causas finais de todas as mudanças ocorridas na sociedade, isto é, constituíam o fator principal que determinava o desenvolvimento social (Berbechkina, 1987, p. 11).

Outro conceito central é o de historicidade, que enfatiza que a realidade é historicamente determinada e que as transformações sociais e históricas são impulsionadas por contradições e conflitos presentes nas relações sociais de produção. A história é compreendida como um processo em constante movimento, marcado por mudanças qualitativas e pela luta de classes.

O marxismo também reconhece o papel importante da ideias e da razão humana na história social. Mas as próprias ideias e teorias pelas quais os homens se guiam na sua atividade prática têm as suas causas nas relações materiais e, em última instância, nas econômicas. A essência da concepção materialista da história consiste exatamente no reconhecimento da primazia do aspecto material da vida social no processo histórico (Berbechkina, 1987, p. 12).

A constituição identitária do ser humano se faz em um processo dialético e histórico, abrangendo relações entre forças produtivas e mediações sociais de produção que determinam as lutas de classes (Barbosa; Silveira; Soares, 2021). A dialética é um princípio essencial do materialismo histórico-dialético. Ela se baseia na compreensão de que a realidade é composta por contradições internas, cuja interação e transformação gera o movimento e o desenvolvimento. Busca, por assim dizer, a superação da visão estática e linear da realidade, enfatizando a interconexão e a transformação contínua dos fenômenos.

A dialética é um método de análise que investiga os fenômenos em seus movimentos, contradições e transformações (Marx, 2013). No materialismo histórico-dialético, a dialética é utilizada para compreender as relações de interdependência e conflito entre diferentes aspectos da realidade social, permitindo que os pesquisadores identifiquem os processos de mudança e transformação nas sociedades ao longo do tempo.

As raízes do materialismo histórico-dialético remontam a obras de pensadores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, e Ludwig Feuerbach, filósofo materialista alemão que viveu de 1804 a 1872. Hegel desenvolveu a dialética como uma metodologia filosófica para compreender o desenvolvimento da história da filosofia e do pensamento humano (Hegel, 1992). Por sua vez, Feuerbach enfatizou o materialismo como uma crítica à filosofia idealista de Hegel, direcionando a atenção para a materialidade do mundo e para a influência das condições materiais na formação das ideias e conceitos.

A dialética marxista também está associada à ideia de luta de classes. Marx via uma sociedade dividida em duas classes principais: a classe dominante, que controla os meios de produção (como os proprietários de fábricas e terras) e a classe trabalhadora, que possui apenas sua força de trabalho para vender. Essas duas classes têm interesses antagônicos e estão em constante conflito. A luta de classes é vista como uma força motriz da história, pois é através desse conflito que ocorre a mudança social. Sobre isto, Lombardi afirma:

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (Lombardi, 2011, p. 16).

Além disso, a dialética marxista enfatiza a ideia de que tudo está em constante mudança e movimento. Nada é estático, e as relações sociais estão em um estado de fluxo constante. A dialética marxiana situa-se dentro de um contexto bastante amplo, porém, aqui esboçado de forma resumida. Essa perspectiva dinâmica destaca a possibilidade de transformação radical da sociedade. Posto assim, compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional.

Portanto, o método de investigação utilizado é o dialético de orientação marxista, que possibilita apreender a realidade por meio da mediação entre o sujeito e o objeto que se pretende conhecer. De acordo com Nunes (2011), no materialismo histórico dialético a teoria é uma modalidade especial de conhecimento do objeto que busca compreender a estrutura dinâmica de sua existência real efetiva, independente das representações do pesquisador. Reiterando os aspectos já citados, a proposta de Marx, de acordo com Nunes (2011) confirma que

O papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Nunes, 2011, p. 25).

Em consonância com o método materialista histórico-dialético optamos como metodologia realizamos nos meses de outubro a dezembro de 2023 um levantamento bibliográfico em dois repositórios de teses e dissertações: a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A Capes, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, desempenha um papel crucial na expansão e consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros. Em fevereiro de 2024, a instituição passou a ser presidida pela médica Denise Pires de Carvalho (Fonte: História e missão — CAPES, www.gov.br, acesso em 20/11/2024).

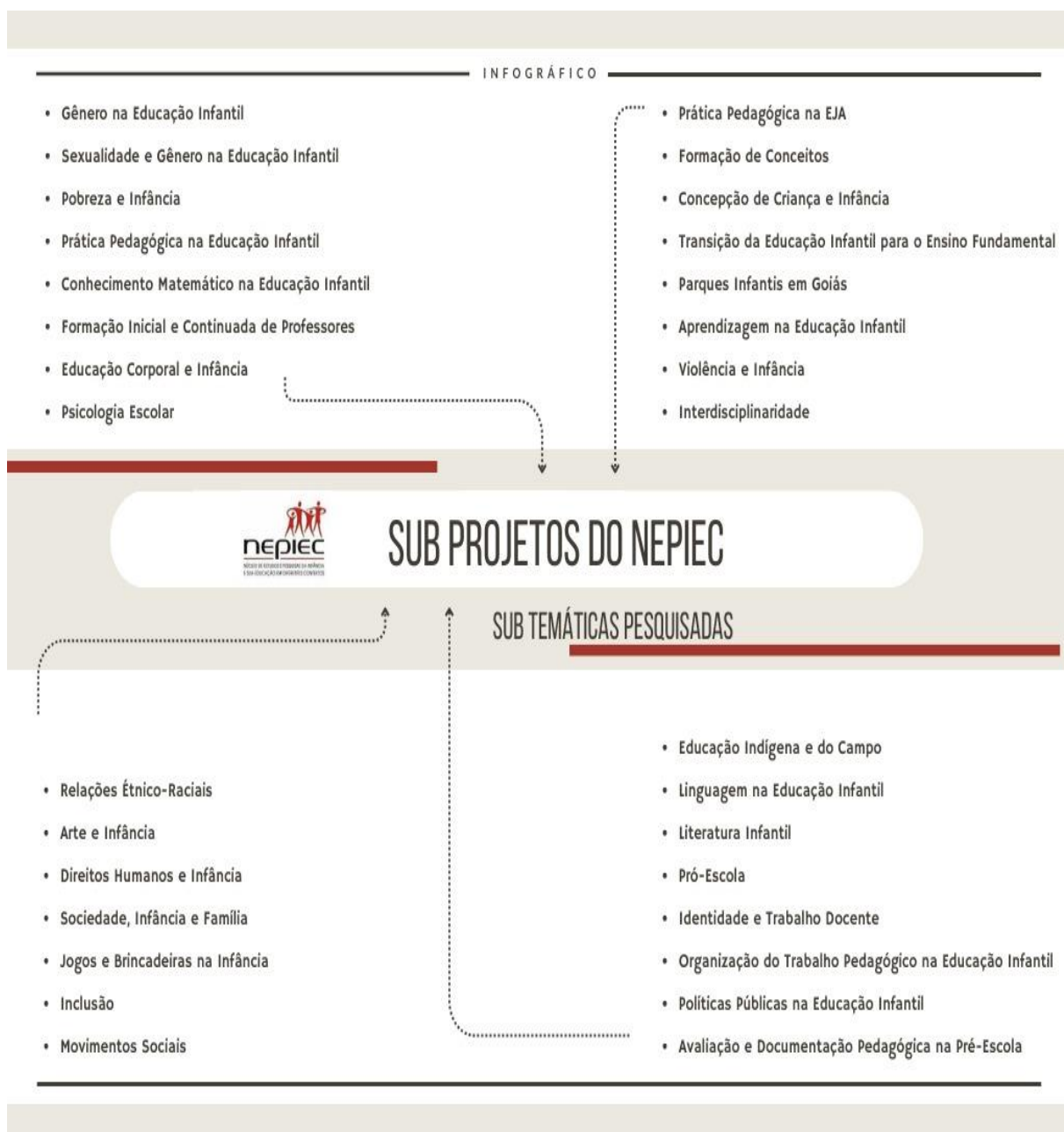
A BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra os sistemas de informação de teses e dissertações de diversas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, tendo seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Essa plataforma não apenas estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em formato eletrônico, mas também, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade científica nacional e internacional tenha acesso às produções científicas brasileiras. Dessa forma, a BDTD contribui para aumentar a visibilidade da produção científica do país. (Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD, <https://bdttd.ibict.br/vufind/about/home>, acesso em 20/11/2024).

Para compor o referencial teórico desta pesquisa, realizou-se o levantamento bibliográfico no Portal de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: 1. “BNCC” e “Educação Infantil”, 2. “BNCC” e “Concepções de infância e de criança”, o quadro 01 representa a quantidade de teses e dissertações encontradas a partir das palavras-chave. No levantamento realizado na CAPES, encontramos 92 trabalhos, na BDTD um total de 62 trabalhos, sendo no total 154. Foram separados 30 trabalhos para serem uma análise prévia com leitura flutuante.

Após a compilação das teses e dissertações, atingimos um total de 154 documentos, excluindo as produções duplicadas nas diferentes fontes, como teses e dissertações identificadas em buscas com descritores variados. Nesses casos, contabilizamos a obra apenas uma vez. Eliminando as pesquisas duplicadas, obtivemos um total de 30 trabalhos para a leitura dos títulos, resumo e conclusão. Posteriormente, excluimos as produções que não abordavam diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou as especificidades das concepções de criança e infância na etapa da Educação Infantil.

Dentre os recortes realizados, selecionamos 14 trabalhos para análise completa. Embora apoiadas em referenciais epistemológicos e metodológicos distintos, tais produções estavam alinhadas com a questão central da pesquisa. A leitura e análise dessas produções nos permitiu compreender quais as bases epistemológicas têm orientado as pesquisas nesta área, assim como delinear as categorias temáticas e os eixos da pesquisa.

Figura 1 – Sub Projetos do NEPIEC



Fonte: Banco de Dados do NEPIEC, 2025.

Dentre os estudos e pesquisas realizados pelo Nepiec, destaco aqueles que se tornaram fundamentais para compor o referencial teórico desta pesquisa. Para refletir sobre as concepções de infância e de criança – traços históricos e sociais em diferentes sentidos até a concepção de criança como sujeito de direito, reporte-me aos escritos de Telma Martins (2007), Renato Almeida (2010), Romilson Siqueira (2011), Telma Silveira (2015), Lorena Almeida (2016) e Danielle Assis (2019). Acerca do conceito de Educação Infantil e políticas educacionais no contexto neoliberal, recorri aos trabalhos de Maria Aparecida Costa (2016), Christine Marquez (2006), Nancy Alves (2007) e Rosiris Souza (2012) e Maraiane Souza

(2020). Com relação à Educação Infantil em Rio Verde/Go, busquei o estudo de Liduina Arantes (2019) e, para conceitos referentes aos movimentos sociais, o trabalho de Juliana Conti (2019).

E por fim, para analisar os marcos históricos, políticos e sociais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política pública educacional e suas implicações para a construção dos currículos no Brasil, em Goiás e em Rio Verde/Go, recorri às dissertações e teses de Michella Ferreira (2019), Poliana Oliveira (2019), Natalia Ghindini (2020), Cassia Medeiros (2021), Helaine Soares (2022), Iloene Barbieri (2023), Dislene Ladeia (2023) e Catia Oliveira (2020).

Com vistas a discorrer sobre a BNCC, serão mobilizadas as reflexões em artigos, onde utilizamos as publicações mais atualizadas relacionadas à temática como base para análises conduzidas nesta pesquisa. É relevante mencionar que essas investigações assumem a perspectiva do materialismo histórico-dialético como método de investigação e exposição.

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico em Revistas e Eventos

Nº	ARTIGOS	BANCO DE DADOS
01	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente Maria da Conceição dos Santos Costa	MOVIMENTO REVISTA DE EDUCAÇÃO, Niterói, ano 6, n10, p. 91-120, jan/jun. 2019.
02	Educação Infantil E Currículo: O Entusiasmo da Cultura e a Alegria da Criança na Superação de uma Educação Homogeneizadora Ivone Barbosa e Telma Silveira	DEBATES EM EDUCAÇÃO-Maceió, vol. 13, nº 33, Set/Dez, ano 2021.
03	A BNCC Da Educação Infantil E Suas Contradições: Regulação Versus Autonomia Ivone Garcia, Telma Silveira e Marcos Antônio Soares	REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan/mai. 2019.
04	A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica Ivone Garcia Barbosa, Telma Aparecida Teles Martins Silveira Marcos Antônio Soares Lilliane Braga Arruda	FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNPE
05	Educação Infantil e Formação de Professores: Relações e Contradições entre Trabalho, Formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	39º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:

	Ivone Garcia Barbosa	ATAQUES, LUTAS E RESITÊNCIAS – GT 07 – Educação De Crianças de 0 a 6 Anos, 2019.
06	A BNCC e a Educação Infantil: Uma Análise a Partir do DC-GO Simone Cândida Paiva / Maria Clementina de Oliveira	REEDUC – UEG. v.6, n.2, ago/dez. 2020.
07	Infância, Educação e Trabalho: Relações Contraditórias Na Vida da Criança no Contexto Capitalista Ivone Garcia Barbosa Telma Aparecida Teles Martins Marcos Antônio Soares	POLYPHONIA, v.32/2,jul/dez.2021.
08	Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: Conceitos em Disputa Kátia Auguta Curado Pinheiro Cordeiro Da Silva	EDIPE, 2022
09	BNC - Formação De Professores: Da Completa Subordinação das Políticas Educacionais à BNCC ao Caminho da Resistência Propositiva Priscilla De Andrade Silva Ximenes Geovana Ferreira Melo	ESTUDOS RBEP Revista Brasileira de Estudos Pedagogia – Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set/dez, 2022.

Fonte: Elaborado pela autora - 2024.

No campo da Educação Infantil, existe uma discussão sobre as novas abordagens dos estudos e das pesquisas que envolvem a criança e a infância, como ressalta Silveira (2015). Em diferentes áreas do conhecimento, tem-se evidenciado a importância de discutir, apreender e sistematizar pesquisas que tratem a criança como detentora de direitos, como pessoa ativa da sociedade em que está inserida, e a infância como uma categoria social.

Sobre o conceito de criança e sua representação no mundo, Almeida (2016) procurou revelar e analisar as significações na sociedade ocidental e ainda como se deu a constituição dos diferentes sentidos de criança(s): de menor desvalido e vulnerável à marginalização social à criança como sujeito de direitos.

No âmbito desta discussão, corroboramos com a pesquisa de Romilson Siqueira (2011), cujos resultados indicaram que, a partir da segunda metade do século XX, a trajetória da infância e das crianças brasileiras, bem como a formulação de suas concepções, foram predominantemente moldadas pelo recorte do aparato jurídico-legal. Em outras palavras, a designação da infância e da criança foi legitimada por uma determinada "força da lei", como um elemento determinante dessas concepções. Da concepção de menor à concepção de sujeito

de direito, as crianças foram enquadradas no imperativo da lei. Além disso, uma certa noção de "infância como construção social ou histórica/cultural" foi difundida sem considerar a tensão dialética que permeia temas como classe, desenvolvimento natural-social e a infância como fase da vida. A partir desse processo investigativo, é possível identificar tendências predominantes, como a ausência do tema da subjetividade, a presença de riscos que envolvem reducionismos, a presença do recorte da identidade pelo Direito, a manifestação de uma epifania da criança na exacerbação do protagonismo infantil, a ausência da tensão entre natural-biológico e social-histórico, e a falta de debate sobre o desenvolvimento da criança.

Seguindo essa linha de pensamento, na pesquisa de Assis (2019) constatamos que o conceito de infância, criança e Educação Infantil foi construído por meio das relações sociais estabelecidas uns com os outros e esses conhecimentos são transferidos de geração a geração.

Apoiando essa ideia, Silveira (2015) declarou que a criança é um ser social e cultural que habita uma realidade influenciada por relações de classe, gênero, raça e etnia. Além disso, destacou que a criança é um sujeito ativo que vivencia sua infância, apropriando-se e ressignificando valores e atitudes. Assim, a infância é uma categoria histórica, social e política que está em constante mudança.

Com relação à Educação Infantil, averiguamos no trabalho de Lorena Almeida (2016) que, para analisar essa categoria, foi necessário buscar seu contexto histórico, as políticas públicas e práticas educativas da Educação Infantil. Inicialmente, pautou-se em conhecer os direitos das crianças, destacando as leis e documento oficiais que orientam a educação para a infância no país. A partir das análises foi possível perceber que as contradições da sociedade capitalista estabelecem princípios economicistas para a educação, comprometem a qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil, e os direitos das crianças não são contemplados em sua totalidade, ficando em segundo plano nas políticas educacionais brasileiras.

Corroborando com esse pensamento, Souza (2012) destacou em sua pesquisa de mestrado, que, do ponto de vista histórico, na constituição das políticas para a infância e para a Educação Infantil, as instituições (creche, maternal, jardim de infância e pré-escola) se distinguiram quanto à destinação desse atendimento, assim como seguiram caminhos distintos do processo de escolarização obrigatória. Por outro lado, em determinados momentos, sua criação e manutenção se justificaram, sobretudo quando se trata das pré-escolas, justamente na articulação com as etapas posteriores de ensino. Sendo assim, foi possível constatar, que

[...] a função assumida pela pré-escola segue o modelo de antecipação de conteúdos e práticas do Ensino Fundamental, na perspectiva de favorecer o processo de alfabetização para minimizar os problemas geralmente enfrentados pelas crianças nas séries posteriores à pré-escola (Souza, 2012, p. 178).

Nesse sentido, entendemos, conforme sustenta Souza (2012, p. 180) que a materialização das políticas educacionais para a infância está contrariando a luta histórica na área, que é a unidade pedagógica na Educação Infantil. Tal como proposto por Assis (2019), a partir da atual conjuntura política, foi possível constatar as contradições e a perda dos direitos básicos às crianças e famílias, como a educação, respeito e dignidade.

Esta investigação caracteriza-se pela busca de dados preexistentes, com uma análise dos documentos, direcionada à interpretação do conteúdo e à contextualização dos elementos estudados. As investigações e os trabalhos analisados e citados na pesquisa assumem a perspectiva do materialismo histórico-dialético como método de investigação e exposição.

Na Seção 1, apresentamos a trajetória e formação profissional da discente, o tema da pesquisa e delinhamos o objeto de investigação, ressaltando o seu eixo e os objetivos específicos do estudo. Além disso, exploramos o método escolhido e discutimos as estratégias de análise de dados aplicadas ao longo do processo investigativo. Esta seção oferece uma base para a compreensão do estudo, contextualizando as decisões metodológicas e justificando a abordagem.

Na Seção 2, analisamos as concepções de infância e de criança tanto na literatura acadêmica quanto na legislação, no entendimento de que as crianças são sujeitos de direitos. Apresentamos a Educação Infantil como parte de um movimento universal, ao mesmo tempo em que abordamos as particularidades do contexto brasileiro no desenvolvimento histórico, político e social. Em seguida, aprofundamos a discussão sobre os direitos da criança e a importância de garantir sua eficácia e aplicabilidade.

Na Seção 3, buscamos compreender os aspectos históricos, políticos e sociais da Educação Infantil que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular, trazendo uma análise de seu processo, construção e implementação nos estados do Brasil. Por fim, foram tecidas algumas considerações a respeito de políticas públicas para a Educação Infantil.

Na Seção 4, exploramos as concepções de criança, infância e Educação Infantil proposta nos documentos normativos no Brasil e em Goiás, abrangendo desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, passando pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999; 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (Brasil, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (Goiás, 2019) e o Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO para Educação Infantil (2020).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a segunda seção abordará a criança e a infância na literatura acadêmica e na legislação, considerando-as sob a perspectiva das crianças como sujeitos de direitos.

2 CRIANÇA E INFÂNCIA: SIGNIFICADOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (Freire, 1983).

Quando pensamos a história da criança e da infância, direcionamos nosso olhar para o passado, uma vez que as concepções que envolvem essas categorias são interdependentes, culturalmente determinadas e fruto de construções históricas (Maia, 2012). Como mencionado acima nas palavras de Freire (1983), a partir das relações com outras pessoas nos constituímos humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela, criamos, recriamos e nos constituímos como sujeitos.

A historiografia dedicada à infância tem suas raízes no trabalho de Phillipe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, publicado em 1978; esse autor é considerado o pioneiro nos estudos sobre o surgimento da noção de infância como construção histórico-social, afirmando que, na Idade Média, não existia um sentimento de infância. Segundo o autor, essa ideia de sentimento de infância é uma construção da modernidade.

É fundamental ressaltar que, embora os estudos de Ariès tenham exercido uma forte influência sobre a concepção de infância e criança, a realidade descrita pelo historiador francês referia-se à Europa e, portanto, divergia consideravelmente da realidade brasileira. Nesse sentido, conforme aponta Del Priore (2000), a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não deve ser utilizada como bússola para a construção desse sentimento entre nós. As pesquisas de Ariès foram amplamente contestadas por outros estudiosos, tanto internacionalmente quanto nacionalmente, no que diz respeito ao surgimento da concepção de infância em diversos aspectos.

Em crítica ao estudo de Ariès, Heywood (2004, p.27) considera "indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância". Heywood (2004) também questiona o termo "sentimento de infância" utilizado por Ariès, considerando-o confuso, pois gera dupla interpretação "tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela" (p.33). E aponta diferentes concepções sobre a infância em distintos contextos e períodos históricos.

Com base em Gagnebin (1997), ao longo do tempo, as concepções de criança e infância sofreram alterações significativas, acompanhando as transformações sociais, culturais e políticas de cada período, com diferentes perspectivas emergentes da literatura e das legislações

nacionais e internacionais. Seguindo essa linha de raciocínio, vale retomar o que proferiu Renato Almeida que

[...] as sociedades, independente de seu estágio de desenvolvimentos ou mesmo de sua constituição histórico-político-social, tiveram/têm suas particularidade/universalidades de acordo com os seus processos de transmissão cultural. Aqui as consideramos como de reprodução cultural e social de todo patrimônio material e simbólico que os humanos construíram/reconstruíram/reconstroem cotidianamente, enfim, a sua história (Almeida, 2010, p. 21).

As concepções de criança e infância não apenas se complementam, mas também são permeadas por diferentes contextos sociais e políticos, o que evidencia que “a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e éticos dentro de uma sociedade” (Heywood, 2004, p.?).

Corroborando com a explanação de Heywood (2004), Silveira (2015, p.200) declara que “é preciso que compreendamos a criança como um sujeito social de uma dada realidade. É preciso percebermos que não há infância abstrata e sim infâncias constituídas historicamente”.

Como mencionado anteriormente, na sociedade medieval, o precursor dos estudos sobre a infância Ariès (1981) e outros pesquisadores, afirmavam que “não existia o sentimento de infância, o que se tinha era uma afeição pelas crianças”. Nesse sentido, é possível inferir que o sentimento de infância corresponde à consciência em relação à particularidade infantil da classe burguesa. Mas além de Heywood (2004) e Silveira (2007, p.200) outros pesquisadores e estudiosos se contrapõem às suas ideias e concepções sobre a infância, como Stearns (2006).

Em sua obra *A infância*, Stearns retrata que a história das crianças e da infância vem fascinando muitos historiadores contemporâneos, e o campo, nesse exato momento, está uma vez mais ganhando terreno

Esses historiadores admitem que há aspectos da experiência das crianças que não podemos apreender totalmente, pela falta de evidência direta, porém sustentam que é possível reunir sólido conhecimento sobre a condição infantil no passado e sobre as mudanças na natureza da infância. Ao longo do caminho da história da infância é possível adquirir novas percepções sobre caminhos mais amplos que as sociedades e as famílias trilharam no passado. É possível verificar como muitos aspectos da infância contemporânea decorrem do passado, o que, por seu turno, permite entender bem melhor a infância contemporânea, inclusive alguns novos problemas que ocupam nossa atenção (Stearns, 2006, p. 14).

Nos dias atuais, é perceptível a relevância da história da infância e criança na sociedade civil, na família, nas instituições escolares e outros setores sociais, que se movimentam no sentido de atender às necessidades dessa fase da vida. Essa concepção foi sendo construída por meio de um processo histórico que evidenciou uma mudança de mentalidade da sociedade, estando, inclusive, em permanente reelaboração (Assis, 2019).

Kuhlmann e Fernandes (2004) explicam que a história da criança é sempre mediada por adultos, uma vez que a criança não é capaz de narrar sua própria biografia. Segundo os autores, a compreensão da infância ocorre por meio das interpretações e significações atribuídas por diferentes discursos históricos, visto que os adultos são os responsáveis por organizar e dimensionar essa narrativa. Assim, a criança aparece como objeto de análise, sendo definida historicamente pelas percepções dos adultos sobre o que é ser criança.

Heywood (2004) afirma que há um paradoxo cruel no cerne da infância no passado. Por um lado, as condições materiais em que vivem as crianças do Ocidente melhoraram em termos gerais, ainda que tardiamente e desigualmente, e elas são mais valorizadas que no passado. Por outro lado, o processo de preparação para a vida adulta nas sociedades urbanas e industriais tornou-se mais complicado, na medida em que as pessoas de pouca idade enfrentam uma gama desconcertante de escolhas e expectativas.

A construção histórica do sentimento de infância foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança. A infância existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Essa datação do surgimento da infância pode ser analisada também nos estudos de Carvalho, que afirma:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (Carvalho, 2003, p. 47).

No final do século XVII, com a escolarização separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos, a família passou a organizar-se em volta da criança e, então, educação e afeição se tornaram primordiais. Colin Heywood (2004) destaca que, no momento em que a posição da criança aparece na arte e nas escritas dos séculos XV, XVI e XVII, a infância é reconhecida como uma categoria específica da criança, elemento que a diferencia do adulto. Múltiplos fatores contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Além do processo de escolarização, mencionado anteriormente, destaca-se, também, a fabricação de brinquedos específicos para as crianças; e, por fim, o mais importante: o crescimento do sentimento de família.

Stearns (2006) destaca que a infância sempre existiu e foi vivenciada pela sociedade. Ele também ressalta que a infância passou por grandes mudanças ao longo da história, como a escolarização em vez do trabalho, a redução da mortalidade infantil e a criação de leis para garantir melhores condições de vida para as crianças.

De acordo com Stearns (2006), embora a infância seja uma condição universal e atemporal, as formas como ela são vividas têm sido profundamente moldadas por fatores históricos, sociais e culturais. Nesse contexto, Stearns destaca a crescente centralidade das crianças nas dinâmicas familiares e sociais, representando avanços importantes no reconhecimento de sua condição enquanto sujeitos de direitos, em contraposição às práticas históricas que frequentemente desconsideravam suas necessidades específicas.

Desde o século XVIII, a concepção de criança vem sendo modificada lentamente. Em documentos legais atuais no nosso país, a criança é considerada como um ser sócio-histórico e de direitos. A partir de lutas de diversas categorias e organizações populares e sindicais, com o diálogo nem sempre fluído na esfera política, a atual concepção torna-se amplamente validada nas nossas principais leis e documentos, a começar pela Constituição Federal de 1988. Nossa carta magna, no seu artigo 227, explicita a garantia dos direitos das crianças e jovens, priorizando a sua integridade. Posteriormente, os documentos legais criados no período de redemocratização do país validam e especificam esses direitos, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), que dispõe sobre os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente. Nesse ínterim, a década de 1990 mostra-se rica na promulgação de documentos consonantes aos dispostos na Constituição no que tange à garantia de direitos básicos como a dignidade, moradia, escola, alimentos, identidade, dentre outros. Podemos afirmar, desse modo, que se inicia um novo paradigma, pois até então a defesa da criança estava sedimentada em aspectos punitivistas e a legislação vigente anteriormente não considerava, de fato, a criança como ser de direitos.

Historicamente, o trânsito do “favor” aos “direitos” das crianças e suas infâncias foi lento, complexo e gradual. O lugar de reconhecer e validar a infância em seus acessos básicos à educação gratuita, à assistência e à saúde passou por um processo de transformação em diferentes esferas: política, econômica, social e ideológica (Heywood, 2001). Para tanto, a contribuição de diferentes ciências como a Psicologia, a História, a Antropologia, a Sociologia e a própria Pedagogia, entre outras, foi fundamental para essa transição dos direitos infantis em diferentes partes do mundo. Muitos estudiosos estão de acordo que as infâncias com princípios próprios e fundamentais surgem apenas a partir da Idade Moderna.

No que concerne à concepção de criança na interface com a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, Lei 9.394/96) que dispõe sobre a educação brasileira, também veio a reafirmar o que preconiza a Constituição Federal com relação aos direitos básicos da criança e o seu atendimento. Consideram-se, na referida lei, as especificidades, direitos e necessidades de políticas públicas para o atendimento a este público

em espaço formal, especializado e coletivo que é a escola. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino — constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal — foi outro avanço no que tange aos direitos dos bebês e das crianças pequenas. Dessa forma, nossos documentos legais, pela primeira vez, trataram de maneira explícita o atendimento às crianças como sujeitos sócio-históricos e de direitos.

Por isso, reforçamos a importância de analisar a criança como ser de direitos por meio da abordagem sobre a constituição histórica de tal concepção até o estabelecimento da noção do direito à infância e à consideração da trajetória sócio-histórica do sujeito desde o seu nascimento, como consta nas prescrições legais e nos documentos que fornecem as diretrizes educacionais para a etapa da Educação Infantil.

2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Ao longo da história, as concepções de criança e infância se modificaram expressando transformações sociais, culturais e políticas de cada período. Mas o que significa ser criança? O que é a infância, afinal? Quem é a criança nos dias de hoje? As respostas a essas questões variam de acordo com a concepção que se tem. Ao longo da história, as concepções de criança e infância têm refletido as transformações culturais, sociais e políticas de suas épocas, evidenciando mudanças nas formas de atenção e cuidado dispensadas às crianças. Rizzini (2011), na introdução de sua obra *A Arte de Governar Crianças*, analisa essa evolução histórica, apresentando uma retrospectiva das diversas maneiras como a infância foi concebida e tratada ao longo dos séculos. Segundo a autora, as estratégias adotadas para governar a infância variaram conforme os contextos históricos, revelando práticas que ora protegiam e valorizavam as crianças, ora as subordinavam às normas e interesses predominantes. Esse panorama histórico evidencia a complexidade dos processos que moldaram o reconhecimento da infância como uma etapa essencial e específica do desenvolvimento humano.

É importante diferenciar entre os conceitos de criança e infância, uma vez que ambos são interdependentes e culturalmente determinados. A infância, etimologicamente derivada do latim "*in-fans*", significa "sem fala", o que indica uma não valorização da criança como ator social pleno. Durante grande parte da Idade Média, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, sem estatuto social ou autonomia existencial.

No século XVII com pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, produziram-se novas ideias sobre a criança e a infância e contribuíram para sua consideração como uma categoria social. Essas mudanças refletiram-se na maneira como a sociedade passou

a ver a criança e a infância, não mais como uma fase transitória, mas como uma etapa com características próprias e significativas.

Heywood (2004) questiona as afirmações anteriores de que a infância não era reconhecida no medievo, apontando que havia uma compreensão do crescimento infantil e subdivisões das etapas da vida. Ele também destaca que a infância é uma construção social, variando de acordo com o tempo e o espaço. Segundo o pesquisador, há um paradoxo cruel no cerne da infância no passado: embora as condições materiais das crianças tenham melhorado e elas sejam mais valorizadas, o processo de preparação para a vida adulta tornou-se mais complicado, com uma gama desconcertante de escolhas e expectativas.

Sob essa ótica, Silveira (2015) ressalta que a infância deve ser vista como uma categoria social, geracional e cultural, com características próprias. Marx e Engels (2002) também contribuem para essa discussão, ao mostrar que a relação histórica está diretamente ligada às relações que os homens estabelecem com o mundo, a fim de produzir a realidade. No mesmo sentido de Marx e Engels (2002) elucida que “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Essa inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade”.

Kuhlmann Jr. (1998) destaca a importância de reconhecer a infância como uma condição intrínseca de ser criança, não apenas como uma fase transitória da vida. Ele enfatiza que a história da infância está relacionada às transformações sociais, culturais e políticas, sendo necessária uma análise mais aprofundada desse período crucial da vida.

Hoje, é perceptível a relevância da história da infância e criança na sociedade na família, nas instituições educacionais e outros setores sociais, que se movimentam no sentido de atender às necessidades dessa fase da vida. Esta concepção foi sendo construída por meio de um processo histórico que evidenciou uma mudança de mentalidade da sociedade, estando, inclusive, em permanente reelaboração. Posto isso, parece-nos evidente que as perspectivas de Del Priore (2023, p. 17) completam essa reflexão “que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor.

A história das concepções de infância e de criança, quando analisada sob a perspectiva dos direitos, revela um processo marcado por extrema lentidão. Essa trajetória contribuiu para moldar a realidade infantil contemporânea, destacando o papel central que a infância passou a ocupar na sociedade, na família e na escola. Um dos marcos mais significativos dessa evolução é a emergência dos direitos da criança, acompanhada pela preocupação em garantir sua

aplicação efetiva, o que representa uma transformação crucial em toda a história da infância (Manacorda, 2006).

Considerar a criança, hoje, como sujeito de direitos como aponta Rosemberg (2010), é o “marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito”.

Não são mais os pais, ou a mãe, principalmente, que têm direito a uma instituição de Educação Infantil para seus filhos. Segundo Oliveira (2002, p. 37), “a criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação da família”.

Corroborando com os apontamentos,

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

As concepções de criança e infância, frequentemente tratadas como sinônimos, exigem uma análise criteriosa para destacar suas particularidades. Como pontua Sarmiento (2002), é essencial diferenciar semanticamente essas categorias, considerando que ambas são socialmente construídas e situadas no espaço e tempo. A infância é compreendida como uma categoria social, geracional e cultural, marcada por especificidades que refletem as condições vividas pela criança em cada período histórico. Já a criança é vista como um sujeito concreto, dotado de características bio-psíquico-sociais que se moldam nas relações sociais estabelecidas em contextos determinados (Silveira, 2015).

A análise de Silveira (2015) destaca ainda que as percepções de infância e criança no imaginário social revelam tanto visões progressistas, que reconhecem a criança como sujeito de direitos, quanto perspectivas conservadoras, que a apresentam de forma abstrata ou vinculada a características inatas. Essa dualidade reflete os desafios históricos e sociais enfrentados para consolidar os direitos das crianças, especialmente no Brasil.

Nas últimas décadas do século XX, ocorreram avanços significativos no fortalecimento da concepção de infância como uma etapa essencial e intrinsecamente vinculada aos direitos. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um marco ao estabelecer a criança como cidadã de direitos desde o nascimento. Esse progresso foi complementado pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que consolidou a proteção

integral das crianças, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que formalizou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A legislação brasileira continuou avançando com a Lei nº 13.257 de 2016, que ampliou a definição de primeira infância e reafirmou o dever do Estado em implementar políticas específicas para atender às necessidades dessa faixa etária, garantindo seu pleno desenvolvimento (Brasil, 2016). Contudo, como aponta Silveira (2015), a efetivação desses direitos ainda enfrenta resistências, especialmente em contextos que perpetuam concepções conservadoras e desconectadas da realidade social.

Compreender as concepções de infância e criança é crucial não apenas para o entendimento das contradições sociais, mas também para a formulação de políticas públicas integradas e inclusivas. Como destaca Del Priore (2023), conhecer a trajetória histórica das crianças e suas condições sociais permite construir uma sociedade que valorize a diversidade e promova a cidadania ativa.

Assim, (re)pensar e rever as políticas públicas educacionais que entendam a criança como um ser social, respeitando suas individualidades e realidade vivida, devem caminhar junto às reflexões teóricas para garantir o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus direitos.

2.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM MOVIMENTOS INTERCONECTADOS

Marx (1986), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se, até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos.

Na realidade, apesar do aumento significativo do número de trabalhadores, os homens foram, em parte, substituídos no trabalho pelas mulheres e pelas crianças, já que a lei fabril exigia duas turmas trabalhando: uma turma de seis horas e outra de quatro, ou cada uma de cinco horas, apenas. Mas os pais não queriam vender o tempo parcial das crianças mais barato do que vendiam antes o tempo integral, mesmo que as condições de trabalho fossem péssimas. A passagem seguinte evidencia a precariedade do trabalho e a necessidade de sucumbir aos

ditames do capital: “[...] o capital achava nelas, as mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral” (Marx, 1986, p. 451).

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos de serviços de cuidado às crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas (Rizzo, 2003).

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas.

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos.

Apesar de seu início estar mais voltado para as questões assistenciais e de custódia, Kuhlmann (2001) ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação já em seu início. Exemplifica sua defesa com a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França, em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a Bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência,

bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião.

Ainda, de acordo com Kulhmann Jr. (2001) a escola de Robert Owen, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, também é um exemplo de que essas instituições foram pensadas na perspectiva pedagógica, já que sua escola recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições que abordavam a natureza, exercícios de dança e de canto coral. Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor.

Nessa direção, o referido autor assevera que as salas de asilos francesas, desde os primeiros textos oficiais, foram concebidas sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças: “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (Kuhlmann, 2001, p. 8). A intenção dessas instituições era, primeiramente, retirar das ruas as crianças em situação de risco e dos perigos a que estavam expostas; em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes, segundo o autor citado.

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (Kuhlmann, 2001, p. 26).

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. Essas diferenças exigem que seja analisada na

sua especificidade, para que se possa compreender a trajetória da educação das crianças brasileiras e a relação que estabelece com o contexto mais amplo.

2.3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PARTICULARIDADE BRASILEIRA

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos “abandonados”

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Foi com essa preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade e começou a ser atendida fora da família com um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas (Paschoal; Machado, 2009). Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

De acordo com Marcílio (1997) por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em

meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados.

Ainda, segundo a referida autora, no final do século XIX, período da “abolição da escravatura” no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial — que defendia a infância moralmente abandonada —, a médico-higienista e a religiosa: ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, como destaca Kuhlmann Jr. (1998, p. 88), cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas”.

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 1992, p. 18).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. A ideia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (Kramer, 1995, p. 30).

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer, 1995).

Do ponto de vista histórico, com a preocupação de atendimento a todas as crianças independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação. Entre os séculos XVI e XVIII, com “a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que se traduzia em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica” (Del Priore, 2023, p. 105).

Ainda nas palavras de Del Priore (2023) Francisco de Melo Franco, médico mineiro setecentista advertia com um sábio conselho, apontando que a formação social da criança passava mais pela violência explícita e implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação:

A educação é tanto física quanto moral (particularmente, nas três primeiras idades: infância, puerícia e adolescência); é o mais poderoso expediente para conseguir até certo ponto notável alteração no temperamento originário. [Segundo ele, era de pequenino que se torcia o pepino e que] as duas educações deviam começar desde o berço. [Dizia ainda que] muito se engana quem entende que essas idades não admitem ensino algum pois nelas, pouco ou nada obrava a razão, mas em contrapartida, muito obravam os costumes e quando chega a luz do entendimento, nenhum lugar lhe dão os hábitos adquiridos, se não se usar de força e violência que raras vezes não aproveitam (Del Priore, 2023, p. 105).

Entender os conceitos de infância, criança e educação infantil como sendo constructos sociais significa desnaturalizá-los (Vieira; Baptista, 2023). Essa concepção é compreendida pelas autoras por “carregar histórias, ideias, representações, valores que se modificam ao longo dos tempos e propagam aquilo que a sociedade entende, em um determinado momento histórico, por criança, infância, educação, políticas para a infância” (Vieira; Baptista, 2023, p. 9).

Hoje, no âmbito dessa discussão, tomando a máxima de que a criança é o adulto de amanhã, é preciso refletir sobre como o indivíduo se relaciona, bem sobre o uso de suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. Portanto, refletir sobre a relação criança, infância e Educação Infantil para se pensar na criança que se pretende formar para o futuro implica

conjugar esses elementos acrescentados ao papel da família na educação dos filhos, cuja vivência no espaço escolar ocorre cada vez mais cedo.

De acordo com Mendonça (2005) no Brasil, a educação pública só teve início no século XIX. Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho. Graças à Constituição de 1988, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional.

Os primeiros movimentos voltados para o cuidado da criança foram em 1874, na qual as Câmaras Municipais do Brasil passaram a destinar uma ajuda financeira para as crianças negras, mestiças ou brancas que eram rejeitadas, apresentando-as periodicamente às autoridades. Um tempo depois foi criada pela Igreja Católica as Rodas dos Expostos, ou dos rejeitados — a instituição de cunho filantrópico da Santa Casa de Misericórdia —, e foram se espalhando pelo país no século XVIII.

Com o advento da República houve uma preocupação maior com educação da criança, mas foi no século XX que se apresentaram efetivamente atuações por parte da administração pública. As instituições destinadas ao cuidado da criança eram de cunho preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para a sociedade. O foco não era a criança, mas naquilo que era denominado como menor abandonado e delinquente. Demonstrava-se uma imagem da criança pobre como delinquente e perigosa em potencial, pois, as crianças viviam mal alimentadas, em lares nos quais o alcoolismo era uma constante e conviviam com pais que, muitas vezes não trabalhavam (Kuhlmann JR., 2002).

Diferentes autores como Silveira (2015), Barbosa (2013), Kuhlmann Jr. (2002), Oliveira (2002), dentre outros. Nos anos de 1970, o Brasil assimilou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, que sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e eram colocadas para explicar o seu fracasso: esta ideia direcionou por muito tempo “a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória. Foram adotadas, então, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isto passou a influir nas decisões de políticas de Educação Infantil” (Oliveira, 2002, p. 109).

Dessa forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes: uma educação voltada para suprir supostas “carências” é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Na década de 1980, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança menor de seis anos de idade passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Vejamos o que diz a Constituição.

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 1).

A história da educação infantil no Brasil revela uma trajetória marcada por desafios e transformações significativas. A trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por profundas transformações e desafios históricos. Conforme Del Priore (2000), o olhar destinado às crianças em situação de vulnerabilidade foi, durante muito tempo, moldado por estigmas sociais. Gradualmente, essas concepções evoluíram para uma abordagem mais inclusiva e que reconhecesse o potencial de cada indivíduo, culminando em avanços significativos nas políticas públicas voltadas à infância.

Ao analisar esse percurso, compreendemos como as diferentes correntes de pensamento influenciaram as políticas educacionais no Brasil, culminando na consagração do direito à educação em creches e pré-escolas pela Constituição de 1988. Esse marco legal representa um avanço na garantia de acesso universal à Educação Infantil, reconhecendo-a como um direito fundamental de todas as crianças. Investir na educação infantil, segundo a análise de Del Priore (2000), é fundamental não apenas para preparar as crianças para o futuro, mas também para oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Para Vieira; Baptista (2023, p. 9) “o papel da educação infantil, sua forma de organização, suas prioridades recebem influência e são motivados pelos conhecimentos e valores presentes nos diversos contextos sociais, econômicos e políticos que marcam a sociedade em um determinado momento histórico”.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a importância de investir na Educação Infantil como base para o desenvolvimento pleno e saudável das crianças, preparando-as para uma participação ativa na sociedade. A educação das crianças pequenas não deve ser vista apenas como uma etapa preliminar, mas sim como um investimento no futuro, capaz de promover a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação infantil desempenha um papel central na formação das crianças, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral de suas potencialidades. Vieira e Baptista (2023)

reforçam que essa etapa da educação não pode ser limitada a uma abordagem tecnicista ou preparatória para os anos seguintes, mas deve ser reconhecida como um direito essencial das crianças, capaz de promover a construção de valores, vínculos afetivos e o pleno exercício da cidadania.

Vieira e Baptista (2023) reconhecem que os direitos da criança à educação resultam de lutas históricas que representaram conquistas sociais e políticas significativas. Contudo, as autoras alertam que "se muito vale a proclamação de um direito, mais vale sua efetivação" (VIEIRA; BAPTISTA, 2023, p. 13). Essa reflexão evidencia os desafios que ainda persistem no que diz respeito à concretização prática desses direitos, reforçando a importância de um compromisso contínuo para transformar avanços legais em realidade.

Dessa maneira, ao reafirmarmos a necessidade de valorizar e priorizar a educação infantil, torna-se indispensável investir na implementação de políticas públicas que garantam o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Tal compromisso deve ir além da teoria, promovendo práticas efetivas que respeitem a singularidade e os direitos de cada criança, em consonância com a visão de Vieira e Baptista (2023). Somente assim será possível consolidar a educação infantil como pilar essencial para o desenvolvimento social e humano, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No Brasil, as concepções sobre a infância entre os séculos XVI e XVIII manifestavam-se de várias formas, refletindo a diversidade de indivíduos e culturas presentes no passado colonial. Como observa Del Priore (2000), as mães indígenas, negras e brancas apresentavam diferentes modos de criar e cuidar de suas crianças, modos esses que eram fortemente influenciados por suas culturas e pelas distintas maneiras de entender a infância e a educação infantil. Essas práticas demonstram a riqueza e a complexidade das experiências culturais no Brasil colonial, contribuindo para a construção de um mosaico de valores e significados atribuídos à infância ao longo da história.

Ao observarmos as práticas sociais predominantes no contexto colonial português e sua relação com aspectos como a religiosidade e o patriarcalismo, torna-se possível entender como a infância e a educação das crianças eram concebidas.

Conforme corrobora a historiadora Maria Beatriz Nizza da Silva (2014) a concepção de infância na América Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII manifestou-se de maneira plural, refletindo a diversidade cultural e social do período colonial. As mães indígenas, africanas e europeias possuíam diferentes formas de criar, educar e cuidar de suas crianças, práticas são fortemente influenciadas por suas tradições e concepções

No entanto, ao analisarmos as práticas sociais dominantes nesse contexto e a sua inter-relação com aspectos estruturais da sociedade colonial portuguesa – como a religiosidade e o patriarcalismo –, torna-se possível compreender como a infância era concebida e vivenciada.

De acordo com Del Priore (2018) além do currículo educacional voltado para a formação de um adulto virtuoso e cristão, o ambiente escolar – predominantemente doméstico ou confessional – e seus ritos pedagógicos exercem um papel disciplinador sobre o corpo infantil. Práticas como rezas, acessórios e benzimentos eram comuns e valorizadas como estratégias de proteção e correção moral. O castigo físico, por sua vez, foi concebido como um método legítimo e necessário para a boa educação da criança, fundamentando-se na crença de que uma disciplina deveria ser imposta por meio de punições físicas, incluindo as tradicionais palmadas. A influência jesuítica foi determinante para a introdução dessa prática na colônia, uma vez que as populações indígenas não utilizavam castigos físicos na educação de suas crianças. Após a expulsão dos jesuítas, a herança desse método disciplinar perpetuou-se nas Aulas Régias, nas quais a palmatória se consolidou como instrumento de correção utilizado pelos mestres para punir comportamentos considerados inadequados (Del Priore, 2018).

No ambiente doméstico, a convivência entre crianças e adultos era atravessada por práticas lúdicas, nas quais as crianças, muitas vezes, eram tratadas pelos mais velhos como meros objetos de entretenimento. No entanto, Del Priori (2018) destaca que o discurso médico vigente na sociedade patriarcal buscava legitimar os cuidados infantis, especialmente no que se referia à saúde e à alimentação, em resposta às elevadas taxas de mortalidade infantil. Paralelamente, esse discurso reforçava a centralidade do papel materno e da mulher no cuidado e afeto dispensado às crianças, ao mesmo tempo em que criticava o que considerava os excessos das mães extremamente zelosas e das amas de leite negras, revelando uma visão racializada e sexual.

A historiadora também evidenciou que a concepção de infância nos períodos colonial e imperial estava profundamente atrelada à origem social da criança e permeada pelas violências impostas às mulheres em uma sociedade patriarcal (Del Priori, 2018). Muitas crianças compartilhavam as mesmas condições de vulnerabilidade de suas mães, sendo vítimas da fome, do abandono e da mendicância – uma realidade que, lamentavelmente, ainda persiste em certos contextos contemporâneos. Em um país onde a infância das crianças pobres foi historicamente condicionada por sua classe social e pelo preconceito racial, a formulação de políticas estatais voltadas para a proteção e o cuidado infantil só começou a ganhar espaço no Brasil nas últimas décadas do século XIX.

Nesse sentido, o historiador Kuhlmann Jr. (2010) destaca que as primeiras instituições voltadas para a infância – como creches, escolas maternais e jardins de infância – foram condicionais no Brasil há mais de um século. O autor ressalta que as representações sociais, as práticas culturais e os saberes educacionais presentes no território desde o período pré-colonial influenciaram as políticas educacionais e as propostas pedagógicas externas à infância. Essas concepções foram objeto de intensos debates e passaram por reformulações graves na transição do século XIX para o século XX, moldando as diretrizes da educação.

A preocupação com a infância e a educação das crianças, a partir da proposição das novas instituições para a educação popular, era destacada em publicações e jornais, como *A Mãe de Família*, que circulou entre os anos de 1879 a 1888, onde aparece a primeira referência à creche que se tem registro no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (2010).

Também segundo Kuhlmann Jr. (2010), a defesa perante a sociedade sobre a importância de espaços destinados à educação das crianças e de sua boa formação, evidencia, por um lado, a preocupação com a educação das crianças libertas do contexto da Lei do Ventre Livre, assinada em 28 de setembro de 1871 e, por outro, prenuncia as mudanças nas relações de produção com a inserção da mulher no mercado de trabalho “formal”, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2014) a primeira das instituições desse tipo que se tem notícia foi o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, aberto em 1875, na cidade do Rio de Janeiro. Na cidade de São Paulo destaca-se a criação do Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Praça da República, em 1896, como marco do projeto educacional de seriação da escola pública destinada à infância. O Jardim da Infância foi a primeira instituição pública voltada ao atendimento das crianças menores de sete anos e, juntamente com a Escola Anexa, tinha a proposta de ser um espaço para a formação e a prática das e dos normalistas, servindo também de referência para as escolas oficiais abertas posteriormente em todo o estado (Kuhlmann Jr., 2014).

Desde o século XVIII, a concepção de criança vem sendo modificada lentamente. Em documentos legais atuais no nosso país, a criança é considerada como um ser sócio-histórico e de direitos. A partir de lutas de diversas categorias e organizações populares e sindicais, com o diálogo nem sempre fluído na esfera política, a atual concepção torna-se amplamente validada nas nossas principais leis e documentos, a começar pela Constituição Federal de 1988. Nossa carta magna, no seu artigo 227, explicita a garantia dos direitos das crianças e jovens, priorizando a integridade deste público. Posteriormente, os documentos legais criados no período de redemocratização do país validam e especificam esses direitos, como é o caso do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) que dispõe sobre os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente. Nesse ínterim, a década de 1990 mostra-se rica na promulgação de documentos consonantes aos dispostos na Constituição no que tange à garantia de direitos básicos como a dignidade, moradia, escola, alimentos, identidade, dentre outros. Podemos afirmar, desse modo, que se inicia um novo paradigma, pois até então a defesa da criança estava sedimentada em aspectos punitivistas e a legislação vigente anteriormente não considerava, de fato, a criança como ser de direitos.

Historicamente, o trânsito do “favor” aos “direitos” das crianças e suas infâncias foi lento, complexo e gradual. O lugar de reconhecer e validar a infância em seus acessos básicos à educação gratuita, à assistência e à saúde passou por um processo de transformação em diferentes esferas: política, econômica, social e ideológica. Para tanto, a contribuição de diferentes ciências como a Psicologia, a História, a Antropologia, a Sociologia e a própria Pedagogia, entre outras, foi fundamental para essa transição dos direitos infantis em diferentes partes do mundo. Muitos estudiosos estão de acordo que as infâncias com princípios próprios e fundamentais surgem apenas a partir da Idade Moderna.

No que concerne à concepção de criança na interface com a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) que dispõe sobre a educação brasileira, também veio a reafirmar o que preconiza a Constituição Federal com relação aos direitos básicos da criança e o seu atendimento. Consideram-se, na referida lei, as especificidades, direitos e necessidades de políticas públicas para o atendimento a este público em espaço formal, especializado e coletivo que é a escola. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino — constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal — foi outro avanço no que tange aos direitos dos bebês e das crianças pequenas. Dessa forma, nossos documentos legais, pela primeira vez, trataram de maneira explícita o atendimento às crianças como sujeitos sócio-históricos e de direitos.

Por isso reside a importância de analisarmos a criança como ser de direitos, por meio da abordagem sobre a constituição histórica de tal concepção até o estabelecimento da noção do direito à infância e à consideração da trajetória sócio-histórica do sujeito desde o seu nascimento, como consta nas prescrições legais e nos documentos que fornecem as diretrizes educacionais para a etapa da Educação Infantil.

2.5 DO PASSADO AO PRESENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM RIO VERDE/GO

O município de Rio Verde, selecionado como campo de pesquisa, está localizado na Região Centro-Oeste do sudoeste goiano, a aproximadamente 220 km da capital do estado de Goiás, Goiânia. Rio Verde tem passado por um significativo desenvolvimento histórico-cultural e educacional, conforme evidenciado nos relatos da presente investigação (Arantes, 2019).

Figura 2 – Localização de Rio Verde no estado de Goiás.



Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Verde. Acesso em: 15 fev. 2025.

A literatura acerca do início da ocupação e povoamento de Rio Verde destaca como marco histórico a chegada da família Rodrigues de Mendonça, oriunda da província de São Paulo, por volta do ano de 1800. Segundo Zilda Silva (1988), a principal motivação para essa ocupação foi a descoberta de que se tratava de um extenso território de terras virgens e produtivas, adequadas para a agropecuária, além das atrativas medidas de incentivos oferecidas pelo Governo Imperial, que incluíam a isenção dos dízimos aos pecuaristas por dez anos.

Conforme relatado por Arantes (2019), passados 46 anos, a família de pioneiros doou parte de suas terras para a construção de uma capela em homenagem a Nossa Senhora das Dores, resultando na formação do Arraial de Nossa Senhora das Dores do Rio Verde. Supõe-se que a denominação “Rio Verde” seja uma referência à coloração clara do principal curso d'água da região, o Rio Verde, popularmente conhecido como Rio Verdão (Silva, 1998, p. 14).

Ainda, segundo Silva (1998), a cidade recebeu diversas denominações ao longo de sua história, entre elas: Arraial das Dores de Rio Verde, Arraial das Abóboras e Vila das Abóboras. Os nomes oficiais registrados foram: Freguesia de Nossa Senhora das Dores de Rio Verde e Vila Nossa Senhora das Dores de Rio Verde. Finalmente, em 5 de agosto de 1848, por meio de uma Lei Provincial, a vila foi elevada à categoria de Distrito de Rio Verde.

O apelido mais conhecido da cidade é "Arraial das Abóboras", cuja explicação remonta ao período da Guerra do Paraguai (Silva, 1998). Durante a travessia pelo território de Rio Verde, os combatentes, ao se depararem com a abundância de abóboras utilizadas principalmente para alimentação de porcos e com pouca aplicação na dieta humana, passaram a denominar o local pejorativamente como "Abóbora". A semente desse fruto era comumente empregada na medicina popular.

Durante os dias em que a tropa composta por mais de três mil pessoas acampou na região, houve um significativo aumento populacional no arraial. Diante dos escassos recursos alimentares, aponta Silva (1998, p. 14): “os soldados não tiveram alternativa senão consumir as abundantes abóboras. Como forma de ironia, o local ficou conhecido como Arraial das Abóboras, nome que perdurou ao longo dos anos”.

É relevante destacar a existência de uma versão menos conhecida pelos habitantes de Rio Verde, narrada por Campos (1971, p. 84). Segundo essa narrativa, Visconde de Taunay, em sua obra "Marcha das Forças", descreve que, em 31 de outubro de 1865, as tropas deixaram o ribeirão de São Tomás e dirigiram-se à vila das Dores do Rio Verde, que na época era popularmente chamada de Arraial das Abóboras.

Figura 3 – Fotografia rua Rui Barbosa e visão panorâmica da cidade



Fonte: “História | Prefeitura Municipal de Rio Verde”, 2024.

A fotografia superior retrata a Rua Rui Barbosa, um dos importantes centros de comércio da cidade de Rio Verde, onde é possível observar a movimentação de pedestres e veículos, bem como os estabelecimentos comerciais alinhados ao longo da via. Já a imagem inferior, uma vista aérea de 1973, fornecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta uma visão panorâmica da cidade, destacando a principal avenida, Presidente Vargas. Essa época marca um período significativo de transformação urbana e crescimento econômico em Rio Verde.

O grande marco de arrancada para o desenvolvimento aconteceu em 1970. Com a abertura dos cerrados, a agricultura começou a florescer e atraiu agricultores de São Paulo e da região Sul. Eles trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências que transformaram o município no maior produtor de grãos de Goiás e um dos destaques do país.

Figura 4 – Indústria de Bebidas MM



Fonte: <https://www.rioverde.go.gov.br/historia/>

As fotografias ilustram o carregamento da produção da primeira indústria de refrigerantes de Rio Verde, a Indústria de Bebidas MM Ltda. Esta fábrica, que produzia as marcas Guaraná Guri e Guaraná Peppy, inicialmente situava-se no prédio que hoje abriga o salão da igreja católica da Rua das Rosas. Posteriormente, a fábrica foi transferida para sua sede própria na Rua Demolicio de Carvalho, no local onde atualmente está localizada a Escola Escadinha do Futuro. Os proprietários da fábrica eram os irmãos Donizetti de Melo Matos e Carlos Nunes de Matos Filho. Na década de 1990, a indústria encerrou suas atividades e teve a fórmula, sabor e maquinários adquiridos pela recém-inaugurada Rinco. Donizetti continuou sua trajetória no ramo da eletrônica e, posteriormente, nas telecomunicações com a Polycanal, que operou como TV a cabo de 1994 a 2016, e atualmente atua como provedor de internet (Memorial da Cidade de Rio Verde, 2017).

Rio Verde é um polo brasileiro que se destaca no agronegócio e está em crescente desenvolvimento, não só pela atividade agropecuária, mas também por despertar o interesse de grandes indústrias pela posição geográfica favorável à viabilização e ligação com os grandes centros do país, sendo conhecida também como “a capital do agronegócio”.

Atualmente, com 8.374,255 km² de extensão territorial e aos 176 anos de existência, cada vez mais o município é atrativo para novas empresas e grandes indústrias sem abandonar a atividade que deu início à sua história de sucesso: a agropecuária, cada vez mais moderna e tecnificada (IBGE, 2023).

Figura 5 – Praça 5 de agosto e vista panorâmica da cidade



Fonte: IBGE, 2023.

As pesquisas de Silva (1998) indicam que até o ano de 1856 não havia escolas de instrução primária oficial na Vila das Dores de Rio Verde, visto que:

A escola era instituição de natureza particular na zona rural. Um local era preparado para ela. Podia ser varanda de paiol, casinha de quintal; tábuas longas e pregadas sobre estacas fixas formavam o assento coletivo dos alunos, e outras à frente, colocadas a uma altura regular, seria a sua mesa de trabalho. Nem sempre o professor era competente, mas considerando-se a carência, passava a valer a velha sabedoria: ‘Em terra de cego, quem tem um olho é rei’. [...] A rigidez do mestre às vezes era tanta que embora afirmasse que não mais odiar o antigo mestre, confessava que sentia sempre um estranho arrepio quando o via, mesmo sessenta anos depois [...]. (Silva, 1998, pp. 48-49).

Figura 6 - Antiga escola da zona rural de Rio Verde



Fonte: memorial da cidade de Rio Verde-Go, 2017

Tais exemplos dialogam com os achados de Belchior Epaminonda Wenceslau no Memorial da Cidade de Rio Verde-GO, que revelam pistas desse processo de desenvolvimento educacional. A fotografia abaixo mostra a antiga escola da zona rural de Rio Verde, localizada na região de São Tomaz Douradinho, conhecida como Escola Geraldo de Souza, em homenagem ao proprietário da fazenda e sua esposa, Dona Doroty Leão Barros. A escola recebeu esse nome em reconhecimento ao apoio contínuo do casal, que ajudou a manter a instituição até o dia da última aula (Memorial da Cidade de Rio Verde, 2017).

Contribuindo para os aspectos históricos educacionais, Mendonça (2005) aponta que, devido às peculiaridades do processo de fundação de Rio Verde, não havia preocupações evidentes com relação ao ensino e ao funcionamento das escolas. Isso ocorre porque muitos dos pioneiros não demonstravam interesse em se fixar permanentemente nessas terras, já que seu objetivo era apenas exploratório. Conforme relatado por Silva (1998, p. 16), os verbos mais

frequentemente utilizados pelos aventureiros eram: "chegar, trabalhar, enriquecer, mas depois retornar, [...]".

Tão somente em 1857 foi instituída a primeira cadeira de instrução primária em Rio Verde, “[...] ficando sob a responsabilidade do presidente da província a definição do salário e a contratação de um professor qualificado para atender às necessidades básicas do lugar” (Silva, 1998, p. 24). No que diz respeito aos aspectos educacionais historicamente vivenciados no município de Rio Verde, Mendonça (2005) declara que os estabelecimentos de ensino eram frequentemente criados e extintos, e que as escolas estabelecidas nesse período não eram gratuitas, uma vez que cobravam anuidades estabelecidas pelas autoridades municipais, nas modalidades de internato e externato.

Com as transformações estruturais e políticas em âmbito local, estadual e federal, envolvendo políticas educacionais, houve o fortalecimento das escolas públicas. A assistência social financiava parte da Educação Infantil e, mesmo após a definição bem-sucedida da LDB/1996, que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a assistência social continuou a fornecer recursos para o atendimento das crianças de zero a seis anos. Isso foi especialmente importante devido à falta de verba específica para essa etapa até a criação da Lei 11.494/2007 – Lei do Fundeb, cujo texto definiu um padrão de financiamento para toda a educação básica, iniciando a transição da Educação Infantil da Assistência Social para a Educação.

Quadro 2 – Atendimento à Educação Infantil

Dados/Anos	Número de crianças da Educação Infantil
1993	261 (Dados parciais)
1994	257 (Dados parciais)
1995	222 (Dados parciais)
1996	182 (Dados parciais)
1997	Não consta nos arquivos
1998	Não consta nos arquivos
1999	1.260
2000	1.544
2001	Não consta nos arquivos
2002	Não consta nos arquivos
2003	1.606

2004	1.815
Dados/Anos	Número de crianças da Educação Infantil

Fonte: Arquivo NEPIEC/FE/FUG, 2019.

Em Rio Verde, a Resolução nº 001, de 25 de fevereiro de 1999, do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV), estabeleceu as diretrizes para o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. No artigo 2º, parágrafo 2º, foi determinada a data limite para esse credenciamento: "As Unidades Escolares de Educação Infantil já em operação regular, deverão credenciar-se junto ao Sistema Municipal de Ensino até 30/10/99".

Conforme dados atualizados em 2017 pelo Departamento de Unidades Educacionais, Projetos Extintos e Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação (SME), o atendimento às crianças na etapa da Educação Infantil no município de Rio Verde teve início no ano de 1973 (Ver Quadro 2). O referido quadro exhibe registros incompletos relativos ao período de 1993 a 1996, evidenciando as dificuldades em preservar a memória oficial sobre as condições das escolas. No estado de Goiás, em geral, é frequente depararmos-nos com episódios de destruição de arquivos públicos, demonstrando a ausência de uma cultura voltada à conservação, especialmente nas transições de gestão entre diferentes secretários.

Quadro 3 - Unidades Escolares: Centros Municipais de Educação Infantil e Creches

Ano de início de funcionamento	Unidades Escolares: Centros Municipais de Educação Infantil e Creches
1973	Creche Lar Crianças para Jesus
1974	CMEI ¹ Chapeuzinho Vermelho
1977	Creche Amor São Francisco
1982	CMEI Dona Marilene
1984	CMEI Ana Pimenta
1986	CMEI Elizabeth Emrich Campos
1990	CMEI Elvira César Nascimento
1991	CMEI Carminda De Castro
1992	CMEI D. Bercholina Francisca de Souza

¹ CMEI refere-se à Centro Municipal de Educação Infantil de Rio Verde onde são atendidos os bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e as Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

2001	CMEI Jesuíno Veloso do Carmo
2005	CMEI Anázia Antônia Cunha
2006	CMEI Dona Tata
2008	CMEI Eduardo Penha Filho
2009	CMEI Cilênio Modesto Guimarães
2016	CMEI Amanda Campos
2017	CMEI Lázaro Naves de Carvalho
Escolas Municipais de Educação Infantil	
1984	EMEI ² Marieta Ferreira
1989	EMEI Caminho da Vida
2001	EMEI Aplicação
2001	EMEI Maria da Glória de Souza Machado
2002	EMEI Vila Borges
2004	EMEI Severino Gomes Monteiro
2005	EMEI Enedina Maciel
2005	EMEI Monteiro Lobato
2005	EMEI Princípio do Saber
2006	EMEI Mundo Encantado
2008	EMEI Gotas de Luz
2008	EMEI Pão da Vida
2009	EMEI Profa. Iracema Velasco

Fonte: Arquivo NEPIEC/FE/UFG, 2019.

Com o avanço da economia, o município de Rio Verde começou a estruturar-se também no campo educacional, contando atualmente com diversas instituições de ensino públicas, particulares e conveniadas, que oferecem atendimento à Educação Básica e ao Ensino Superior, bem como a diferentes modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Educação a Distância. Segundo informações apresentadas este ano pela coordenadora do Departamento Pedagógico da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), Angélica Cândida de Jesus, a rede pública municipal cobre toda a Educação Básica em 70 (setenta) unidades escolares, organizadas da seguinte forma: 58

² EMEI refere-se à Escola Municipal de Educação Infantil de Rio Verde onde são atendidas crianças pequenas (4 anos a 05 anos e 11 meses).

(cinquenta e oito) localizadas na área urbana, 9 (nove) situadas na área rural e 3 (três) distribuídas nos distritos de Rio Verde – Ouroana, Lagoa do Bauzinho e Riverlândia. Nesse contexto, a presente investigação concentrou-se nos dados relativos às instituições de ensino público que atendem a Educação Infantil, uma vez que esta etapa constitui o principal foco de interesse para este estudo.

De acordo com as informações apresentadas pelo Departamento de Unidades Educacionais, Projetos Extintos e Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação (SME) ao Educacenso de 2024, a Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Verde atende um total de 27.229 alunos, dos quais 10.430 encontram-se na Educação Infantil. Dentro desse universo, 5.215 crianças têm idades entre zero e três anos, estando distribuídas nas seguintes modalidades: no Infantil I estão matriculados 1.664 bebês, no Infantil II encontram-se 1.593 crianças menores, e no Infantil III o total é de 1.958 matrículas. Além disso, outras 5.215 crianças têm entre quatro e cinco anos e onze meses, sendo que 2.560 estão no Infantil IV e 2.655 no Infantil V, representando um expressivo número de alunos atendidos nessa etapa educacional.

Esses números evidenciam um notável crescimento na oferta de vagas destinadas à Educação Infantil em Rio Verde ao longo dos últimos anos. O avanço reflete um esforço maior por parte da gestão atual em assegurar o direito das crianças à educação e, consequentemente, o atendimento às famílias no que diz respeito à inserção dos pequenos nas instituições escolares. Tal incremento no acesso reafirma a relevância de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da Educação Infantil e reforça a importância em cumprir o que se pede às nossas legislações e vigilância constante da sociedade, professores, dos estudiosos da área, das entidades e universidades às necessidades dessa etapa fundamental do desenvolvimento infantil.

Os avanços na oferta de vagas para a Educação Infantil no município de Rio Verde demonstram o empenho da gestão pública em assegurar o direito das crianças à educação. Reformas significativas na infraestrutura das instituições de ensino e a aquisição de recursos materiais contribuíram para um ambiente mais adequado e acolhedor. Além disso, a valorização dos professores, por meio de melhorias salariais, evidencia uma preocupação crescente com a qualidade do atendimento educacional e com o bem-estar dos profissionais que atuam na rede municipal.

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Rio Verde iniciou-se em 2018. No referido ano, a rede apresentou aos profissionais da educação uma proposta de ensino voltada para a garantia de competências e habilidades. O currículo da rede municipal tem como princípio o respeito ao Regime de Colaboração Pleno.

Dessa forma, a organização do documento dialoga com o organograma do DC-GO Ampliado, reforçando, por meio dos textos introdutórios de cada componente curricular, a proposta de ensino e aprendizagem, bem como os pressupostos teóricos de cada um.

O Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde fundamenta-se em bases legais e na proposta de construção coletiva. Com a mobilização em encontros e formações para a construção coletiva do currículo, muitos docentes puderam participar e se envolver no processo, assegurando a legitimidade e a apropriação do currículo por meio das discussões e sugestões apontadas pelos profissionais da Educação Básica de Rio Verde. No entanto, alguns professores foram contrários ao processo de elaboração e implementação do currículo no município, o que reforça a necessidade de análise, reflexões e embates amigáveis para tratar os impactos e implicações da BNCC no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As políticas públicas baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) geram tensões e necessitam de constante reflexões. De acordo com Barbosa; Silveira e Soares (2018) a BNCC (Brasil, 2017) a aplicação engessada com seus códigos alfa numéricos e instrumentalizada da BNCC impõe uma fragmentação do processo educativo e reduz a autonomia dos professores. As formações iniciais e continuadas frequentemente apresentam guias rígidos e prescrições prontas, desconsiderando o papel do docente como um agente reflexivo e criador em sua prática pedagógica, o que compromete uma atuação verdadeiramente humanizada.

Outro aspecto preocupante é o direcionamento da Educação Infantil para funcionar como uma etapa preparatória para a alfabetização, por meio de programas como o AlfaMais³ em conformidade com a BNCC. Essa abordagem prioriza a preparação para o ensino fundamental em detrimento de uma educação que respeite a infância em sua integralidade, enquanto fase de vivência, descoberta e experimentação. A contradição entre o ideal e a prática ressalta os desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantir o pleno desenvolvimento das crianças e uma educação que promova a autonomia, a inclusão e que respeite a infância como um espaço de vivência, experimentação e descoberta.

³ O programa que se materializou em Goiás tem como pressuposto implementar o Documento Curricular para Goiás – Ampliado, com ênfase no planejamento e no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na Educação Infantil (professores que atuam nos agrupamentos de 4 e 5 anos) e no Ensino Fundamental no processo de alfabetização (1º e 2º ano). O curso de formação continuada para os professores da Educação Infantil que atuam nos agrupamentos de 4 e 5 anos e para os professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º ano tem previsão de carga horária total de 60 horas, organizadas em quatro módulos, ou seja, compreendem professores como executores de uma proposta e que as crianças devem ser preparadas com uma alfabetização também instrumental e pragmática, retirando a capacidade criativa e crítica.

3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, EM GOIÁS E NO MUNÍCIPIO DE RIO VERDE/GO: IMPLICAÇÕES DA BNCC

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por transformações políticas, sociais e avanços nas concepções de criança e infância. A CF (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, marcaram avanços decisivos ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, o que contribuiu para fortalecer a compreensão da Educação Infantil como um direito social a ser garantido pelo Estado.

No contexto histórico brasileiro, a atuação de movimentos sociais e pesquisadores da área da educação colaboraram para consolidar essa visão. Cabe recuperar as considerações realizadas por Kuhlmann Jr. (1998), Barbosa (2013) que analisam historicamente a constituição e a difusão de instituições de Educação Infantil, trazendo elementos para reflexões acerca das recentes políticas públicas de educação e ainda contribui para a discussão dessas políticas e das práticas atuais, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a qualidade e universalidade do acesso à Educação Infantil.

A LDB (Brasil, 1996), foi outro passo significativo, ao estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo sua finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A LDB (Brasil, 1996) também destacou a necessidade de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na oferta de vagas e na garantia do direito à Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 (Brasil, 2017), se constituiu em meio às contradições do processo de elaboração e implementação, marcadas por um impeachment, uma nova plataforma de governo com outro projeto educacional “Educação: ponte para o futuro” e um governo de extrema direita que reduz a educação infantil (Pré-escola) oficialmente, à preparação para o ensino fundamental, compreendendo-a, marcadamente por uma visão escolarizante.

No contexto específico do estado de Goiás, documentos como o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (2019) e o Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO (2020) para Educação Infantil refletem as diretrizes nacionais, ao mesmo tempo em que consideram as peculiaridades regionais.

Portanto, a construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil e em Goiás está ancorada em uma série de marcos legais que buscam assegurar o direito das crianças à educação

desde os primeiros anos de vida. A evolução dessas políticas e a atuação dos diversos atores envolvidos demonstram o compromisso com a formação de cidadãos conscientes e participativos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para entendermos a história da Educação Infantil, é essencial termos em mente que ela é consequência de lutas que proporcionaram direitos, e que seu papel é a promoção da equidade e da proteção às crianças e às famílias (Carvalho; Moraes, 2023).

As evidências apresentadas pelas autoras Carvalho e Moraes (2023), postulam que, dentre os marcos para a Educação Infantil, podemos citar a Constituição Federal de 1988, que prevê no capítulo VII, artigo 227, direitos e garantias à criança: “vida, saúde, educação, alimentação, lazer, profissionalização”, entre outros. Nesse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reforça a ideia da Constituição, a qual rompe com o caráter assistencialista e passa a ter a função de Educação Infantil no atendimento a crianças em creches e pré-escolas. Segundo Nunes (2011), isso ocasionou o progresso nos direitos dessa educação.

Ainda sobre as contribuições de Nunes (2011),

A DCNEI (Brasil, 2009), expressa que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, sendo estas instituições reconhecidas como espaços institucionais não domésticos, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 até 6 anos de idade em período diurno, jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. O Artigo 4º do mesmo documento define criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico da Educação Infantil é definido com um plano orientador das ações da instituição, com a definição de metas que levem as crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento, devendo ser elaborado de forma coletiva pelos membros da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais), respeitando os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p. 16).

São estes princípios que ajudam as escolas que ofertam a Educação Infantil na organização de um currículo específico para atender as crianças em cada etapa e conforme a faixa etária, no sentido de promover de modo indissociável o cuidado e a educação no espaço educativo e os conhecimentos historicamente produzido. Para tanto, “o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (MEC, 2014). A Educação Infantil deve ser oferecida de forma a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo MEC, com profissionais qualificados e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. A Educação Infantil, portanto, é fortalecida por leis, documentos legais, marcos que garantem direitos às crianças, prezam pela qualidade.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras) e nas competências gerais da Educação Básica, destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento “[...] para que as crianças tenham condições de aprender e de se desenvolver” (Brasil, 2018, p.25), citando: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Barbosa, Silveira e Soares (2018; 2020) evidenciam que os direitos sociais foram substituídos por direitos de aprendizagem e desenvolvimento, compreendidos como sinônimos, porém importa destacar que retiram o aspecto ampliado dos direitos sociais, como “[...] o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo” (Barbosa, Silveira, Soares, 2018, p. 85). Ou seja, o direito à educação é reduzido ao direito de aprendizagem e desenvolvimento, localizada no indivíduo e controlada por um código alfanumérico.

Ainda podemos destacar das análises dos referidos autores uma crítica à divisão por idades das crianças de zero até seis anos de idade, cunhando termos que não se configuram na literatura científica. A BNCC (Brasil, 2017) subdivide a categoria criança em três momentos: crianças de 0 a 18 meses como bebês, crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “crianças bem pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “crianças pequenas” essas expressões fragmentam e não explicitam as especificidades das crianças. Nessa direção, Silveira, Barbosa e Soares destacam:

[...] o fato de destituir as crianças de menos idade, do nascimento aos 18 meses, do estatuto de “criança”, classificando-as como “bebês”, não tem uma justificativa epistemológica plausível, podendo essa divisão favorecer uma discriminação no atendimento daquelas, a ponto de, ao invés de tratá-las com o devido cuidado, interpretá-las como ser com menor capacidade ou menos ativas, o que não é absolutamente verdade. Denominar crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “pequenas”, não corresponde ao que elas de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala.

Além disso, as crianças de seis anos ficaram de fora dessa classificação. O que seriam elas, “crianças grandes”? O grande risco político aqui é o retrocesso de nossas lutas pelo atendimento de todas as crianças de zero até seis anos em instituições integradas, em tempo integral, assumidas pelos sistemas educacionais e não mais pela assistência social apenas, assumindo o direito a ter professores com formação teórica sólida e consciente das funções sócio-históricas da escola e outras instituições educativas (Barbosa, Silveira, Soares, 2018, p. 85).

Essa divisão arbitrária não explicita as especificidades de cada faixa etária, a pré-escolarização precoce e pode reforçar discriminações, especialmente ao minimizar a capacidade e a relevância das crianças mais jovens na dinâmica educacional e social. Além disso, ao excluir as crianças de seis anos dessa categorização, cria-se um vácuo de classificação que fragiliza as lutas históricas pelo direito à educação integral e integrada de todas as crianças de zero a seis anos. Essa fragmentação pode implicar retrocessos políticos, dificultando a garantia de um atendimento educativo de qualidade, realizado em instituições educacionais e não apenas assistenciais. Portanto, é essencial questionar criticamente as implicações dessa classificação, reafirmando a necessidade de um atendimento amplo e inclusivo, que valorize a infância em sua totalidade e respeite os direitos das crianças como sujeitos plenos e ativos na sociedade.

Em Goiás e nos demais estados, as normativas nacionais foram adaptadas e aplicadas ao contexto local, alegando que visava atender às particularidades socioculturais e regionais que se reduziu a conteúdos prescritos travestidos de objetivos de aprendizagem definindo o que se deve aprender, ou seja, reedição dos conteúdos mínimos da década de 1970 (Barbosa, Silveira e Soares, 2020).

A BNCC deve ir além de seu caráter regulatório e homogeneizador, reconhecendo a diversidade e a pluralidade que permeiam a infância no Brasil. A infância não é uma etapa uniforme, mas um período profundamente influenciado pelas condições sociais de cada criança. Assim, ao pautar-se em um currículo que tem como referência o desenvolvimento integral e a equidade, a BNCC deveria priorizar abordagens que garantam às crianças não apenas o direito à educação, mas também o direito de viver plenamente sua infância, explorando suas singularidades e vivenciando experiências significativas e emancipadoras dentro do ambiente escolar.

A implementação do Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde para a Educação Infantil alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa que busca estabelecer aprendizagens essenciais para a educação básica em todo o Brasil. Desde 2018, as unidades escolares do município têm adotado a BNCC como base para suas práticas pedagógicas, processo que foi fortalecido, em 2019, pelo Regime de Colaboração Pleno, firmado em parceria com Consed e Undime (RIO VERDE, 2020). Nesse contexto, o

diagnóstico elaborado pela Coordenação Estadual do ProBNCC Goiás evidenciou a necessidade de adequação e ampliação do Documento Curricular para Goiás - Educação Infantil (DC-GO/EI, 2019), visando à construção de políticas públicas integradas e ao desenvolvimento de ações que envolvam formação continuada de professores, produção de materiais didáticos, acompanhamento de processos pedagógicos e estratégias de avaliação.

O Currículo de Referência de Rio Verde segue a estrutura e as premissas do DC-GO/EI, sendo essencial compreender que sua organização está profundamente alinhada ao regime colaborativo proposto pela BNCC. Apesar de sua proposta integrar os marcos legais previstos na Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996), a reprodução do organograma do DC-GO/EI no currículo municipal levanta reflexões sobre sua capacidade de atender às especificidades locais. Ainda que o Currículo de Referência de Rio Verde cite o Plano Nacional de Educação (PNE), que reforça a implementação de diretrizes pedagógicas universais, e a Meta 7, que prevê pactuações interfederativas, a análise crítica deve considerar se tais propostas contemplam plenamente a realidade das crianças rioverdenses e educadores do município.

A articulação entre a BNCC, o DC-GO/EI e o Currículo de Referência de Rio Verde aponta para uma busca por coesão e alinhamento às políticas públicas nacionais. Contudo, cabe questionar como essas diretrizes, aplicadas no contexto municipal, conseguem efetivamente atender à diversidade cultural e socioeconômica da região. Tais reflexões são fundamentais para assegurar que o currículo não apenas se configure como um instrumento normativo, mas também atenda às demandas específicas do território, promovendo equidade, qualidade e justiça social na Educação Infantil. Essa análise deve ser constantemente revisitada, a fim de garantir o pleno desenvolvimento das crianças como sujeitos de direitos, valorizando suas condições concretas de existência e respeitando o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e emancipadora.

Em síntese, ao situarmos a criança dentro de seu contexto histórico, percebemos que, nos dias atuais, dispomos de legislações e documentos que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme evidenciado por Carvalho e Moraes (2023, p. 341). Essa perspectiva crítica é essencial para que a BNCC, o DC-GO/EI e o Currículo de Referência do Município Rio Verde/Go, configurem-se não apenas como instrumentos normativos, mas como um elemento transformador da educação brasileira.

Conforme assentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas,

como também os planejamentos pedagógicos de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Em seu processo de implementação da BNCC, os estados elaboraram seus currículos, objetivando explicitar as aprendizagens essenciais que as crianças e estudantes devem se apropriar ao longo da Educação Básica. Para tanto, faz-se necessário conhecer a definição da Base Nacional Comum Curricular, conforme assegura o texto (Brasil, 2017) trazendo sua definição na versão final do documento como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), 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). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 7 – 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada em seu documento como um marco normativo que busca garantir aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica, promovendo o alinhamento entre políticas educacionais e a estruturação de uma educação escolar com foco nos princípios éticos, políticos e estéticos. No entanto, em uma análise mais aprofundada, reconhecemos as contradições inerentes a esse documento, sobretudo ao considerar as desigualdades sociais e as condições reais de acesso e qualidade da educação nas diversas regiões do Brasil. Embora o documento da BNCC aponte para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, os desafios estruturais e a falta de políticas educacionais comprometem a materialização dessas metas no cotidiano escolar.

A partir de uma perspectiva crítica, é importante refletir sobre como o caráter normativo da BNCC pode tanto contribuir quanto limitar a autonomia pedagógica de estados, municípios e escolas. Ao mesmo tempo em que oferece uma referência nacional, que busca promover certa uniformidade nas práticas educacionais, também acaba desconsiderando as especificidades regionais e culturais que fazem parte do tecido educacional brasileiro. Como pesquisadora, defendo que a análise da BNCC deve ir além de sua estrutura formal e abordar suas implicações

práticas, questionando em que medida suas diretrizes dialogam com a realidade vivida por alunos e professores nas escolas públicas e privadas.

A Base Nacional Comum dos Currículos (BNCC) compreendida como um instrumento normativo de grande abrangência, cujo objetivo é nortear os currículos da Educação Básica, respeitando as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) e as especificidades legislativas, como previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Entretanto, sua implementação e efetividade suscitam questionamentos fundamentais, sobretudo no que se refere à consideração da criança como um sujeito pleno de direitos, cuja individualidade e condições concretas de existência – econômicas, políticas, históricas, culturais e sociais – devem ser respeitadas e valorizadas.

Com base na Constituição Federal de 1988, a Educação está assegurada, sendo compreendida como um direito de todos os brasileiros. O Artigo 205, do referido documento, preconiza que

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

Mais do que um documento técnico, a BNCC deve ser um compromisso político e ético com a formação de sujeitos sociais críticos e ativos. Sua efetividade depende de um diálogo constante entre as diretrizes propostas e as realidades locais, de modo que a educação infantil promova, de fato, o desenvolvimento humano integral, respeitando os contextos concretos das crianças e assegurando-lhes igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

A Base Nacional Comum dos Currículos (BNCC) deve ser compreendida como um instrumento normativo de grande abrangência, cujo objetivo é nortear os currículos da Educação Básica, respeitando as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) e as especificidades legislativas, como previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Entretanto, sua implementação e efetividade suscitam questionamentos fundamentais, sobretudo no que se refere à consideração da criança como um sujeito pleno de direitos, cuja individualidade e condições concretas de existência – econômicas, políticas, históricas, culturais e sociais – devem ser respeitadas e valorizadas

Em 2019, no dia 21 de agosto, em Goiás, foi pactuado o Regime de Colaboração Pleno em parceria Consed e Undime. Assim, com base no diagnóstico de como as redes estavam elaborando seus currículos, a partir do DC-GO, a Coordenação Estadual do ProBNCC Goiás

propôs ampliações para o documento, com o objetivo de desenvolver políticas públicas integradas, no que se refere à formação continuada, à produção de materiais, ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à avaliação.

É importante dizer que a BNCC não pertence a um único governo nem a determinado partido ou instituição. Conforme Lopes (2015), muitas pessoas não estão vinculadas a nenhum projeto de governo ou partido, mesmo assim defendem a implementação da BNCC. A autora contesta todo projeto educacional que visa construir “um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica” (Lopes, 2015, p. 447). O que será que seduz tanto? O canto da Sereia que impõe uma lógica economicista, gerencialista e meritocrática para a educação.

Enquanto pesquisadora, considero que a BNCC deve ir além de seu caráter regulatório e homogeneizador, reconhecendo a diversidade e a pluralidade que permeiam a infância no Brasil. A infância não é uma etapa uniforme, mas um período profundamente influenciado pelas condições sociais de cada criança. Assim, ao pautar-se em referenciais como o desenvolvimento integral e a equidade, a BNCC deveria priorizar abordagens que garantam às crianças não apenas o direito à educação, mas também o direito de viver plenamente sua infância, explorando suas singularidades e vivenciando experiências significativas e emancipadoras dentro do ambiente escolar.

Na mesma linha de raciocínio, é pertinente conhecer outros discursos que se contrapõem aos fundamentos justificados para a implementação de uma BNCC para a educação brasileira, como apontam Barbosa; Silveira; Soares (2019)

Com o objetivo de manter o controle ideológico, foi apresentado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil, 2018), o qual foi formulado sem qualquer diálogo com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto. A proposta desconsiderou completamente a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015a; 2015b). Acrescenta-se àquelas medidas a proposição e implementação da “residência docente”, integrando a política de formação de professores, cujo teor não se constituiu unanimidade entre as instituições formadoras e os professores (Barbosa; Silveira, 2019, p. 81).

O processo de proposição até a aprovação da BNCC, não obstante, abrangeu muitas tensões e questionamentos, como nos ressaltam Barbosa, Silveira e Soares (2019) já que

[...] as entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual ela foi construída, considerando o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores (Barbosa; Silveira, Soares, 2019, p. 82).

Mediante uma perspectiva crítica de análise da BNCC, existem posicionamentos que apontam a concepção privatista no documento, com interesses empresariais e econômicos, assim como o esforço de diferentes instituições financeiras, de empresas e de fundações para direcionar essa política educacional brasileira (Macedo, 2014; Corazza, 2016). De modo mais incisivo, evidenciam os impactos da base no âmbito da didática e do currículo, pela forma como se apresentam as concepções de ensino; de aprendizagem e de desenvolvimento; os conteúdos; os objetivos; as habilidades e as competências; a prática pedagógica etc. (Saviani, 2016; Pasqualini, 2018).

Os apontamentos de Fernandes (1989) evidenciam a urgência de enfrentar os desafios históricos que permeiam a educação no Brasil, reconhecendo-a como um dos principais problemas sociais que perpetuam desigualdades e limitam transformações estruturais. À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa reflexão adquire ainda mais relevância, pois a educação é posicionada como um direito essencial para o pleno desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. No entanto, a implementação da BNCC também precisa ser analisada criticamente, considerando em que medida ela enfrenta ou reforça essas desigualdades sistêmicas.

Enquanto instrumento normativo, a BNCC propõe um conjunto de aprendizagens essenciais para garantir equidade e acesso à educação de qualidade. Contudo, a análise de Fernandes nos remete à necessidade de compreender se essas diretrizes realmente estão comprometidas com a inclusão social ou se acabam, em alguns casos, reproduzindo um modelo homogeneizador que desconsidera as especificidades das realidades educacionais locais. A "revolução educacional" destacada por Fernandes só será possível se as políticas educacionais, como a BNCC, forem efetivamente capazes de promover uma transformação substantiva, que vá além do discurso, enfrentando diretamente os dilemas históricos que continuam a prejudicar os mais vulneráveis.

Essa perspectiva reforça a importância de uma crítica contínua e dialética sobre a implementação da BNCC, para que ela seja não apenas um documento normativo, mas um mecanismo de mudança real na estrutura educacional do país. É essencial garantir que os princípios de equidade e justiça social sejam traduzidos em práticas efetivas, permitindo que a educação seja, de fato, uma "arma" contra as desigualdades, como defende Fernandes, e que

possibilite a emancipação dos sujeitos. Dessa maneira, o desafio educacional histórico do Brasil pode ser enfrentado com a profundidade e seriedade que ele exige.

3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS

O Documento Curricular para Goiás da Educação Infantil (DC-GO/EI) é um referencial normativo que tem como propósito orientar e dar suporte às instituições educativas voltadas para a primeira infância na construção, desenvolvimento e análise de suas propostas pedagógicas. Seu principal objetivo é assegurar um atendimento educacional de excelência para bebês, crianças em tenra idade e crianças de idade pré-escolar, estabelecendo alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento atua como um instrumento essencial na articulação entre as políticas públicas nacionais e as peculiaridades regionais, fomentando uma educação pública mais inclusiva e igualitária.

Segue o organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) apresentado no documento (DC-GO, 2020):

Figura 7 – Organograma Curricular para Goiás (DC-GO)



Fonte: Imagem retirada do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO).

A estrutura do DC-GO está organizada em cinco seções principais. A primeira seção, intitulada "A Educação Infantil como Direito das Crianças Viverem suas Infâncias", explora a composição e relevância dessa etapa de ensino, além de detalhar os conceitos de crianças e infâncias. São destacados os elementos que definem esse período da vida – interação, imaginação do real, brincadeiras e repetição – e ressaltada a relevância da formação docente para atuar na Educação Infantil. Esta seção enfatiza que a infância é um direito fundamental, reforçando a necessidade de respeitar as realidades concretas das crianças.

A segunda seção, intitulada "A BNCC e o Currículo da Educação Infantil", discute a relação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento delineados pela BNCC e os campos de experiências que constituem o currículo. Dividida em quatro subseções, esta parte detalha os princípios pedagógicos centrais, como continuidade, ludicidade e relevância, destacando a importância de uma organização curricular que priorize vivências significativas para as crianças. Ademais, são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando sua importância como base das práticas pedagógicas, em diálogo com os direitos e os campos de experiências.

A terceira seção, "Estrutura Curricular por Campos de Experiência", aprofunda-se nos cinco campos de experiências estabelecidos pela BNCC: "O Eu, o Outro e o Nós", "Corpo, Gestos e Movimentos", "Traços, Sons, Cores e Formas", "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações". Para cada campo, são descritos os conceitos fundamentais, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, além de propostas pedagógicas para sua implementação no ambiente escolar. A integração entre os campos busca desconstruir a lógica tradicional de divisão por áreas e disciplinas, incentivando práticas mais dinâmicas e interativas.

Na quarta seção, "Transições na Educação Infantil", o documento analisa os processos de adaptação e ingresso das crianças nos espaços escolares, discutindo as diferentes transições vivenciadas nessa etapa, como a mudança do ambiente doméstico para a instituição educativa, a transição entre turmas, da creche para a pré-escola e da educação infantil para o ensino fundamental. A seção propõe ações planejadas para que essas transições sejam realizadas de forma contínua, reduzindo rupturas e promovendo uma experiência acolhedora.

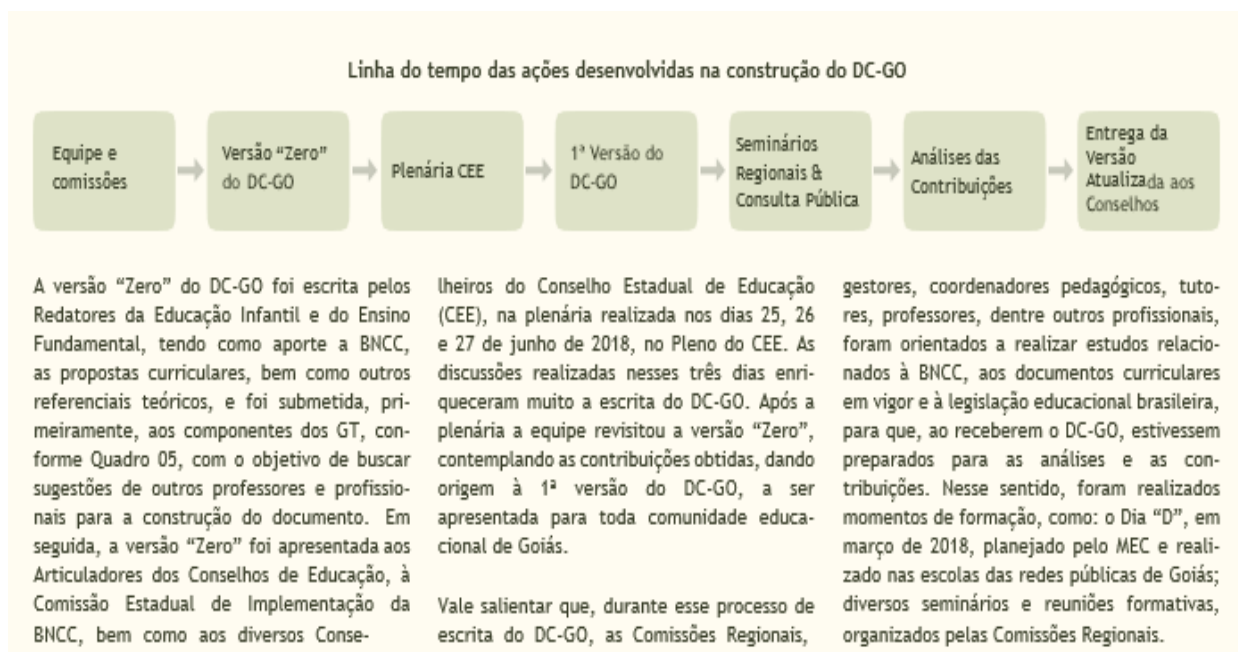
Por fim, a quinta seção, intitulada "Processos Avaliativos na Educação Infantil", enfatiza a relevância de uma avaliação contínua, processual e formativa, que contribua tanto para o entendimento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças quanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa parte sublinha o papel do acompanhamento e dos registros como ferramentas fundamentais para a avaliação na Educação Infantil.

O primeiro volume do DC-GO para a Educação Infantil é composto por 190 páginas e abrange desde a introdução e os fundamentos legais que sustentam o documento, até as considerações finais e a bibliografia utilizada. A parte diversificada do currículo visa abordar temas contemporâneos e respeitar as particularidades regionais, promovendo um diálogo constante entre os princípios normativos e as realidades locais das crianças em Goiás.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) surgiu como um esforço para adaptar e implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado. Essa iniciativa, marcada por amplas investigações, estudos detalhados e diálogos envolvendo professores da Educação Básica e Superior, foi concebida com o objetivo de traduzir as diretrizes nacionais em um documento curricular local. Contudo, esse processo de reestruturação não escapou das tensões e contradições inerentes à tentativa de unificar um sistema educacional em um país com diversidades regionais tão acentuadas.

As equipes das Comissões foram criadas e as ações desenvolvidas com orientação do MEC, por meio do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, instituído pela Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018, do Guia de Implementação da BNCC, de diversos encontros formativos presencial e via webconferências coordenadas pelo MEC. Paralelo às orientações do MEC, a Equipe estudou: a BNCC; o Currículo Referência do Rede Estadual de Goiás; vários Documentos Curriculares de municípios goianos; Documentos Curriculares de outros Estados; Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros, que proporcionaram à Equipe a formação necessária.

FIGURA 8 – Linha do tempo das ações desenvolvidas na construção do DC-GO



A proposta colaborativa entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME-GO) buscava definir as aprendizagens essenciais para crianças e estudantes do Ensino Fundamental no estado. Ainda assim, a implementação do DC-GO trouxe à tona debates sobre o impacto da BNCC, especialmente em relação à autonomia das redes de ensino. Apesar de a BNCC prometer respeitar as especificidades regionais, a padronização curricular imposta pelo documento gerou críticas quanto à sua capacidade de atender plenamente às diversidades e garantir os direitos das crianças.

O DC-GO buscou alinhar-se ao Plano Nacional de Educação (PNE), mas, em muitos aspectos, priorizou-se o cumprimento de metas estabelecidas em detrimento de uma abordagem integral e humanizada, que respeitasse a criança como sujeito de direitos e considerasse as especificidades do contexto pedagógico.

A instrumentalização do currículo e a ênfase em aprendizagens padronizadas levantam questionamentos sobre o papel da BNCC na promoção de uma educação emancipadora. Mesmo sem estar aparente no documento, é notável algumas contradições em vez de garantir direitos plenos às crianças, o DC-GO Ampliado frequentemente coloca a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, reforçando a lógica de escolarização precoce.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que

Essa organização curricular se constitui numa perspectiva didática de apresentação dos conhecimentos para o(a) professor(a) visualizar de forma mais clara as possibilidades de trabalho com as crianças e planejar atividades culturalmente significativas, projetos didáticos, temáticos, investigativos e/ou de trabalho que expressem a intencionalidade da ação pedagógica proposta e desenvolvida com elas (DC-GO/EI, 2019, p. 73).

Um exemplo prático, nesse sentido, pode ser a implementação do Programa AlfaMais – Goiás para a Educação Infantil nos agrupamentos de crianças com quatro e cinco anos. Além disso, a normatização excessiva traz implicações à prática pedagógica, desrespeitando a autonomia docente. Sobretudo na Educação Infantil, a BNCC e os documentos curriculares que dela derivam tendem a engessar as práticas dos professores, limitando suas possibilidades de desenvolver abordagens criativas e adaptadas às necessidades reais das crianças. O gerenciamento pedagógico, mediado por formações continuadas, muitas vezes fornecem "receitas" prontas, comprometendo o protagonismo do docente e reduzindo a educação a um modelo técnico e operacional.

Por fim, o DC-GO, evidencia os desafios e as contradições de sua implementação. Embora busque oferecer diretrizes claras, o documento reforça a necessidade de debates

contínuos sobre o impacto de políticas públicas curriculares baseadas na BNCC. As tensões entre a teoria e a prática mostram que é necessário um olhar mais crítico e reflexivo para garantir que os direitos das crianças sejam efetivamente respeitados e que a educação se torne um espaço de emancipação e desenvolvimento pleno.

A centralização e obrigatoriedade da BNCC, que se pretendia democrática e adaptável, resultaram em uma redução da autonomia das redes de ensino e dos profissionais da educação, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais engessado e instrumentalizado, desrespeitando assim, as diferenças físicas, cognitivas, emocionais, sociais, entre outros.

No entanto, o alinhamento rígido ao modelo normativo da BNCC limitou a possibilidade de inovação no contexto educacional de Goiás, priorizando metas formais em vez de um aprofundamento reflexivo sobre as reais necessidades das crianças e comunidades locais.

Apesar da mobilização promovida nos 246 municípios goianos, que incentivou a comunidade educacional a estudar e contribuir com as propostas da BNCC, as tensões em torno da elaboração do DC-GO Ampliado permanecem evidentes. A promessa de construir um currículo que dialogasse com as especificidades regionais foi prejudicada pela pressão em cumprir padrões estabelecidos nacionalmente.

A estrutura do DC-GO Ampliado, que reflete a BNCC em seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e nas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, reforça a instrumentalização e a fragmentação do currículo. Essa normatização excessiva contribui para transformar a Educação Infantil em uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, negligenciando o caráter único e essencial da infância como espaço de vivência, experimentação e descobertas. Assim, ao invés de assegurar uma educação integral e humanizada, o documento acaba por reforçar o controle e a regulação das práticas pedagógicas.

Tais contradições reforçam os impactos das políticas públicas curriculares e a necessidade de ressignificar os processos educativos para que sejam mais inclusivos e representativos das diversidades regionais e culturais.

A exemplo da BNCC (2017, p. 08-09), o DC-GO-EI (2019, p. 43-44) também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; assim como dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e das habilidades e são listadas a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (DC-GO/EI, 2010 p. 43 – 44).

Na BNCC competência é definida como:

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

Ao analisarmos o contexto social, político e econômico percebemos que ao definir essas competências, a BNCC expressa e apresenta como perspectiva formativa uma lógica neoliberal em que o sujeito é senhor de si mesmo, empreendedor, competidor que prima por um desempenho, ou seja, a sociedade do mérito (Freitas, 2014) Importa destacar que nos embates, nas lutas de classe e grupos sociais na década de 1990 com uma ofensiva neoliberal de intensa

desumanização da sociedade em que sempre recai essa intensificação, precarização sobre os/as trabalhadores/as.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura-se em torno de dez competências gerais que visam fundamentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil, definida como a etapa inicial da Educação Básica. Essas competências, em teoria, buscam oferecer uma formação integral, contemplando aspectos como o pensamento crítico, a responsabilidade social, a criatividade, o trabalho colaborativo e a valorização da diversidade. No entanto, uma análise crítica revela tensões e limitações que podem comprometer a eficácia desse modelo quando confrontado com a complexidade da realidade educacional brasileira.

Primeiramente, as competências da BNCC apresentam um caráter amplo e abstrato, o que pode gerar interpretações distintas na prática pedagógica, dificultando a aplicação uniforme e consistente em contextos educacionais diversos (Ramos, 2001). Essa flexibilidade, embora desejável em certo grau, pode levar a ambiguidades que comprometem o desenvolvimento pleno das crianças, especialmente em realidades marcadas pela desigualdade estrutural. Além disso, algumas competências, como o incentivo à criatividade e à responsabilidade social, dependem de condições materiais e pedagógicas que nem sempre são acessíveis em todas as redes de ensino, evidenciando as contradições entre o ideal normativo e a prática concreta.

Outro ponto de crítica diz respeito à ausência de uma abordagem mais contextualizada nas competências, que reconheça de forma explícita as especificidades regionais, culturais e socioeconômicas das crianças. A BNCC ainda sustenta um discurso centralizador que pode desconsiderar as realidades locais e os desafios enfrentados por educadores ao tentar implementar tais competências em espaços educacionais historicamente precarizados. Assim, enquanto o documento normativo busca legitimar a Educação Infantil como etapa central para o desenvolvimento humano, é necessário problematizar se suas diretrizes realmente dialogam com a pluralidade de infâncias presentes no Brasil.

De acordo com a análise crítica de Marise Ramos (2001), no campo das relações educativas, observa-se um deslocamento conceitual significativo, em que o conceito de qualificação cede espaço à ascensão do conceito de competência como eixo central das práticas e projetos educativos. Esse movimento reforça uma visão individualista, que passa a ser tanto o ponto de partida quanto o objetivo final na abordagem das questões sociais. Ramos interpreta essa mudança como um mecanismo ideológico intrínseco à lógica neoliberal, contribuindo para a consolidação de uma cultura em que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai inteiramente sobre o indivíduo, desconsiderando os condicionantes estruturais e coletivos.

Além disso, a autora destaca que o conceito de competência assume um caráter essencialmente adaptativo, favorecendo a manutenção da ordem excludente característica do sistema capitalista. Ao priorizar a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, as práticas educativas acabam reforçando desigualdades e limitando o potencial transformador da educação. Assim, para Ramos, essa mudança conceitual não apenas obscurece os debates sobre igualdade e justiça social, mas também fortalece a naturalização das relações de exclusão, tornando a educação mais alinhada aos interesses econômicos do capital do que à emancipação dos sujeitos.

Contudo, ao analisar o impacto dessas diretrizes no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), emergem tensões significativas relacionadas à implementação prática dessas competências no cotidiano. A instrumentalização imposta pelo documento pode limitar o alcance pleno desses direitos, apresentando contradições entre a teoria proposta e a realidade vivida.

O caráter normativo e padronizado da BNCC frequentemente desconsidera as diversidades regionais e culturais. No contexto do DC-GO, a fragmentação curricular que deriva dessa padronização pode levar à redução da Educação Infantil a um espaço de preparação para etapas subsequentes, em detrimento de reconhecer a infância como um período único de exploração e descoberta. Esse alinhamento rígido ao modelo prescrito compromete o desenvolvimento integral das crianças e aos professores, gerando implicações preocupantes para o trabalho docente.

Apesar de a principal diferença estar na tentativa de alinhar os objetivos de desenvolvimento às características regionais e culturais do estado, surgem contradições significativas no que tange à garantia integral dos direitos das crianças. A padronização das competências gerais pode dificultar a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade das experiências infantis e as especificidades locais, uma vez que padroniza o currículo, não respeitando assim a diversidade e às diferenças entre os indivíduos.

A perspectiva dos redatores que contribuíram para a elaboração do DC-GO reflete esforços para contemplar as particularidades sociais, culturais e geográficas de Goiás, enfatizando a identidade goiana em cada componente curricular e área de conhecimento. No entanto, a normatização rígida da BNCC, ao buscar homogeneizar diretrizes em todo o território nacional, limita a flexibilidade necessária para que as redes de ensino locais criem propostas pedagógicas verdadeiramente alinhadas às demandas e garantam os direitos das crianças. Essa tensão entre o caráter adaptativo do DC-GO e a rigidez estrutural da BNCC reforça as críticas

à instrumentalização das competências gerais, que podem acabar reduzidas a metas burocráticas.

Apropriar-se do DC-GO exige uma compreensão crítica dos fundamentos legais que o sustentam, incluindo não apenas a BNCC, mas também outras diretrizes e legislações que orientam os currículos escolares. A definição de currículo adotada pelo DC-GO, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), apresenta-o como "um conjunto de práticas que possibilita a produção, circulação e consumo de significados no espaço social". Tal concepção reforça o papel do currículo na construção de identidades sociais e culturais, destacando sua dinâmica de contestação e criação. Porém, na prática, essas possibilidades podem ser engessadas por um currículo que, embora chamado de vivo, segue predominantemente as exigências normativas.

O DC-GO organiza a Educação Infantil e o Ensino Fundamental inicialmente com o eixo de competências e habilidades e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Apresenta também 40 % de parte diversificada. Essa tentativa de conexão entre o nacional e o local é essencial, mas ela não isenta o documento das contradições que surgem no contexto de sua implementação. As competências gerais, que deveriam assegurar uma educação integral e inclusiva, acabam servindo como um recurso técnico que fragmenta o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que atende interesses "[...] condizentes com os ensejos da burguesia, centrado em uma concepção de “competências e habilidades”, em detrimento da formação ampliada dos sujeitos de todas as classes e grupos sociais” (Barbosa; Silveira; Soares, 2021, p.78). Podemos inferir que esse eixo de competências e habilidades compromete a constituição de um sujeito autônomo e crítico da realidade, bem como a autonomia e prática pedagógica dos professores.

Portanto, embora o DC-GO represente um esforço de adaptação das diretrizes da BNCC ao contexto goiano, ele ainda enfrenta tensões que refletem os desafios de equilibrar a padronização nacional com as demandas locais. A prática educativa, ao ser regulada por um documento normativo dessa natureza, corre o risco de se distanciar das necessidades reais das crianças, especialmente na Educação Infantil, onde os direitos à experimentação, criatividade e vivência lúdica deveriam prevalecer. Tais limitações apontam a necessidade de uma abordagem curricular mais flexível e crítica, que respeite, de fato, as diversas infâncias presentes no estado de Goiás.

Sob a perspectiva crítica apresentada por Gentili (2015), o neoliberalismo configura uma retórica que transforma o currículo educacional em uma ferramenta reguladora e padronizadora, priorizando metas técnicas e indicadores quantitativos em detrimento da

autonomia pedagógica e do desenvolvimento integral das crianças. O currículo, nesse contexto, é instrumentalizado para atender às demandas de um mercado globalizado, sendo projetado de maneira a fragmentar a educação e afastá-la de uma abordagem humanizadora. Gentili analisa como essa visão neoliberal, aplicada à política educacional, sustenta uma lógica adaptativa que promove a exclusão social e reforça desigualdades estruturais.

Gentili (2015) também enfatiza que a retórica neoliberal desconsidera as particularidades locais e as diversidades culturais, buscando construir discursos educacionais uniformes que beneficiam interesses econômicos em detrimento das realidades das comunidades educativas. Ele destaca, ainda, as consequências da "pedagogia da exclusão" praticada pelos regimes neoliberais, que subordinam o ensino a um aparato tecnocrático, desvalorizando a essência emancipadora e transformadora da educação. Em vez de favorecer uma educação inclusiva e equitativa, o currículo passa a ser um instrumento de regulação social que reproduz as desigualdades existentes, deixando em segundo plano a valorização das especificidades e potencialidades individuais e coletivas. Esse quadro reforça a necessidade de questionar profundamente as implicações das políticas neoliberais na educação, reivindicando a construção de modelos pedagógicos comprometidos com a justiça social e o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Conforme Freitas (2018), o controle exercido por documentos normativos, como o Documento Curricular para Goiás - Educação Infantil (DC-GO/EI), reforça dinâmicas estruturadas pelo empresariamento da educação, evidentes em iniciativas como o programa AlfaMais. Essas ações, embora direcionadas à formação continuada, à produção de materiais didáticos e à aplicação de avaliações, frequentemente desconsideram a diversidade cultural e as especificidades locais das crianças. O autor destaca que "para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria "organização empresarial", tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das instituições" (FREITAS, 2018, p. 49). Essa perspectiva reforça a necessidade de refletir criticamente sobre os impactos dessas políticas na educação infantil e na formação das crianças.

O referido autor destaca ainda que esse modelo normativo favorece uma lógica neoliberal que transforma o ensino em um produto mensurável e ranqueável. Podemos inferir que essa abordagem compromete o papel primordial da Educação Infantil em promover experiências significativas e integradas ao contexto das crianças, priorizando, em vez disso, a adaptação a padrões uniformes que negligenciam suas especificidades e direitos. Portanto, a Educação Infantil, nesse cenário, perde sua essência como um momento privilegiado de construção, interação e ludicidade, sendo subjugada a um sistema que privilegia resultados e

índices em detrimento de um processo educativo pleno e emancipador. Essa reflexão ressalta a necessidade de superar modelos tecnocráticos, reafirmando a educação como um direito e um espaço essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Destacamos o impacto no trabalho docente, cuja prática pedagógica se vê limitada pelo gerenciamento e monitoramento excessivo. As formações continuadas, embora essenciais, muitas vezes assumem um caráter prescritivo, com guias ou "receitas" prontas que desvalorizam o professor enquanto profissional crítico e reflexivo. Essa abordagem reforça um modelo técnico e desumanizador, comprometendo a criatividade e a capacidade de inovação docente, pilares fundamentais para uma educação inclusiva e significativa.

Frente a essas implicações, torna-se imprescindível repensar as políticas públicas para assegurar os direitos das crianças e a valorização dos educadores. É necessário promover currículos flexíveis, que respeitem a diversidade cultural e social, e que possibilitem uma educação integral e humanizadora. Além disso, a valorização docente deve ir além de ajustes salariais, abrangendo formações que capacitem os educadores como protagonistas de suas práticas, respeitando sua autonomia e promovendo uma educação transformadora. Apenas com um sistema que equilibre a inclusão, a criatividade e a valorização profissional será possível construir uma educação que realmente respeite e atenda às necessidades da sociedade brasileira.

3.2 BNCC COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE RIO VERDE/GO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas educacionais enquanto instrumentos para a qualidade da educação e a construção de uma nova sociedade mais igualitária são elementos que necessitam de ampla discussão acadêmica com o propósito de aclarar o papel das políticas públicas educacionais no Brasil. Quando a discussão trata sobre as políticas públicas educacionais presentes no contexto escolar atual, em prol da busca da qualidade na educação, é necessária a compreensão de que uma sociedade capaz de combater suas desigualdades se alicerça em uma escola com educação de qualidade e uma aprendizagem significativa, ou seja, na amplitude da estrutura e ensino das escolas públicas, traduz-se em um contexto de qualidade dentro e fora dos muros escolares.

Segundo aponta Freire (2020) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2020, p. 58). Esta delimitação de conteúdos prevista em lei objetiva garantir os direitos de aprendizagem através das dez competências gerais; os quais garantem aos estudantes da

educação básica uma formação cidadã pautada na garantia do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além de uma formação que assegura o fortalecimento da solidariedade humana, da compreensão, da conscientização da importância de se preservar um ambiente natural e social e, sobretudo, a apreensão de valores éticos, morais e sociais.

Portanto, a BNCC traz implicações para o currículo da Educação Básica à medida que tenta regular o conhecimento por meio de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações. Neste sentido Freire 1990 expõe que

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (Freire, 1990, p. 25).

Como forma de levantar questões referentes as políticas educacionais, ganharão ênfase os estudos de Azevedo (2004) que ao “abordar a educação como política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado” (Azevedo, 2004, p. 5). Para a autora, no entanto

Os novos padrões sociais e a nova sociabilidade que lhe é correspondente, resultantes do movimento de globalização, não se forjam independentemente das características históricas e estruturais dos países em que se implantam. Além disso, as novas configurações sociais não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, têm história socialmente construída. Sendo assim, são passíveis de mudanças por sua resignificação em função dos interesses internamente dominantes, ou de transformações resultantes da luta dos grupos dominados contra a própria dominação, processos esses que ocorrem no contexto das relações sociais engendradas em cada sociedade (Azevedo, 2004, pp. 13-14).

Em busca de respostas, retoma-se a discussão empreendida por Libâneo e Freitas (2018), quando mostram que

[...] a adesão do governo brasileiro a orientações de organismos multilaterais, carregadas da visão economicista, teve decisiva influência na elaboração das políticas educacionais e, em consequência, na estruturação do sistema escolar, atingindo o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Expressão dessas orientações, o currículo instrumental ou de resultados imediatistas foi introduzido na maioria dos Estados brasileiros onde as escolas e o trabalho dos professores vêm sendo controlados por mecanismos de avaliação em escala (testes nacionais e estaduais). Nessa visão das funções da escola, são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes a condições e práticas de ensino e aprendizagem, autonomia dos professores, organização escolar, o que, na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, restringindo aos filhos das famílias pobres as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento. Desse modo, ao aplicar às escolas critérios de qualidade de ensino de cunho utilitário estabelecidos pelos organismos internacionais, a política educacional vem provocando a acentuação das desigualdades sociais produzindo a exclusão social dos pobres dentro da própria escola. (Libâneo; Freitas, 2018, p.14).

As discussões da pesquisa são fundamentadas no marxismo e em sua tradição de análise dialética da história e oferece a oportunidade de compreender o processo educativo dentro do contexto neoliberal não apenas como uma questão isolada, mas sim como parte integrante de um contexto mais amplo. Ao investigar as relações entre a infraestrutura econômica e a superestrutura ideológica, os educadores podem discernir como as estruturas de poder influenciam a educação e, conseqüentemente, a reprodução das desigualdades sociais aparente na visão governamental, além da compreensão crítica da realidade e a aplicação de abordagens pedagógicas embasadas em fundamentos teóricos sólidos.

Na seção 4 analisaremos como a concepção de criança, infância e a questão dos direitos são abordados nos seguintes documentos: BNCC/EI (Brasil, 2017), DC-GO/EI (Goiás, 2019) e Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – Go (Rio Verde, 2020).

4 INSTRUMENTOS NORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Esta seção realiza uma análise crítica à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI), ao Documento para Goiás - Ampliado (DC-GO/EI) e ao Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO. Ao examinarmos esses documentos, procuraremos evidenciar as contradições inerentes às diretrizes e políticas educacionais estabelecidas, contextualizando-as na luta contínua da sociedade de classes. A partir dos novos conceitos relacionados ao processo produtivo e à organização do ensino e do trabalho, discutiremos como os direitos das crianças são abordados e garantidos, ou não, em tais documentos.

A constituição e materialização dos documentos normativos que regulamentam a Educação Infantil no Brasil reflete a trajetória de transformações sociais e políticas educacionais do país – as lutas de forças entre classes e grupos sociais, o tensionamento dos movimentos sociais – constituindo avanços e retrocessos na efetivação dos direitos das crianças. Conforme expressam Barbosa (2010); Alves, (2007); Martins, (2007) perfilar as potencialidades das crianças de zero a três anos de idade se constitui em uma mudança de paradigma, em que se reconhece a criança como ser capaz, produtora, que precisa de atenção e educação.

Durante muito tempo, a responsabilidade pela educação das crianças era vista como exclusiva das famílias. Somente ao longo do século XX, com o desenvolvimento das políticas públicas e a crescente atuação de movimentos sociais e pesquisadores na área da educação, consolidou-se a visão da Educação Infantil como um direito social a ser garantido pelo Estado. Concordamos com Silveira (2015) quando diz que

[...] os diferentes campos do conhecimento têm cada vez mais reconhecido a necessidade de debater, compreender e sistematizar pesquisas que tenham como foco a infância como categoria social e a criança como sujeito de direitos, que vive essa infância (Silveira, 2015, p.85).

Como mencionado, um marco decisivo nessa trajetória foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que inovou ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e ao assegurar a educação como um direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, determinando que a educação infantil, em creches e pré-escolas, constitui a primeira etapa da educação básica. O artigo 205, do referido documento preconiza que

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

Este documento foi fundamental para a inclusão da educação infantil no sistema educacional brasileiro, assegurando a universalização do acesso e a qualidade do atendimento. Pesquisas de Silveira (2015) sugerem que a assunção da Educação Infantil como a primeira etapa do sistema educacional, resultou, ao mesmo tempo, de um aumento significativo de produções científico-acadêmicas, da constituição de políticas públicas que regularam esse atendimento educacional e provocaram discussões acerca de suas concepções e funções.

O avanço foi seguido pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que detalhou os direitos das crianças e adolescentes e destacou a obrigação do Estado em garantir esses direitos (Brasil, 1990). Em seu artigo 53 a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso a escola pública e gratuita próxima a sua residência (Brasil, 1990).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010 reafirmaram a importância da educação infantil como parte integrante da educação básica, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade do atendimento às crianças. Ademais, como reitera Barbosa (2001, p. 05) os direitos sociais “[...] são conquistas que se dão nas práticas sociais, construídas e reconstruídas nas lutas, nas negociações, nos embates e debates entre os diferentes grupos sociais e não como um presente que emana do Estado”. Podemos reconhecer esse esforço de constituição de uma educação infantil que garantisse os direitos a uma formação humanizada na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), em seu 4º artigo, em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos sociais, dentre eles a educação, devendo a educação infantil reconhecer que:

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009^a).

Assim, compreendendo a importância que os documentos normativos tem na constituição de ações que visam garantir os direitos das crianças brasileiras a uma educação de qualidade buscamos nessa seção apresentar as concepções de criança, infância e de educação infantil abordadas nos documentos BNCC-EI (Brasil, 2017), DC-GO-EI (Goiás, 2019) e Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – Go (Rio Verde, 2020). Nosso objetivo é trazer à tona as tensões e as contradições presentes nas políticas públicas educacionais, promovendo uma reflexão aprofundada sobre a eficácia dessas diretrizes normativas em assegurar os direitos das crianças. Esta análise crítica visa contribuir para o debate acadêmico e social, ressaltando a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade e os direitos das crianças enquanto sujeitos históricos e sociais.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira passou a prever a elaboração de uma base comum nacional apenas para o ensino fundamental e médio. No entanto, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, alterada pela Lei 12.796 de 2013, a educação infantil foi incluída como uma etapa educacional obrigatória. Para compreender criticamente os motivos que levaram à implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial considerar o contexto político-social e econômico brasileiro.

Durante o processo de discussão pública da BNCC no período de 2014 à 2017, ocorreram rejeições por parte de professores, pesquisadores e entidades nacionais, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outras. Esses grupos contestaram a proposta devido às ações políticas e econômicas do Governo Federal, de deputados e senadores, bem como às reações da sociedade civil organizada.

Após o Golpe de Estado midiático e parlamentar de 2016, que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, eleita pela maioria da população, várias tentativas de impor medidas privatistas à educação foram evidentes. Dentre elas, a proposta enviada ao Congresso Nacional em 2016, que alterava o Plano Nacional de Educação (PNE) e determinava que a BNCC fosse aprovada pelo Congresso Nacional em vez do Conselho Nacional de Educação (CNE). Apesar do arquivamento do projeto de lei em 2019, a BNCC foi definida por um novo CNE, recomposto após o golpe, com membros alinhados ao Governo Temer. Esses novos integrantes articularam interesses e propósitos do Movimento pela Base e do Todos pela Educação, retomando e atualizando a agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso, influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial.

O processo de construção e aprovação da BNCC foi caracterizado por inúmeras tensões e disputas. Diversas entidades organizadas, universidades, movimentos sociais, pesquisadores e professores manifestaram-se contrários ao método utilizado, enfatizando o tempo insuficiente para discussões aprofundadas acerca do conteúdo e das implicações para a educação, incluindo a formação docente. Dessa maneira, o que deveria ser uma referência, acabou se transformando em uma prescrição curricular que tende à homogeneização dos conteúdos e da organização da educação infantil no Brasil, contrariando a autonomia estabelecida pela LDB de 1996.

Como analisamos anteriormente, a BNCC se constitui devido as determinações legais e político-sociais, influenciando na instituição de políticas públicas (Barbosa; Silveira; Soares, 2019). Para discorrer sobre o assunto, apresenta-se as reflexões dos autores acima citados de modo, a elucidar, que

Todo projeto curricular se dá em um movimento contraditório, envolvendo tensões, debates e embates de classes e grupos sociais em que se imiscuem questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Percebe-se que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais, ancorada nas competências, ganhou espaço e lugar no campo da educação brasileira, sobretudo com as reformas do Estado e a reestruturação produtiva, que influenciaram, por sua vez, as reformas educacionais das décadas de 1990 e dos anos 2000. Essa luta de forças pode ser visualizada no processo de discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas demarcadas nas propostas concretas e discursivas daqueles que dela participaram (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 83).

Nesse percurso, ao considerarmos a abundância de estudos, experiências e avanços no campo da educação infantil e na formação de professores ao longo das últimas décadas, percebemos que aspectos cruciais já desenvolvidos por diversos pesquisadores, especialistas, movimentos sociais e entidades acadêmico-científicas não foram contemplados na BNCC-EI. Ao invés disso, o documento tem se centrado na padronização e alinhamento das práticas, exigindo o mesmo das formações inicial e continuada de professores. A proposta caracteriza-se por uma forma de controle do trabalho educativo, abrindo espaço para a introdução de políticas públicas educacionais que se articulam com uma concepção pragmática de educação vinculada ao modelo neoliberal.

A BNCC (Brasil, 2017) foi implementada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica –. Observa-se que a BNCC (Brasil, 2017) imediatamente após sua aprovação, teve o seu processo de implementação determinado por uma resolução específica. Importa destacar que a DCNEI (Brasil, 1999/2009) apesar de determinar imediatamente seu processo de implementação, nunca teve ações diretas para que acontecesse. A quais interesses

o processo de implementação imediata da BNCC (Brasil, 2017) atendem? De acordo com Freitas (2009) a lógica empresarial presente na educação que ocupava à época todos os espaços da educação impulsionou esse processo que foi gestado com dinheiro público e administrado por movimentos como Todos pela Educação. Desse modo, compreendemos que a BNCC (Brasil, 2017) representa interesses o projeto do capital e não de uma formação integral, humanizadora. Nesse cenário foi instituído o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO - Ampliado) em âmbito estadual e o Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que foi aprovada em 2017.

A construção do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) teve início em 2018, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que estabeleceu uma Equipe de Currículo em cada estado, em regime de colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME-GO). Após a aprovação do DC-GO (Resolução CEE/CP Nº 09, de 06 de dezembro de 2018), em 2019, o documento foi ampliado (DC-GO Ampliado), apresentando um maior detalhamento dos objetos de conhecimento, habilidades e a progressão das competências por ano, respeitando a integração e continuidade dos conhecimentos.

O Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde foi desenvolvido por profissionais da rede, integrando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado). A BNCC (Brasil, 2017) apresenta como objetivo assegurar os direitos de aprendizagem a todas as crianças e estudantes do território brasileiro, fundamentada nos princípios de igualdade e equidade. Durante o processo de implementação da BNCC, cada estado elaborou seus currículos específicos, destacando as aprendizagens essenciais que deveriam ser apropriadas ao longo da Educação Básica.

Diante desse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, em processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado, elaborou o Currículo de Referência da Rede Municipal de Rio Verde. A construção deste currículo, conforme expressa o referido documento em que apresenta a participação de vários sujeitos no processo de construção professores/as, diretores/as e coordenadores da rede municipal. Assim, o currículo foi adaptado a partir do DC-GO Ampliado, considerando as especificidades do município. Este documento justifica sua importância argumentando que busca garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes rio-verdenses.

Conforme exposto, podemos destacar que a BNCC (Brasil, 2017), em seus princípios, impõe, em sua materialização, o empobrecimento do trabalho docente e a negação às crianças e aos estudantes da educação pública à apropriação de uma cultura humana mais elaborada; bem como a objetivação de um desenvolvimento máximo das capacidades que o gênero humano já alcançou. E neste contexto, conforme nos aprofundamos na teoria marxista, emergem diversas reflexões cruciais que remetem ao trabalho educativo do/da professor/a como um agente ativo e consciente das relações de poder e das contradições sociais. A partir do que foi dito, esta pesquisa busca contribuir para o debate da construção de um saber docente que se alinha com o materialismo histórico-dialético.

Pires (1997) citando Saviani (1991), discutindo “a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico dialético como instrumento desta prática” e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida) (Pires, 1997, p. 87).

O desafio que nos motiva a compartilhar reflexões no que se refere ao currículo na educação básica que, a partir do aprofundamento, promovam a problematização das limitações impostas pela Base Nacional Comum Curricular ao cotidiano das instituições de educação infantil no desenvolvimento do trabalho docente, tem como premissa reduzir à educação a uma lista de objetivos de aprendizagem retirando a discussão mais importante que é a compreensão da educação como direito social constitucional (Barbosa, Silveira, Soares, 2019).

Porém, a garantia dos direitos na legislação não assegurou a efetivação de fato desses direitos. A seguir, analisaremos de maneira crítica e detalhada como a concepção de criança, infância e a questão dos direitos são abordados nos seguintes documentos nacionais: BNCC/EI (Brasil, 2017), DC-GO/EI (Goiás, 2019) e Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – Go.

Embora existam diretrizes e regulamentações amplas que orientam a Educação Infantil, há uma discrepância substancial entre as orientações normativas e a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Nesse sentido, acreditamos que promover a qualidade e a democratização da Educação Infantil no país exige mais do que a elaboração de novos documentos normativos; requer, sobretudo, a habilidade de converter essas diretrizes em ações concretas capazes de enfrentar e superar as desigualdades e discriminações presentes na sociedade.

A análise será conduzida sob a perspectiva dialética marxista, proporcionando uma visão crítica e fundamentada nas evidências concretas apresentadas nos documentos normativos. O enfoque central será a concepção de criança e infância e de Educação Infantil presentes nos documentos apresentados nessa pesquisa. Ao longo dessa seção, desvelaremos as nuances e os desafios que permeiam o currículo e a prática educativa, buscando revelar o impacto das políticas normativas na formação integral das crianças, considerando a luta por uma educação inclusiva e de qualidade.

4.1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Iniciamos a análise das concepções de criança, infância e educação infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando entender como a constituição dessas concepções são abordadas neste documento normativo. Para isso, elencamos algumas categorias de análise nos documentos: concepção de infância, de criança e de Educação Infantil. Destacamos o levantamento das ocorrências do termo “infância” nos três documentos normativos de referência: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI, 2017), o Documento Curricular para Goiás para a Educação Infantil (DC-GO/EI, 2019) e o Currículo de Referência para o Município de Rio Verde/GO (CRV/EI, 2020). Nosso objetivo é explorar como cada um deles aborda esta concepção, considerando suas (in)coerências e implicações para a definição das práticas pedagógicas e para a compreensão do papel da Educação Infantil no contexto nacional, estadual e municipal.

Quadro 4 - Quantidade em que a palavra **infância** aparece nos documentos

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL – BNCC/EI	DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL – DC/GO-EI	CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – CRV/EI
2	39	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora -2025

A BNCC-EI reconhece a multiplicidade das infâncias e juventudes, destacando as diversas culturas juvenis e seu potencial para criar novas formas de existência (BNCC/EI, p. 12). Essa perspectiva valoriza a diversidade cultural e social, ressaltando que as crianças e os jovens não devem ser compreendidos por padrões homogêneos ou universais, mas por suas especificidades e contextos. Conforme Teles e Rocha (2023), essa abordagem busca superar concepções tradicionais e estáticas sobre infância, promovendo um olhar mais dinâmico e plural. Além disso, na visão de Silveira (2015), é essencial compreender as concepções de

criança e infância em seu delineamento histórico, considerando que estas estão vinculadas às condições socioculturais e às práticas que atribuem significado a essas etapas da vida. Contudo, essa pluralidade proposta pela BNCC demanda políticas públicas consistentes para garantir equidade no acesso às oportunidades de desenvolvimento, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades estruturais.

Outro ponto importante destacado pela BNCC-EI é o papel das interações durante o brincar na constituição do cotidiano da infância. A brincadeira é apontada como um espaço de aprendizagens, no qual as crianças expressam afeto, lidam com frustrações, resolvem conflitos e regulam suas emoções. Silveira (2015) reforça essa ideia ao indicar que o brincar e a brincadeira são práticas fundamentais que permeiam as relações das crianças com o mundo, contribuindo para sua formação social e emocional. Teles e Rocha (2023) destacam ainda, que é preciso observar criticamente as proposições da BNCC (BRASIL, 2017), que já determinam competências e habilidades na lógica do capital bem como, as possibilidades práticas que deverão ser implementadas nos diferentes contextos. Existirá de fato, que essas proposições asseguram as interações e os momentos lúdicos não sejam apenas normativos, mas realmente significativos para as crianças. Isso exige que as políticas educacionais expressem diretrizes que visam garantir a expressão regional e local na constituição de suas diretrizes e mais, garantir que as instituições construam seus currículos, conforme determina a LDB (Brasil, 1996). O brincar se insere nessa perspectiva, como um direito social e uma expressão da infância em que as regionalidades e singularidades estejam expressas em situações de brincadeiras. Nessa direção, reafirmamos a DCNEIs (Brasil, 2009) como possibilidade de materialização dessa proposição e não a BNCC (Brasil, 2017) com seus desdobramentos nos estados e municípios do Brasil.

O Documento Curricular para Goiás – Educação Infantil (DC-GO-EI) apresenta uma concepção de infância que reconhece sua complexidade e historicidade. De acordo com o documento, a infância é entendida como um tempo social da vida, distinto de outras etapas, como a adolescência ou a velhice, não apenas pelos aspectos biológicos, mas pelas construções históricas e culturais que definem o que cada sociedade, em diferentes épocas, considera importante para essa fase (DC-GO-EI, p. 69).

Essa perspectiva dialoga com Silveira (2015), que destaca a necessidade de compreender a infância como um fenômeno socialmente construído, que vai além de noções naturalizadas e imutáveis. Ao enfatizar a interdependência entre os fatores biológicos e sociais, o DC-GO-EI reforça a importância de considerar o contexto histórico e cultural no qual as crianças estão inseridas, algo que também é apontado por Barbosa, Silveira e Soares (2021), ao

criticarem práticas que homogeneízam a educação infantil em detrimento da valorização das diversidades culturais e das singularidades da infância.

Além disso, o DC-GO-EI atribui à infância o caráter de categoria social construída historicamente, dentro de uma perspectiva intergeracional, em que o processo educativo das crianças é permeado pelos valores, crenças e saberes das gerações passadas e presentes (DC-GO-EI, p. 70).

Essa compreensão está em consonância com Barbosa (2010), que argumenta que a infância é moldada por contextos sociais e históricos e se enriquece pela convivência e troca entre diferentes gerações. O documento também reafirma as concepções presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009), ao definir a criança como um sujeito histórico e de direitos, envolvido em interações e práticas cotidianas que contribuem para a construção de sua identidade pessoal e coletiva, além de sua produção cultural (DC-GO-EI, p. 71). Essa abordagem reforça a perspectiva de Barbosa, Silveira e Soares (2021), que defendem uma educação que celebre o entusiasmo cultural e as especificidades das crianças, superando modelos padronizados e homogêneos que desconsideram a riqueza das múltiplas infâncias, conforme expressam os autores:

No Currículo de Referência de Rio Verde para a Educação Infantil (CRV/EI), a concepção de infância é abordada de maneira explícita em diversos trechos, consolidando-se como um documento orientador que busca articular as diretrizes gerais às especificidades regionais. O documento reconhece as múltiplas histórias de vida das crianças, suas diferentes maneiras de se relacionar com o mundo e de produzir cultura, enfatizando a importância da Educação Infantil como etapa essencial para seu desenvolvimento (CRV/EI, p. 24). Essa visão dialoga com Castro (2013), que argumenta que a infância deve ser compreendida como uma categoria plural e dinâmica, moldada pelas vivências e contextos socioculturais. Contudo, a pluralidade das infâncias impõe um desafio: garantir que as práticas pedagógicas respeitem e valorizem essas diversidades, como destaca Barbosa, Martins e Soares (2021), ao defenderem uma educação que supere modelos padronizados e homogeneizantes.

Outro aspecto relevante está nas transições entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento enfatiza que esse processo, muitas vezes, desconsidera a continuidade das aprendizagens das crianças, criando rupturas que podem prejudicar seu desenvolvimento integral (CRV/EI, p. 60). Almeida (2016) reforça essa crítica ao pontuar que a introdução das crianças no Ensino Fundamental frequentemente ignora os saberes que elas trazem da Educação Infantil, adotando práticas que privilegiam uma preparação para a alfabetização em detrimento de uma valorização da infância como etapa rica e significativa por

si só. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre a infância, que, como sugere Barbosa (2001), deve ser pautada nos direitos humanos e na integralidade do sujeito, respeitando as especificidades de cada faixa etária e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada.

Além disso, o CRV/EI traz a concepção de infância como uma categoria intergeracional, onde os conhecimentos e as crenças das gerações passadas se entrelaçam às experiências das crianças no presente (CRV/EI, p. 70). Essa abordagem se alinha às discussões de Barbosa, Martins e Soares (2021), que evidenciam as relações contraditórias no contexto capitalista, que ora valorizam a infância enquanto produtora de cultura, ora a subordinam a interesses utilitaristas. Assim, a proposta do CRV/EI de compreender a infância em sua integralidade e especificidades revela-se coerente, mas demanda uma atuação crítica e reflexiva dos educadores para que essas diretrizes se traduzam em práticas educativas que realmente respeitem o sujeito criança.

Esse olhar presente no Currículo de Referência de Rio Verde reforça a urgência de uma educação infantil que vá além da mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel transformador que reconheça a infância como um espaço de direitos, cultura e possibilidades. Ao integrar as perspectivas teóricas e normativas, é possível construir uma educação infantil mais justa e equitativa, como apontam Barbosa (2001) e Castro (2013), fundamentando-se em princípios que promovam o desenvolvimento integral das crianças e reconheçam suas singularidades.

A análise das concepções de infância presentes nos três documentos normativos – BNCC/EI, DC-GO-EI e o Currículo de Referência de Rio Verde (CRV/EI) – revela tanto semelhanças quanto particularidades que refletem diferentes contextos de elaboração e aplicação. A BNCC/EI, enquanto documento de alcance nacional, apresenta uma concepção mais ampla e implícita da infância, oferecendo diretrizes que exigem a interpretação e a adaptação pelos professores em suas práticas cotidianas. Essa abordagem, apesar de promover a pluralidade e a diversidade das múltiplas infâncias, demanda esforços significativos para garantir que essa flexibilidade não comprometa a eficácia na implementação, especialmente em contextos marcados por desigualdades. Como destaca Castro (2013), a infância é vivida de maneiras diversas e é papel do educador articular essas diretrizes gerais às especificidades regionais e culturais.

Por sua vez, o DC-GO-EI explicita de maneira mais estruturada a infância como categoria social e histórica, integrando a intergeracionalidade como elemento central do processo educativo. Essa especificidade reflete uma preocupação em resgatar a pluralidade de

saberes e vivências, conectando gerações e valorizando o contexto local. Essa abordagem é consistente com Barbosa, Martins e Soares (2021), que destacam a necessidade de superar práticas educacionais que desconsideram a riqueza cultural e as diversidades intrínsecas à infância. Já o CRV/EI, alinhado ao DC-GO-EI, também enfatiza a importância de reconhecer as singularidades das histórias de vida das crianças e suas produções culturais. Contudo, o documento avança ao abordar diretamente os desafios das transições entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pontuando a necessidade de continuidade pedagógica que respeite e valorize as conquistas dessa etapa, como também ressalta Almeida (2016).

Portanto, enquanto a BNCC/EI estabelece princípios gerais e referenciais, os documentos estadual e municipal – DC-GO-EI e CRV-EI – oferecem um aprofundamento adaptado às especificidades do estado de Goiás e do município de Rio Verde, respectivamente. Essa hierarquia de documentos, efeito cascata, retira dos/das professores/as a autonomia de construção dos currículos e das práticas pedagógicas. Contudo, como argumenta Barbosa (2001), alcançar essa articulação exige educadores capacitados e políticas públicas que assegurem as condições necessárias para transformar as diretrizes normativas em práticas inclusivas e significativas.

A análise das concepções de infância presentes nos três documentos normativos – BNCC/EI, DC-GO-EI e o Currículo de Referência de Rio Verde (CRV/EI) – revela tanto semelhanças quanto particularidades que refletem diferentes contextos de elaboração e aplicação. A BNCC-EI, enquanto documento de alcance nacional, apresenta uma concepção mais ampla e implícita da infância, oferecendo diretrizes que exigem a interpretação e a adaptação pelos professores em suas práticas cotidianas. Entendemos que no campo da educação infantil suas concepções de infância, de criança e de educação infantil estão materializadas nos documentos normativos. mas, será que ao determinar objetivos específicos e hierarquizados de fato permite essa materialização no cotidiano? Destacamos que essas proposições nos currículos não alcançam a formação de um sujeito autônomo, criativo, ético e político, pois esse sujeito conforme determinam atendem interesses de uma sociedade capitalista, sectária, individualista e meritocrática.

Os documentos normativos analisados, apresentam fragilidades que podem comprometer a concretização de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, democrática, antirracista e emancipatória. No caso do Currículo de Referência de Rio Verde (CRV/EI), embora reconheça as singularidades das crianças e a importância da continuidade pedagógica, ainda carece de uma articulação mais profunda com as condições materiais e estruturais das instituições educacionais, assim como de um enfrentamento mais incisivo das

desigualdades sociais que impactam a infância. Essa limitação reflete uma fragilidade latente nos documentos normativos em geral: sua tendência em enfatizar princípios amplos e bem-intencionados, mas que, na prática, esbarram na falta de recursos, formação adequada dos educadores e políticas públicas consistentes. Como destaca Almeida (2016), sem a garantia de suporte concreto e equitativo, essas diretrizes podem perpetuar as desigualdades que deveriam combater.

Outra crítica relevante reside no fato de que, embora os documentos tragam concepções de infância que reconhecem a diversidade cultural e social, ainda há um distanciamento significativo entre essas concepções e a prática cotidiana. Essa desconexão pode ser observada nas transições entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (CR/EI, 2020, p. 53), onde a infância é muitas vezes ignorada em prol de metas de aprendizagem que desconsideram o desenvolvimento integral das crianças, conforme apontado por Barbosa, Silveira e Soares (2021).

Além disso, a fragmentação das políticas normativas, com diretrizes nacionais, estaduais e municipais que nem sempre dialogam de forma eficaz, resulta em lacunas na implementação, deixando margem para interpretações que podem reforçar práticas excludentes e homogeneizadoras.

Ampliar o olhar crítico sobre as concepções de infância exige formação inicial e continuada dos professores de qualidade, que os capacite a interpretar os documentos normativos de maneira consciente e contextualizada, alinhando princípios gerais às realidades locais. Isso inclui a promoção de espaços de discussão entre professores, gestores e a comunidade escolar, bem como o investimento em pesquisas que aprofundem a compreensão das múltiplas infâncias e os desafios da Educação Infantil em diferentes contextos. Além disso, como sugere Barbosa (2001), é fundamental adotar uma perspectiva pautada nos direitos humanos e na valorização do sujeito criança, garantindo que as diretrizes normativas sejam traduzidas em práticas educativas inclusivas, que respeitem e celebrem a diversidade, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora. Só assim será possível superar os limites apresentados nos documentos e construir um caminho sólido para o desenvolvimento integral das crianças.

4.1.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Nesta subseção, buscamos iniciar a investigação sobre como a concepção de criança é abordada em três importantes documentos normativos: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI, 2017), o Documento Curricular para Goiás para a Educação

Infantil (DC-GO-EI, 2019) e o Currículo de Referência do Município de Rio Verde/GO para a Educação Infantil (CRV/EI, 2020). O trabalho contempla o levantamento e a análise das ocorrências da palavra “criança” em cada documento, examinando como os conceitos associados a este termo são apresentados e contextualizados. A proposta é compreender as particularidades das definições de criança em cada material, reconhecendo possíveis semelhanças, diferenças e os aspectos que refletem especificidades nacionais, estaduais e municipais. Esse esforço analítico busca não apenas identificar as concepções de criança, mas também avaliar a (in)coerência, profundidade e potencial reflexivo dessas definições no âmbito das práticas pedagógicas e normativas da Educação Infantil.

Quadro 5 – Quantidade em que a palavra **criança** aparece nos documentos

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL	DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL – AMPLIADO	CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE
145	757	222

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora - 2025

As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia — fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo.

Seguindo essa linha de raciocínio, faz-se referência a Priore (2023), onde a autora mostra “que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa”.

Cabe também recuperar outras considerações realizadas pela mesma autora, dizendo que

[...] o mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (Priore, 2023, p. 8).

As crianças se inserem e participam nessa complexa realidade. Realizam diferentes ações que as constituem enquanto seres humanos, se inserindo e sendo inseridas em variadas

práticas sociais (Barbosa; Silveira; Soares, 2021). Dentre estas, os autores enfatizam aqui o trabalho na perspectiva marxista que, se tomado em sua ação positiva, não se constituiria um problema social, já que por meio dele se poderiam acentuar os processos de domínios da criança sobre diferentes aspectos da realidade e da cultura.

Nota-se que a perspectiva de Priore (2023), dialoga com as pesquisas de Barbosa e Silveira e Soares (2021), na medida em que aponta as contradições que a legislação brasileira expressa na luta histórica dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, indicando a necessidade da sociedade e do Estado assegurarem esses direitos com prioridade e transparência; pois o que vemos é um constante embate entre a “teoria” e a “prática”.

No entanto, é fundamental desvelar as relações de força e poder que permeiam o contexto de influência, desde a elaboração, implementação e execução do referido documento normativo no país. O estudo desse documento, enquanto política pública curricular, revelou que a BNCC (Brasil, 2017) resulta de um campo vigoroso de disputas com interesses velados. Assim, buscamos iluminar essas disputas de interesses na política pública educacional, especialmente no que diz respeito às competências estabelecidas, visando formar sujeitos aptos a desenvolvê-las e, dessa maneira, atender às demandas do mercado de trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) apresenta a criança como um sujeito histórico e de direitos, enfatizando sua capacidade de interagir, construir sentidos e produzir cultura a partir das práticas cotidianas vivenciadas (BRASIL, 2009, p. 37). No entanto, essa definição, apesar de fundamental, encontra-se implícita e fragmentada dentro do documento, o que pode gerar desafios tanto para os educadores quanto para as crianças. Por ser uma referência normativa essencial para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, é esperado que a BNCC-EI ofereça conceitos basilares de forma mais evidente e acessível, garantindo clareza na aplicação das diretrizes nas práticas pedagógicas. Conforme Telma Silveira (2015), essa fragmentação na abordagem pode comprometer a implementação de uma concepção que reconheça a criança como sujeito de direitos, uma vez que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento acabam se apresentando como metas isoladas, fragmentadas, limitando assim, a possibilidade de articulação com uma prática pedagógica integradora.

Outro ponto de tensão reside na forma como a BNCC-EI assume o discurso das múltiplas infâncias, reconhecendo a diversidade cultural e social das crianças. Contudo, ao não aprofundar a explicação sobre essas concepções, há um risco de que essa perspectiva seja interpretada de maneira superficial, o que pode perpetuar práticas idealistas ou mesmo homogeneizadoras, contrárias ao propósito de valorização da diversidade. Castro (2013) aponta

que a criança é, acima de tudo, uma construção social, e por isso, os documentos normativos precisam oferecer diretrizes que transcendam os discursos genéricos, garantindo fundamentos claros e concretos que orientem os educadores em seus desafios cotidianos. Além disso, é necessário que essas diretrizes dialoguem diretamente com as realidades materiais e sociais das escolas, para evitar que o texto normativo se torne distante das práticas pedagógicas reais.

A BNCC-EI também impõe limites aos professores, especialmente pela fragmentação dos objetivos de aprendizagem, que muitas vezes se mostram desalinhados com a realidade heterogênea das crianças. A Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), ao tratar das políticas públicas para a primeira infância, ressalta que é imprescindível considerar as especificidades dessa etapa da vida em todas as dimensões da educação. Porém, como aponta Barbosa (2010), é necessário ir além do reconhecimento de direitos e incorporar perspectivas pedagógicas e políticas que promovam práticas efetivas e inclusivas, capazes de superar os desafios impostos por contextos de desigualdade estrutural. A lacuna entre a concepção de criança como produtora de cultura e as condições reais das instituições educacionais evidencia a necessidade de fortalecer as políticas públicas e a formação docente, permitindo que os educadores tenham a capacidade e os recursos necessários para aplicar as diretrizes de forma emancipatória e transformadora.

Essas limitações reforçam a importância de um olhar crítico sobre os documentos normativos, que permita identificar as fragilidades e propor estratégias para superar os desafios impostos pela fragmentação das concepções e dos objetivos de aprendizagem. Somente por meio de uma análise reflexiva e contextualizada será possível garantir que a Educação Infantil se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a criança seja respeitada e valorizada em sua integralidade e singularidade. Esse processo exige tanto a revisão das diretrizes normativas quanto o investimento na capacitação dos profissionais da educação, como enfatizam Carvalho e Moraes (2023), a fim de assegurar uma educação infantil que seja coerente com os direitos e as potencialidades das crianças no contexto brasileiro.

O Documento Curricular para Goiás – Educação Infantil (DC-GO-EI) apresenta uma concepção de criança que, embora reconheça sua condição de sujeito inserido em um contexto econômico, político, histórico, cultural e social (Siqueira, 2012, p. 69), ainda carece de maior aprofundamento e coesão na formulação desse conceito. Entre as 757 vezes que a palavra “criança” é mencionada, a setecentas e cinquenta das referências aparece de forma desconexa, sem uma relação explícita com a concepção apresentada. Esse aspecto limita a potencialidade do documento como orientador das práticas pedagógicas e como instrumento capaz de dialogar profundamente com as realidades dos educadores e das crianças que vivenciam a Educação Infantil no estado de Goiás.

Essa fragmentação de conceitos pode gerar implicações significativas para o trabalho docente, especialmente em relação à construção de um currículo que articule de maneira integrada os aspectos culturais, históricos e sociais que constituem a experiência da criança na Educação Infantil. Conforme Kuhlmann Jr. (1998), a compreensão da criança como sujeito histórico implica considerar suas vivências e condições concretas como elementos centrais para o planejamento e a execução das práticas educativas. Contudo, no DC-GO-EI, a ausência de uma concepção robusta e integrada reforça desafios históricos no campo da Educação Infantil, como a falta de políticas públicas que assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas para uma formação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Outro ponto crítico diz respeito às implicações para os professores. Martins (2007) enfatiza que a formação docente precisa estar diretamente vinculada a uma concepção de criança que valorize sua integralidade e singularidade. Contudo, o DC-GO-EI não oferece elementos suficientes para garantir que os educadores sejam capazes de interpretar e aplicar os princípios normativos de maneira coerente. Além disso, o distanciamento entre a concepção apresentada e os demais trechos do documento pode contribuir para uma percepção limitada ou mesmo equivocada da criança como sujeito de direitos, o que, segundo Rosemberg (2010), enfraquece o papel da Educação Infantil como espaço de construção de identidade e cultura.

Em última instância, a análise do DC-GO-EI reforça a necessidade de revisar e ampliar sua abordagem, trazendo uma concepção de criança que não apenas mencione os aspectos concretos de sua existência, mas os articule diretamente às práticas pedagógicas e aos objetivos curriculares. Essa revisão exige um olhar crítico e reflexivo por parte dos educadores e formuladores de políticas, capaz de integrar os contextos regionais e culturais ao documento, promovendo uma Educação Infantil que respeite e valorize a diversidade de suas crianças. Para tanto, é essencial investir em formações continuadas, como aponta Maia (2012), que preparem os professores para trabalhar de forma alinhada às concepções de criança enquanto sujeitos complexos e em constante transformação. Isso permitirá que os desafios estruturais sejam enfrentados com maior eficácia, fortalecendo o potencial emancipatório e inclusivo da Educação Infantil.

O Currículo de Referência do Município de Rio Verde para a Educação Infantil (CRV-EI) apresenta uma concepção de criança que busca integrar aspectos fundamentais de sua subjetividade e de sua vivência social. O documento reconhece que as crianças possuem histórias de vida distintas, relacionam-se com o mundo de diferentes maneiras e são produtoras de cultura, ressaltando o papel significativo da Educação Infantil na valorização dessas experiências (CRV-EI, 2020, p. 24). Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de

Siqueira (2011), que destaca a importância de reconhecer a criança como protagonista de sua própria história, considerando seus contextos específicos de existência como elementos centrais na construção de práticas pedagógicas. No entanto, o CRV/EI apresenta limitações ao tratar de forma superficial a diversidade e as especificidades das crianças, especialmente em contextos sociais e culturais marcados por desigualdades, apontando para desafios na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, o documento aborda questões relacionadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reconhecendo as dificuldades enfrentadas nesse processo e as rupturas que frequentemente ocorrem com a infância das crianças nessa etapa (CRV-EI, 2020, p. 60). Essa crítica dialoga com Souza (2012), que argumenta que as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil muitas vezes não consideram adequadamente as experiências e os saberes das crianças, priorizando metas de aprendizagem em detrimento de práticas pedagógicas que valorizem sua integralidade. Rosemberg (2010) também contribui para essa discussão ao destacar que, apesar da criança ser reconhecida como sujeito de direitos, as tensões entre o ideal normativo e a prática cotidiana refletem lacunas significativas na garantia desses direitos, especialmente em contextos de desigualdade estrutural.

Por fim, o CRV-EI busca afirmar que as crianças não deixam de ser crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental, e que é necessário respeitar suas particularidades e especificidades (CRV/EI, 2020, p. 60). Embora essa intenção seja relevante, o documento não oferece diretrizes suficientemente detalhadas para assegurar que os professores compreendam e implementem práticas que respeitem a integralidade e o protagonismo das crianças. Esse desafio reforça a necessidade de uma formação docente que dialogue diretamente com as concepções de criança e infância, como propõe Siqueira (2011), promovendo práticas educativas que sejam sensíveis às diversidades e às demandas locais.

Ademais, a análise permitiu elaborar a hipótese de que os principais prejudicados serão as crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas, exacerbando as desigualdades sociais e econômicas e, conseqüentemente, comprometendo o direito à educação escolar e à infância. Este contexto evidencia como a BNCC, embora se proponha a superar a fragmentação das políticas educacionais, acaba por reforçar as estruturas de poder existentes, perpetuando a marginalização dos menos favorecidos. A crítica marxista aponta que a busca por competências alinhadas ao mercado de trabalho não resolve as tensões entre o desenvolvimento natural-social e a infância enquanto período da vida, reforçando assim a ausência de um debate mais amplo sobre o desenvolvimento integral das crianças no âmbito educacional.

Em nossas análises, examinamos o cenário das políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil e identificamos a urgente e real necessidade de ações que garantam os direitos das crianças e se concretizem conforme reafirma a concepção de criança trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) que em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Ao enfatizar a ideia de aprendizagem sobre a criança, desconsiderando a crítica e a criação no trabalho docente, os processos de aprendizagem acabaram por relegar a segundo plano as condições estruturais, a adequação de materiais e a valorização profissional, elementos essenciais para a qualidade do processo educacional. Desse modo, percebemos que, tanto as crianças quanto os professores têm seus direitos muitas vezes mascarados pelos documentos normativos, desde os marcos legais que a embasam, uma vez que o currículo regulamenta, normatiza, engessa e instrumentaliza a prática pedagógica dos professores.

4.1.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Iniciando a análise da concepção de Educação Infantil nos documentos normativos, destacamos o levantamento das ocorrências do termo "Educação Infantil" nos textos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI, 2017). Nesse documento, a palavra aparece 75 vezes, frequentemente em trechos que deixam implícita ou não apresentam diretamente a definição de Educação Infantil como conceito pedagógico e social. Essa ausência de articulação conceitual pode gerar lacunas interpretativas, especialmente para os educadores que recorrem ao documento como guia para suas práticas pedagógicas cotidianas. Ao longo das próximas etapas, exploraremos como o termo se manifesta no texto, relacionando a presença fragmentada da palavra às suas implicações para as crianças e ao trabalho docente.

Quadro 6 – Quantidade em que a palavra educação infantil aparece nos documentos

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL	DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL – AMPLIADO	CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE
75	272	88

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – 2025

Na BNCC/EI, a palavra "Educação Infantil" surge em diversos contextos, mas frequentemente aparece de forma isolada ou sem uma relação explícita com o conceito de criança ou as práticas pedagógicas associadas a essa etapa. Por exemplo, nos trechos que tratam da Educação Infantil no contexto da Educação Básica (DC-GO, 2019, p. 36–37), o termo é utilizado de maneira genérica, sem aprofundar as particularidades que definem essa etapa como essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Oliveira (2002) destaca que a Educação Infantil precisa ser compreendida como um espaço que articula os saberes e as experiências das crianças em contextos significativos, algo que está ausente nos trechos normativos analisados. Essa abordagem superficial limita a capacidade dos educadores de interpretar e aplicar os princípios da Educação Infantil em sua totalidade, reforçando a fragmentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC/EI não apresentam uma concepção clara de Educação Infantil, mas descrevem de maneira sucinta “as condições para que as crianças aprendam em ambientes que as envolvam de forma a construir significados sobre si, os outros e mundo social e natural” (BNCC/EI, 2017, p. 37)

Embora seja positivo o reconhecimento da necessidade de espaços desafiadores e significativos, as diretrizes falham em relacionar essas condições às realidades concretas das escolas e dos educadores, como pontua Silveira (2015). Vieira e Baptista (2023) reforçam que, para garantir que a Educação Infantil seja um espaço de aprendizado ativo e inclusivo, é imprescindível uma abordagem que compreenda as especificidades das crianças e das instituições educacionais em seus contextos sociais, culturais e econômicos.

Outro aspecto crítico da BNCC/EI é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental “para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introdutórias, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo” (BNCC/EI, 2017, p. 53), que novamente aborda o termo de forma isolada, sem considerar as implicações dessa passagem para as crianças. Kuhlmann Jr. (1998) argumenta que as transições entre etapas educativas precisam ser orientadas por uma compreensão integrada da infância e da Educação Infantil, evitando rupturas que prejudiquem o desenvolvimento das crianças. Contudo, a ausência de uma concepção explícita na BNCC-EI dificulta a elaboração de estratégias que assegurem uma continuidade pedagógica sensível e respeitosa, reforçando os desafios enfrentados pelos professores ao implementar diretrizes normativas.

Portanto, embora a BNCC-EI se proponha como um documento estruturante para a Educação Infantil no Brasil, sua falta de clareza conceitual sobre essa etapa apresenta implicações significativas para as crianças e para o trabalho docente. A fragmentação do termo nos textos normativos e sua desconexão com as práticas cotidianas revelam fragilidades que precisam ser enfrentadas para garantir que a Educação Infantil seja um espaço verdadeiramente inclusivo e transformador. Investir na formação docente, como sugerem Vieira e Baptista (2023), e ampliar o diálogo entre as diretrizes normativas e as realidades locais são passos fundamentais para superar essas lacunas e promover uma Educação Infantil que respeite as singularidades das crianças e suas experiências.

O Documento Curricular para Goiás – Educação Infantil (DC-GO-EI) aborda a concepção de Educação Infantil em 272 menções ao termo, no entanto, grande parte dessas ocorrências aparece de forma isolada, sem aprofundamento ou articulação conceitual. A concepção mais evidente surge “como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com LDBEN (BRASIL, 1996), tem por função garantir o desenvolvimento integral da criança de forma compartilhada com as famílias e o/ou responsáveis” (DC-GO/EI, 2019, p. 69).

Onde a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da Educação Básica, cuja função é garantir o desenvolvimento integral da criança de maneira compartilhada com as famílias ou responsáveis, compreendendo a organização em creche (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 5 anos). Embora esse delineamento seja essencial para estabelecer as bases da educação na infância, seu caráter introdutório revela limitações significativas, especialmente pela ausência de uma abordagem robusta que conecte esse conceito às práticas pedagógicas e às especificidades regionais.

Nos trechos do documento DC-GO (2019) em que o termo aparece, como no “Sumário” (p. 36), na “Introdução” (p. 41–45) e em “A construção do DC-GO: caminhos trilhados” (p. 52), a palavra “Educação Infantil” é utilizada de forma genérica, sem relação direta com uma concepção que oriente o trabalho docente ou promova reflexões profundas sobre as especificidades dessa etapa. Essa superficialidade compromete o papel do documento como guia pedagógico e normativo, dificultando sua aplicabilidade no cotidiano das escolas. Conforme Kuhlmann Jr. (1998), uma concepção consistente de Educação Infantil deve partir do entendimento histórico e cultural dessa etapa, promovendo reflexões que possibilitem a superação de práticas fragmentadas e homogêneas. No DC-GO-EI, a ausência dessa consistência reforça o desafio de efetivar uma educação infantil que seja inclusiva e adaptada às realidades locais.

Outro ponto relevante é a relação entre a Educação Infantil e os direitos das crianças de viverem suas infâncias, mencionada na página sessenta e nove do documento, conforme cita Siqueira (2012) “a infância consiste num tempo social da vida, que se difere de outros, como, a adolescência, a adultícia e a velhice, não só por causa da aspecto biológico, mas também, em decorrência do que é concebido por cada grupo ou sociedade, em cada época, como importante e necessário proporcionar nesse tempo de vida” (Siqueira, 2012. p. 69). Essa ideia, embora importante, é tratada de forma breve e sem aprofundamento em relação à implementação prática. Silveira (2015) argumenta que os documentos normativos precisam articular de maneira mais detalhada as condições pedagógicas e sociais que assegurem esses direitos, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

Além disso, a seção dedicada aos “Campos de Experiências” menciona a Educação Infantil de forma solta e desconectada, trazendo apenas o que está inferido na LDBEN (BRASIL, 1996) e o segundo fator está relacionado a função e o papel da Educação Infantil sem explorar como essas experiências podem ser organizadas de modo a fortalecer a concepção de educação que valorize os processos de aprendizagem e a integralidade da criança (DC/GO/EI, 2019, p. 77). Vieira e Baptista (2023) defendem que os campos de experiências devem ser concebidos como estratégias para fomentar interações significativas e o aprendizado ativo, algo que carece de clareza no DC-GO-EI.

As “Transições na Educação Infantil” e os “Processos Avaliativos” também reiteram o termo sem contextualizá-lo adequadamente, apontando ambiguidades, como elencado no documento sobre os processos avaliativos, deixando lacunas interpretativas que impactam a formação dos educadores e o planejamento pedagógico, pois não captura a complexidade do dia a dia e não expressam a singularidade dos processos de aprendizagens. (DC-GO/EI, 2019, p. 160). Oliveira (2002) destaca que a avaliação na Educação Infantil deve considerar os processos de desenvolvimento das crianças em sua totalidade, ao invés de fragmentá-los em metas e competências desarticuladas. No entanto, o DC-GO-EI não oferece diretrizes claras para apoiar os educadores nessa prática, gerando dificuldades tanto na interpretação quanto na aplicação dessas orientações.

Portanto, embora o DC-GO-EI mencione a Educação Infantil em diversas instâncias, sua abordagem é marcada por limitações que comprometem a formação docente e a construção de práticas pedagógicas significativas. A concepção de Educação Infantil apresentada é insuficiente para responder às demandas das crianças e dos educadores, especialmente em contextos locais e culturais diversos. Promover uma educação infantil mais inclusiva e transformadora exige que os documentos normativos articulem de maneira mais clara os

fundamentos pedagógicos e ofereçam suporte efetivo aos educadores, como apontam Vieira e Baptista (2023). Além disso, é imprescindível que as diretrizes dialoguem com as especificidades regionais, garantindo que a Educação Infantil seja uma etapa verdadeiramente emancipatória e integrada ao contexto social e cultural das crianças.

Ao analisar as contradições presentes no DC-GO, estudiosos como Freitas (2018) destacam que a normatização e instrumentalização do currículo frequentemente geram efeitos colaterais destrutivos. A tentativa de padronizar a educação infantil pode resultar na fragmentação do sistema educativo, prejudicando crianças, professores, instituições escolares e, indiretamente, as famílias.

As críticas apontadas por estudiosos e entidades educacionais ressaltam a necessidade de refletir sobre a definição de currículo adotada no DC-GO, que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). O currículo é concebido como um conjunto de práticas que possibilita a produção, circulação e consumo de significados no espaço social, contribuindo para a construção de identidades sociais e culturais. No entanto, a implementação prática dessas diretrizes nem sempre respeita a criança como sujeito de direito, resultando em uma dissonância entre a teoria idealizada e a realidade vivenciada nas escolas, onde as condições do modo de produção interferem diretamente na ordem social e educacional.

Portanto, é crucial defender uma educação de qualidade e inclusiva, que respeite os direitos das crianças e promova a emancipação de toda a população brasileira. A LDB (Brasil, 1996) deve responder aos desafios educacionais atuais, proporcionando uma oportunidade para repensar o cenário em que todos os agentes sociais, políticos e econômicos estejam sincronizados no mesmo movimento para a melhoria da educação básica. Apenas através de uma abordagem verdadeiramente inclusiva e comprometida com os direitos das crianças poderemos construir um sistema educacional que atenda às necessidades e aspirações de todos.

No Currículo de Referência do Município de Rio Verde para a Educação Infantil (CRV-EI), a concepção de Educação Infantil é apresentada com a intenção de romper com a visão histórica e reducionista dessa etapa como mero espaço de cuidado das crianças enquanto seus pais trabalham. O documento atribui uma dimensão ampliada à Educação Infantil, reconhecendo sua importância para promover a vivência em comunidade, o respeito à diversidade e a construção de múltiplas formas de interação social e cultural (CRV-EI, 2020, p. 24). Essa abordagem alinha-se às discussões de Barbosa, Silveira e Soares (2021), que enfatizam o papel transformador da Educação Infantil ao valorizar as especificidades culturais das crianças e ao superar práticas homogeneizadoras que negligenciam suas singularidades.

Apesar desse esforço em trazer uma concepção significativa para a Educação Infantil, o termo aparece de forma isolada em 87 das 88 menções no documento, evidenciando uma fragilidade na articulação conceitual. Esses trechos soltos, presentes em seções como a apresentação, os marcos legais, os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e as transições, limitam a clareza e a profundidade da concepção de Educação Infantil. Essa fragmentação reflete desafios históricos apontados por Almeida (2016), ao destacar que documentos normativos muitas vezes não conseguem superar a generalidade para oferecer orientações que dialoguem diretamente com as práticas pedagógicas e com as realidades locais. Além disso, a ausência de uma definição mais coesa pode levar a interpretações divergentes, gerando lacunas na aplicação prática das diretrizes.

Um dos trechos mais significativos do CRV/EI ressalta que a Educação Infantil tem um papel fundamental ao reconhecer a diversidade das histórias de vida das crianças e suas múltiplas formas de se relacionar com o mundo (CRV/EI, 2020, p. 24). No entanto, a operacionalização dessa concepção depende de uma contextualização mais detalhada, considerando as especificidades regionais e culturais do município. Barbosa (2010) argumenta que a Educação Infantil deve ser construída com base na valorização das diferentes infâncias, mas essa valorização requer políticas públicas consistentes e formações contínuas que capacitem os professores a interpretar e aplicar as diretrizes de maneira reflexiva e significativa.

A análise das concepções de Educação Infantil nos documentos normativos – BNCC/EI, DC-GO-EI e CRV-EI – revela tensões, limitações e desafios que impactam diretamente a implementação das diretrizes pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Embora os três documentos compartilhem o esforço de destacar a importância dessa etapa para o desenvolvimento das crianças, suas abordagens divergem em profundidade e coerência. Já o DC-GO-EI traz uma definição mais explícita, mas carece de articulação com as práticas pedagógicas, além de deixar lacunas interpretativas em seus trechos isolados. O CRV-EI avança ao propor uma concepção ampliada, valorizando a diversidade cultural e social das crianças, mas também apresenta fragilidades na integração e na clareza dos objetivos.

Essas limitações indicam que, apesar dos esforços para construir uma Educação Infantil que reconheça as múltiplas infâncias e respeite as singularidades das crianças, ainda há um distanciamento significativo entre os ideais normativos e as realidades práticas. A fragmentação dos conceitos e a ausência de articulação efetiva entre os níveis nacional, estadual e municipal comprometem a coerência das diretrizes, gerando implicações tanto para o trabalho docente quanto para as experiências das crianças. Como enfatizam Vieira e Baptista (2023), a superação dessas lacunas depende de uma abordagem que articule políticas públicas, formações

continuadas e suporte técnico que capacitem os educadores a interpretar e aplicar as normativas de forma inclusiva e emancipatória.

Por fim, é essencial poder público busque repensar as políticas públicas, que transcenda os limites impostos pelas generalidades dos documentos normativos. Isso inclui a construção de espaços de diálogo entre professores, gestores e comunidade, valorizando as vozes dos atores locais para (re)elaborar as diretrizes às demandas regionais e culturais. Somente por meio de uma articulação coerente e de práticas educativas sensíveis à diversidade será possível transformar a Educação Infantil em um espaço verdadeiramente inclusivo e emancipador, capaz de respeitar e promover o direito à infância em todas as suas dimensões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a trajetória histórica, política e social da Educação Infantil no Brasil, com foco na análise dos documentos normativos e nas concepções de criança e infância como sujeitos de direitos. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a investigação contextualizou o desenvolvimento histórico das políticas educacionais, destacando tanto os avanços quanto as limitações impostas pela lógica neoliberal que permeia os instrumentos normativos, como a BNCC, o DC-GO Ampliado e o Currículo de Referência de Rio Verde.

Ao longo do estudo foi possível compreender como a literatura acadêmica e a legislação expressam a concepção de criança e infância no Brasil. Historicamente tratadas como seres inacabados ou incapazes, as crianças conquistaram progressivamente o reconhecimento de seus direitos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, apesar de avanços legais, as práticas educacionais muitas vezes ainda perpetuam visões assistencialistas e/ou escolarizantes que desrespeitam a infância.

A análise também abordou os marcos legais da Educação Infantil, revelando que, embora a legislação atual assegure direitos básicos fundamentais, a implementação prática desses direitos enfrenta desafios significativos. Em especial, observou-se que a BNCC, embora importante enquanto referência normativa, frequentemente impõe uma padronização que desconsidera as diversidades individuais, sociais, culturais e regionais. Essa abordagem limita a flexibilidade dos currículos e dificulta a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças brasileiras de maneira inclusiva.

No contexto goiano, o DC-GO Ampliado expressa a adaptação da BNCC às realidades locais. O documento se submete à organização expressa em âmbito nacional apresentando a

parte diversificada, porém atrelada à lógica neoliberal a normatização rígida e a ênfase em competências e habilidades generalizadas que comprometem também a autonomia pedagógica e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A Educação Infantil acaba frequentemente sendo tratada como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, em vez de ser reconhecida como espaço legítimo de vivências, interações e descobertas.

A lógica neoliberal expressa na BNCC (Brasil, 2017) ao padronizar o mesmo currículo e amarrando-o aos princípios de competências e habilidades sob a égide de igualdade de direitos, ao fim e ao cabo, acaba por consolidar nos estados e municípios um currículo que tem como cerne a responsabilização de professores/as, instituições educacionais e sujeitos das crises e fracassos de uma questão que é estrutural e não local acerca das condições de acesso e permanência das crianças nas instituições educativas, a desvalorização profissional, a lógica gerencialista na gestão, avaliação de larga escala e sobretudo o parco financiamento à educação brasileira que são invisibilizadas nas reformas educacionais que incidem diretamente nos direitos sociais garantidos na CF (Brasil, 1988). no direito à educação

O caso específico de Rio Verde destacou desafios adicionais na implementação do currículo municipal, alinhado ao DC-GO Ampliado e à BNCC. Embora avanços significativos tenham sido alcançados, como melhorias na infraestrutura e na valorização dos professores, a lógica tecnicista que orienta os documentos normativos continua a restringir a autonomia docente e a qualidade da práxis pedagógica no trabalho docente. Essa abordagem fragmentada prejudica tanto o pleno desenvolvimento integral das crianças quanto a capacidade dos professores de inovar e criar práticas educativas às reais necessidades da sociedade.

Além disso, o estudo revelou que a formação inicial e continuada dos professores muitas vezes falha em promover uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Em vez disso, essas formações frequentemente se concentram em fornecer guias pré-determinados, desconsiderando o professor como sujeito ativo e criativo no processo educativo. Essa realidade reforça o controle e a regulação externa da prática docente, desvalorizando o papel do professor enquanto agente de transformação social.

Para superar essas limitações, a pesquisa aponta a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a construção de um currículo inclusivo e humanizado, conforme expressam a LDB (Brasil, 1996), construídos nas instituições educacionais a partir de Diretrizes Nacionais e não de currículo mínimo com objetivos de aprendizagens e desenvolvimento determinados. A Educação Infantil deve ser tratada como um direito social essencial, que respeite a diversidade cultural e regional das crianças e que valorize suas vivências, interações, brincadeiras com aprendizagens que considerem a criança em movimento, constituinte e

constituidora de uma realidade também em movimento. Nesse sentido, é fundamental que os documentos normativos sejam revistos à luz de uma perspectiva crítica, que priorize o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças acima das demandas burocráticas e gerenciadas pelo contexto neoliberal. Essas limitações indicam que, apesar dos esforços para construir uma Educação Infantil que reconheça as múltiplas infâncias e respeite as singularidades das crianças, ainda há um distanciamento significativo entre os ideais normativos e as realidades práticas. A fragmentação dos conceitos e a ausência de articulação efetiva entre os níveis nacional, estadual e municipal comprometem a coerência das diretrizes, gerando implicações tanto para o trabalho docente quanto para as experiências das crianças.

A valorização dos professores também deve abranger formação inicial e continuada, valorização profissional, condições de trabalho, o respeito ao profissional, em todas as esferas sociais, políticas e educacionais –como protagonistas de suas práticas garantindo sua autonomia e criatividade. Uma política educacional que promova o protagonismo dos educadores e a articulação entre direitos das crianças e práticas pedagógicas inovadoras é essencial para transformar a Educação Infantil em um espaço efetivo de inclusão e emancipação humana.

Assim, esta dissertação destaca o papel da Educação Infantil como um campo de possibilidades para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos, pois se trata da primeira etapa da educação básica. Os desafios enfrentados apontam para a urgência de construir um sistema educacional que não apenas respeite em que, as diversidades culturais e sociais ocupem um lugar promovendo uma educação que seja verdadeiramente transformadora, justa e equitativa. Apenas com um esforço coletivo de gestores, educadores, pesquisadores e sociedade civil será possível consolidar a Educação Infantil como um pilar fundamental para o futuro do Brasil.

REFERENCIAS:

ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Concepções de Infância e Criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALVES, Nancy Nonato. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARANTES, Liduina Vieira. **Processos avaliativos e documentação pedagógica na Pré-Escola da rede municipal de Rio Verde – Goiás**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Danielle Lemos Barbosa de. **Sociedade, infância e família: memórias de estudantes de Pedagogia sobre suas vivências infantis**. 2019. 168 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação e Política Social: perspectivas teóricas e análise histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Infância e educação em direitos humanos**. Goiânia: FE/UFG, 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia. Infância e sua educação em diferentes contextos: perspectivas e trajetos de pesquisa. **II Seminário de Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas**. Rio de Janeiro: 2010.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. Educação Infantil e Currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 33, set./dez., 2021.

BARBOSA, Ivone G.; MARTINS, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio. Infância, educação e trabalho: relações contraditórias na vida da criança no contexto capitalista. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 39–58, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70889. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70889>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — **BDTD**. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/about/home>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 25 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

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, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BERBÉCHKINA, Zinaída; ZÉRKINE, Dmitri; JAKOVLEVA, Larissa. **Que é o materialismo histórico?** Moscou: Edições Progresso, 1987.

CARVALHO, Antonia Dalva França; MORAIS, Ana Paula dos Santos. Criança, Infância e Escola de Educação Infantil: Apontamentos Históricos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 02, p. 335 – 343, 2023.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. 2013. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf
Acesso em: 12 de agosto de 2024.

CONTI, Juliana dos Santos Ponte. **Movimentos sociais de mulheres em Goiânia: história, lutas políticas em favor dos direitos das crianças à Educação Infantil**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

CORAZZA, Sandra Maria. BNCC: composição com o futuro, a competência, a avaliação e o mercado. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 510-533, 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 mar. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In. GHIRARDELLI, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez. 1997.

GOIÁS, Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Planejamento Docente na Educação Infantil: Coordenação Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Goiânia: CONSED; UNDIME-GO; DC-GO – Ampliado, 2020.

GOIÁS. CEE nº 05 de 25 de agosto de 2017. **Dispõe sobre a data de acesso à educação infantil e ensino fundamental de duração de 9 anos**. Goiânia-GO, 2017.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

História | Prefeitura Municipal de Rio Verde. Disponível em: <https://www.rioverde.go.gov.br/historia-cidade>. Acesso em: 20 fev. 2025.

IBGE. **Censo demográfico**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde>. Acesso em: jan. 2025.

IBGE. **Panorama – Cidade de Rio Verde**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde/panorama>. Acesso em 20 de fev. 2025).

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 A 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.96 - Especial, pp.797-818, out.2006.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875- 1983. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 3-30, 2001.

KUHLMANN JR, Moises.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 22- 37, 2004.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Educação & Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 16.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília, V. 21, N. 45, pp. 445-466, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/indez.php/linhascritcas>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MACEDO, Elizabeth. As políticas de currículo na educação básica no Brasil: discursos, sujeitos e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 21-41, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/JzXpKKcBmWhf6k5RTdtwvgP>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, pp. 51-76, 1997.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

- MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 221f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MANACORDA, Mário Alighiero. A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MENDONÇA, Zilda G. de Carvalho. **A história da formação docente: a singularidade da escola normal de Rio Verde, GO (1933-1974)**. Goiânia: Asa, 2005.
- NUNES, Eduardo Silveira Netto. **A vida infantil e sua intimidade pública: o trabalho social como novidade na atenção à infância na América Latina, 1928-1948**. 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- PASQUALINI, Daniel. Didática e currículo no contexto da BNCC: uma análise crítica. **Revista Educação em Perspectiva**, Juiz de Fora, v. 9, n. 2, p. 45-60, 2018. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufjf.br>>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2023.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde e Educação, v.1, p.1, 1997.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RIO VERDE. Câmara Municipal de Rio Verde - GO. **Lei nº 6.546/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde – PME e dá outras providências**. 2015.

RIO VERDE. Conselho Municipal de Educação de Rio Verde. **Resolução nº 001 de 25 de fevereiro de 1999. Fixa diretrizes para o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.** Rio Verde - GO, 1999.

RIO VERDE. **Fotos antigas de Rio Verde:** vão clicando e emocionando. Publicação no Facebook, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/rioverdememoria/posts/408-fotos-antigas-de-rio-verde-v%C3%A3o-clicando-e-emocionando/1095043800667709/>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set/dez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: fundamentos e princípios.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 19-33, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância.** Instituto de Crianças. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Universidade do Minho. 2002.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.** 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Zilda Pires. 2. ed. **Rio Verde - Relato Histórico.** Rio Verde: IAM Gráfica e Editora, 1998.

SILVEIRA, Telma Aparecida Martins Teles. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2015.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia.** 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.** 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

STEARNS. Peter N. A infância na história mundial. In.; **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A concepção de infância nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-9, mai./ago. 2023.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2023.

APÊNDICE A – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES NA CAPES E BTDT NO PERÍODO 2018-2023

DESCRITORES	CAPES	BTDT	TRABALHOS A SEREM ANALISADOS
1. “BNCC” e “Educação Infantil”	92	62	CAPES: 10 BTDT: 04
2.“BNCC” e “Concepções de infância e de criança”	Nenhum registro encontrado	Nenhum registro encontrado	CAPES: 0 BTDT: 0

APÊNDICE B – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

CAPES	
DESCRITOR	PESQUISAS
BNCC and Educação Infantil	92
BNCC and Concepções de infância e de criança	Nenhuma

Fonte: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**APÊNDICE C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA BIBLIOTECA DIGITAL
BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)**

BDTD	
DESCRITOR	PESQUISAS
BNCC and Educação Infantil	62
BNCC and Concepções de infância e de criança	Nenhuma

Fonte: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

APÊNDICE D – PESQUISAS SELECIONADAS PARA LEITURA COMPLETA DOS TRABALHOS

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO	BANCO DE DADOS	INSTITUIÇÃO
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) E As Concepções Da Educação Infantil Enquanto Políticas Públicas Educacionais' 31/10/2023 102 f.	Barberi, Iloene Pereira Passos	2023	Dissertação	CAPES	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho
Educação Infantil, currículo, BNCC: campos de experiência' 23/08/2023 106 f.	Coelho, Regina Celia Machado	2023	Dissertação	CAPES	Mestrado em educação (currículo) instituição de ensino: pontifícia universidade católica de São Paulo, São Paulo biblioteca depositária: PUC- SP
Políticas Curriculares para a Educação Infantil: O Caso da BNCC 2015-2017' 18/02/2019 205 f.	Oliveira, Poliana Ferreira de	2019	Dissertação	CAPES	Mestrado Em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá
Base Nacional Comum Curricular Para 4 A 6 Anos: Os Efeitos Camuflados' 30/07/2019 130 f.	Ferreira, Michella Adriana Bibiano	2019	Dissertação	CAPES	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI
Campos De Experiência Na BNCC E Suas Implicações Na Construção De Um Currículo Para A Educação Infantil' 24/08/2020 85 f.	Ghidini, Natalia De Almeida	2020	Dissertação	CAPES	Mestrado Em educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF

O Desenvolvimento Humano Como Direito e Objetivo Educacional no Currículo da Educação Infantil' 08/04/2021 109 f.	Medeiros, Cassia Maria Lopes Dias	2021	Dissertação	CAPES	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: http://www.unisinos.br/biblioteca
Campos de Experiência: O Processo de Implementação do Arranjo Curricular Proposto pela BNCC para a Educação Infantil' 13/08/2023 169 f.	Ladeia, Dislene Mercia Oliveira Sousa	2023	Dissertação	CAPES	Mestrado em Educação, Arte E História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária George Alexander
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: Avanços e Retrocessos' 24/07/2022 70 f.	Soares, Helaine Simões	2022	Dissertação	CAPES	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Petrópolis, Petrópolis Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Petrópolis
Currículo para a Educação Infantil Nas Três Versões da Base Nacional Comum Curricular (2015-2016-2017)' 30/01/2023 195 F.	Teles, Iracema Dos Santos	2023	Dissertação	CAPES	Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Pará
Os Direitos Humanos em Contexto de Reforma Curricular: A Base Nacional e os Interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil de	Tisatto, Crístian Andrei.	2021	Dissertação	BTDT	Mestrado, Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de pós-graduação em Ciências Sociais

uma Rede de Ensino.					
A BNCC e as práticas pedagógicas de formação de professores na Educação Infantil.	Souza, Caroline Thauny de.	2022	Dissertação	BTDT	Mestrado – Universidade de Curitiba
Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores.	Barbosa, Daniele De Oliveira Moreira	2022	Dissertação	BTDT	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas.	Lemos, Renata Velasco Ramos de Oliveira	2023	Dissertação	BTDT	Mestrado em Educação, Juiz de Fora
Currículo para a Educação Infantil: que território é esse? 2020. 223 f.	Oliveira, Cátia Cirlene Gomes de.	2020	Tese	BTDT	Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

ANEXO A - QUANTITATIVO DE TURMAS EDUCAÇÃO INFANTIL / 2025

UNIDADE ESCOLAR	AGRUPAMENTOS				
	BERÇÁRI O I	BERÇÁRIO II	INFANTIL II	INFANTIL III	TURMAS
CMEI ANA PIMENTA	01	03	03	05	12
CMEI ANÁZIA ANTÔNIA CUNHA	01	04	05	06	16
CMEI CAMINHO DA VIDA	01	03	04	04	12
CMEI CARMINDA DE CASTRO	01	01	03	03	08
CMEI CILÊNIO MODESTO DE MORAES	01	03	04	05	13
CMEI DONA MARILENE	01	03	03	03	10
CMEI DONA TATA	01	03	04	04	12
CMEI DONA BERCHOLINA	01	----	01	01	03
CMEI EDUARDO PENHA	01	02	03	04	10
CMEI ELIZABETH EMRICH	02	04	06	10	22
CMEI ELVIRA CÉSAR NASCIMENTO	01	-	-	01	02
CMEI JESUÍNO VELOSO DO CARMO	01	03	05	05	14
CMEI LAR CRIANÇAS PARA JESUS	02	05	06	-----	13
CMEI LÁZARO NAVES DE CARVALHO	01	02	05	05	13
CMEI MARIA JOANA PERPÉTUO	01	02	04	05	12
CMEI PROFª JUDITH IARA ALVES AUGUSTO	01	02	03	04	10
CMEI PROFª SIMONE RODRIGUES RIBEIRO	01	03	03	----	07
CMEI PROFª TEREZINHA VIEIRA DE OLIVEIRA	01	03	05	06	15
CMEI TERCENIO PEREIRA FILHO					
TOTAL	20	46	67	71	204
EMEI APLICAÇÃO	----	-----	-----	05	05
EMEI ENEDINA MACIEL	-----	-----	-----	01	01
EMEI MARIA DA GLÓRIA DE SOUZA MACHADO	-----	-----	-----	03	03
EMEI PRINCÍPIO DO SABER	----	-----	-----	01	10
TOTAL				10	10
EMEF PROF FRANCISCO JOAQUIM	-----	-----	-----	03	03
EMEF PROF. CESÁRIO	01	---	----	01	02
EMEF PROFª RAYKA MORAES ALMEIDA ZENI	----	-----	-----	01	01
TOTAL	01	-----	-----	05	06
TOTAL GERAL	21	46	67	86	220

ANEXO B – QUADRO COM A QUANTIDADE DE TURMAS POR AGRUPAMENTO / 2025

UNIDADE ESCOLAR	AGRUPAMENTO		
	INFANTIL IV	INFANTIL V	TURMAS
EMEI APLICAÇÃO	06	07	13
EMEI ENEDINA MACIEL	05	06	11
EMEI MARIA DA GLÓRIA DE SOUZA MACHADO	04	05	09
EMEI MARIETA FERREIRA	06	06	12
EMEI MONTEIRO LOBATO	05	05	10
EMEI PÃO DA VIDA	06	06	12
EMEI PRINCÍPIO DO SABER	07	08	15
EMEI SEVERINO GOMES	----	10	10
TOTAL	39	53	92
EMEF ADELOR QUINTILIANO SILVA	02	02	04
EMEF ANTÔNIO VIEIRA DE MORAES	-----	02	02
EMEF DR. CHECO	----	02	02
EMEF CLODOVEU LEÃO	02	02	04
EMEF FILADELFO JORGE	01	02	03
EMEF DR. JOÃO BARBOSA NETO	05	04	09
EMEF JOSÉ DO PRADO GUIMARÃES	04	05	09
EMEF MARIA BRÍGIDA DA FONSECA	03	05	08
EMEF NUSA MACHADO	02	02	04
EMEF ODÉLIO GUERRA	01	02	03
EMEF OTÁVIO FERREIRA	02	04	06
EMEF PROF FRANCISCO JOAQUIM	02	03	05
EMEF PROFª BALBINA CAMPOS	02	02	04
EMEF PROF. CESÁRIO	01	01	02
EMEF PROFª RAYKA MORAES ALMEIDA ZENI	02	02	03
EMEF PROF. LINDOMAR BARROS DOS SANTOS	04	04	08
EMEF PROFª MARIA DULCE ROCHA D. BARBOSA	01	02	03
EMEF ROSALINA BORGES	04	04	08
EMEF VILA RENOVAÇÃO	01	02	03
TOTAL	39	52	90
EMREF ÁGUA MANSA	----	----	----
EMREF CABECEIRA ALTA	----	01	01
EMREF ESCADINHA DO FUTURO	----	01	01

EMREF BRENO DE ARAÚJO	01	01	02
EMREF MONTE ALEGRE	01	01	02
EMREF SÃO JOSÉ DO PONTAL	----	01	01
EMREF SETE LÉGUAS	----	01	01
EMREF VALE DO RIO DOCE	01	01	02
EMREF VAIANÓPOLIS	----	01	01
TOTAL	03	08	11
CMEI TERENCE PEREIRA FILHO	-	08	-
CMEI DONA BERCHOLINA FRANCISCA DE SOUZA	01	01	02
CMEI ELVIRA CÉSAR NASCIMENTO	01	01	02
CMEI CILÊNIO MODESTO DE MORAES	05	04	09
CMEI PROFª JUDITH IARA ALVES AUGUSTO	02	----	02
CMEI MARIA JOANA PERPÉTUO	05	04	09
CMEI PROFª TEREZINHA VIEIRA DE OLIVEIRA	04	----	04
TOTAL	18	18	36
TOTAL GERAL	99	131	229

**ANEXO C – NÚMEROS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2005 A 2022
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO VERDE - GOIÁS**

Número de Alunos da Educação Infantil de 2005 a 2022 da Rede Municipal de Ensino

Unidades Escolares	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CMEIS	1135	1206	1308	1319	1432	1691	1720	1700	1693	1669	1631	1782	2627	3051	3636	3846	4030	4778
EMEIS	707	779	788	1869	2350	3051	2839	2476	2472	2744	2795	2669	2690	2354	2029	2393	2118	2267
EMEFS	91	255	278	680	607	524	716	927	723	797	742	932	871	926	1492	1802	1802	2222
EMREFS	-	-	-	72	82	148	170	180	170	197	194	206	176	171	209	210	175	187
TOTAL	1933	2240	2374	3940	4471	5414	5445	5283	5058	5407	5362	5589	6364	6502	7366	8251	8125	9454

Fonte: Censo Escolar/2022

Gráfico Pororoca - 2022

Rio Verde, 08 de novembro de 2022.


Vera Lúcia Barros Santana


Célia Martins Rocha

ANEXO D – NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EJA – 2016 A 2023

DEPARTAMENTO DE UNIDADES ESCOLARES, PROJETOS EXTINTOS E ESTATÍSTICA

Número de Alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – 2016 a 2023

ETAPA	ANO LETIVO							
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	5589	6364	6502	7366	8251	8125	9454	10182
Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)	17110	17355	17201	16457	15652	15273	15138	15718
EJA	889	925	933	856	880	609	525	488
Total Geral	*23588	**24644	***24636	****24679	@24783	@@24007	&25117	&&26388

Fonte: Educacenso/2023

Gráfico Palmeira 2023

Observação: *23.588 alunos + 4 alunos do AEE = 23.592 alunos
 **24.644 alunos + 9 alunos do AEE = 24.653 alunos
 ***24.636 alunos + 3 alunos do AEE = 24.639 alunos
 ****24.679 alunos + 11 alunos do AEE = 24.690 alunos
 @ 24.783 alunos + 7 alunos do AEE = 24.790 alunos
 @@ 24.007 alunos + 6 alunos do AEE = 24.013 alunos
 & 25.117 alunos + 7 alunos do AEE = 24.124 alunos
 &&26.388 alunos + 22 alunos do AEE = 26.410 alunos

Rio Verde, 17 novembro de 2023.

Vera Lúcia Barros Santana

Célia Martins Rodha

ANEXO E – MATRÍCULA INICIAL POR ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO VERDE – EDUCACENSO 2024

Matrícula Inicial por Escola da Rede Pública Municipal de Ensino – Educacenso 2024

Ordem	Unidade Escolar	Educação Infantil					Ensino Fundamental										EJA		Total		Professores, Auxiliares e Monitores							
		Educação Infantil					Ensino Fundamental										EJA		Total		Educação Infantil				Ensino Fundamental			
		Educação Infantil					Ensino Fundamental										EJA		Total		Educação Infantil				Ensino Fundamental			
		Educação Infantil					Ensino Fundamental										EJA		Total		Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Infant I - 0 a 3 anos	Infant II - 3 a 4 anos	Infant III - 4 a 5 anos	Infant IV - 5 a 6 anos	Infant V - 6 a 7 anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA - Anos Iniciais	EJA - Anos Finais	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Prof	Aux	Prof	Aux	1º ao 5º ano	6º ao 9º Ano	EJA	Auxiliares Apoio e Interpretes	
EMEFS																												
01	Adelcor Quintiliano Silva	-	-	-	35	44	67	44	59	45	47	-	-	-	-	-	79	*262	-	-	-	5	-	12	-	-	5	
02	Alfredo Nasser	-	-	-	-	-	82	87	100	91	87	-	-	-	-	-	-	*447	-	-	-	-	-	18	-	-	8	
03	Ana Maura de O. Jayme	-	-	-	-	-	97	99	85	85	55	-	-	-	-	-	-	421	-	-	-	-	-	16	-	-	7	
04	Areno Martins Vieira	-	-	-	29	13	14	19	23	17	8	12	24	23	7	20	29	153	27	-	-	1	1	4	4	4	10	
05	Antonio Gomes de Lima	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	250	155	163	176	78	85	-	744	163	-	-	-	-	27	12	5	
06	Antônio Vieira de Moraes	-	-	-	80	117	132	102	108	99	-	-	-	-	-	-	80	558	-	-	-	3	2	23	-	-	12	
07	Clodoveu L. de Almeida	-	-	-	37	24	52	48	50	49	28	-	-	-	-	-	61	227	-	-	-	2	1	10	-	-	6	
08	Domingos Moni	-	-	-	-	-	129	110	139	170	119	-	-	-	-	-	-	667	-	-	-	-	-	28	-	-	15	
09	Dona Josefina	-	-	-	-	-	109	86	111	66	76	-	-	-	-	57	82	-	448	139	-	-	-	15	-	10	10	
10	Dr. João Barbosa Neto	-	-	-	96	125	117	143	125	189	124	-	-	-	-	-	221	698	-	-	-	9	2	25	-	-	11	
11	Edsel Emrich Portilho	-	-	-	58	29	141	129	148	125	88	-	-	-	-	-	87	*631	-	-	-	3	1	22	-	-	9	
12	Filadelfo Jorge S. Filho	-	-	-	26	50	110	104	90	95	60	-	-	-	-	-	-	76	459	-	-	-	3	-	18	-	7	
13	José do Prado Guimarães	-	-	-	128	147	153	134	132	126	91	-	-	-	-	-	-	275	*636	-	-	-	9	-	22	-	20	
14	Lybia Vidal Silva	-	-	-	-	112	125	137	126	89	65	-	-	-	-	-	-	112	542	-	-	-	4	2	20	-	14	
15	Maria Brígida da Fonseca	-	-	-	92	130	74	85	96	86	62	-	-	-	-	-	-	222	*403	-	-	-	9	5	14	-	25	
16	Maria Ribeiro Costa	-	-	-	-	-	62	83	63	59	33	-	-	-	-	-	-	300	-	-	-	-	-	11	-	-	4	
17	Nestor Fonseca	-	-	-	-	-	153	149	141	119	99	-	-	-	-	-	-	*661	-	-	-	-	-	25	-	-	15	
18	Nusa Machado	-	-	-	29	47	54	49	49	52	45	-	-	-	-	-	76	249	-	-	-	3	2	11	-	-	18	
19	Odélio Guerra	-	-	-	25	36	71	63	65	48	48	-	-	-	-	-	61	295	-	-	-	3	2	14	-	-	8	
20	Olinda Atalides	-	-	-	-	-	121	130	139	130	99	-	-	-	-	-	-	619	-	-	-	-	-	25	-	-	17	
21	Osório Ferreira	-	-	-	111	120	105	114	116	62	39	-	-	-	-	-	231	436	-	-	-	8	3	14	-	-	22	
22	Profª Balbina Campos	-	-	-	48	51	31	30	36	33	29	-	-	-	-	-	99	159	-	-	-	4	2	8	-	-	3	
23	Prof. Cesário F. Silva	9	2	15	21	18	19	15	26	16	11	-	-	-	-	-	65	87	-	2	3	2	2	6	-	-	4	
24	Prof. Chafic Antônio	-	-	-	-	-	216	217	232	199	154	-	-	-	-	-	-	*1018	-	-	-	-	-	33	-	-	15	
25	Prof. Clóvis L. de Almeida	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	191	200	192	201	35	77	-	784	112	-	-	-	-	24	9	9	
26	Prof. Francisco J. Paiva	-	-	40	56	40	58	58	63	59	43	-	-	-	-	-	-	136	281	-	2	2	5	-	13	-	7	
27	Prof. Lindomar B. Santos	-	-	101	93	83	76	77	56	55	-	-	-	-	-	-	-	194	347	-	-	-	8	5	13	-	13	
28	Prof. Luiz Alberto Lelo	-	-	-	66	82	87	90	88	82	88	103	87	-	-	-	-	773	-	-	-	-	-	15	16	-	11	
29	Prof. Waldir E. Portilho ***	-	-	-	-	-	-	108	112	58	-	-	-	-	-	-	-	278	-	-	-	-	-	12	-	-	28	
30	Profª Mª Dulce R. Barbosa	-	-	-	30	23	38	23	23	28	14	-	-	-	-	-	53	126	-	-	-	2	1	7	-	-	4	
31	Profª Selva C. Monteiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	179	160	136	103	-	-	578	-	-	-	-	-	-	24	-	8	
32	Profª Raika M. de A. Zeny	-	-	23	27	24	32	23	32	26	24	-	-	-	-	-	74	137	-	1	1	2	1	7	-	-	4	
33	Rosalina Borges	-	-	-	98	112	100	127	113	109	81	-	-	-	-	-	-	210	530	-	-	-	9	-	24	-	7	
34	Vila Renovação	-	-	-	36	40	29	50	42	57	31	-	-	-	-	-	76	209	-	-	-	4	-	8	-	-	8	
-SSUBTOTAL		9	2	78	1054	1374	2624	2641	2794	2602	1969	710	615	618	590	177	264	2517	15.163	441	5	6	98	32	493	95	35	369

ANEXO F – MATRÍCULA INICIAL POR ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO VERDE – EDUCACENSO 2024

Matrícula Inicial por Escola da Rede Pública Municipal de Ensino - Educacenso 2024																														
Ordem	Unidade Escolar	Educação Infantil					Ensino Fundamental										EJA		Total		Professores, Auxiliares e Monitores									
		Creche 0 a 3 anos		Pré Escola 4 a 5 anos			1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA – Anos Iniciais	EJA – Anos Finais	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Educação Infantil				Ensino Fundamental					
		Infantil I	Infantil II	Infantil III	Infantil IV	Infantil V															Creche		Prof.	Aux.	Prof.	Aux.	1º ao 5º ano	6º ao 9º Ano	EJA	Auxiliares Apoio e Intérpretes
35	Água Mansa Coqueiros	-	-	-	8	8	4	12	16	12	8	8	10	12	14	-	-	16	96	-	-	-	1	-	4	5	-	-		
36	Baumgart	Escola Paralisada em 2024																												
37	Breno de Araújo Silva	-	-	-	14	18	18	16	19	29	19	15	23	38	30	-	-	32	207	-	-	-	2	1	5	7	-	2		
38	Cabeceira Alta	-	-	-	20	18	12	19	14	18	24	16	14	21	14	-	-	38	152	-	-	-	2	-	4	6	-	3		
39	Escadinha do Futuro	-	-	-	14	12	19	17	29	21	13	22	15	18	21	-	-	26	175	-	-	-	2	-	4	5	-	2		
40	Monte Alegre	-	-	-	16	21	14	14	9	19	15	9	18	15	13	-	-	37	126	-	-	-	2	1	4	6	-	3		
41	São José do Pontal	-	-	-	9	11	13	6	17	14	7	11	7	15	14	-	-	20	104	-	-	-	1	1	3	5	-	1		
42	Sete Léguas	-	-	-	4	9	4	5	1	7	6	-	-	-	-	-	-	13	23	-	-	-	1	-	3	-	-			
43	Vaianópolis	-	-	-	7	4	1	4	7	2	-	-	-	-	-	-	-	11	14	-	-	-	1	-	2	-	-			
44	Vale do Rio Doce	-	-	-	21	24	21	23	29	39	15	18	25	29	33	-	-	45	232	-	-	-	2	-	7	8	-	4		
SUBTOTAL		-	-	-	113	125	106	116	141	161	107	99	112	148	139	-	-	238	1129	-	-	-	14	3	36	42	-	15		
EMEIS																														
45	Aplicação	-	-	110	135	131	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	376	88	-	4	3	10	13	5	-	4			
46	Enedina Maciel	-	-	38	137	89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	264	-	-	-	-	10	-	-	-	-			
47	Gotas de Luz	Escola Extinta em 2022																												
48	Maria da Glória S. Machado	-	-	65	109	110	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	284	-	-	3	3	11	4	-	-	7			
49	Marieta Ferreira	-	-	-	119	122	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	241	-	-	-	-	12	3	-	-	7			
50	Monteiro Lobato	-	-	-	116	105	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	221	-	-	-	-	11	5	-	-	8			
51	Mundo Encantado	Escola Paralisada em 2021																												
52	Pão da Vida	-	-	-	102	164	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	266	-	-	-	-	12	-	-	-	5			
53	Princípio do Saber	-	-	-	163	170	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	333	-	-	-	-	19	4	-	-	11			
54	Profª Iracema Velasco	Escola Extinta em 2022																												
55	Severino G. Monteiro	-	-	-	78	115	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	193	-	-	-	-	10	3	-	-	1			
56	Vila Borges	Escola Extinta em 2022																												
Subtotal		-	-	213	959	1006	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2178	88	-	7	6	95	32	5	-	43			

ANEXO G – MATRÍCULA INICIAL POR ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO VERDE – EDUCACENSO 2024

Matrícula Inicial por Escola da Rede Pública Municipal de Ensino – Educacenso 2024																														
Ordem	Unidade Escolar	Educação Infantil					Ensino Fundamental									EJA		Total		Professores, Auxiliares e Monitores										
		Creche 0 a 3 anos			Pré Escola 4 a 5 anos		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA – Anos Iniciais	EJA – Anos Finais	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Educação Infantil				Ensino Fundamental					
		Infantil I	Infantil II	Infantil III	Infantil IV	Infantil V															Creche		Pré-Escola		1º ao 5º ano		6º ao 9º ano		EJA	Aux. Apoio
																					Prof.	Aux.	Prof.	Aux.	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA	Aux. Apoio		
CMEIS																														
57	Ana Pimenta	80	76	96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	252	-	-	9	21	-	-	-	-	-	-	-	
58	Anakia Antônio Cunha	53	81	109	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	243	-	-	11	21	-	-	-	-	-	-	8	
59	Caminho da vida	137	78	82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	297	-	-	10	14	-	-	-	-	-	-	3	
60	Carminda de Castro	41	57	67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	165	-	-	7	14	-	-	-	-	-	-	1	
61	Cilzônio Modesto de Moraes	104	105	91	107	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	407	-	-	11	19	5	2	-	-	-	-	9	
62	Dona Berchelina F. Souza	21	18	8	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64	-	-	4	11	2	1	-	-	-	-	-	
63	Dona Marilene	77	71	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	220	-	-	8	15	-	-	-	-	-	-	8	
64	Dona Tata	91	78	91	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	260	-	-	12	21	-	-	-	-	-	-	9	
65	Eduardo Penha Filho	70	86	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	244	-	-	9	17	-	-	-	-	-	-	3	
66	Elizabeth Emrich Campos	154	138	142	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	434	-	-	16	25	-	-	-	-	-	-	10	
67	Elvira César Nascimento	13	5	18	14	19	14	14	15	-	-	-	-	-	-	-	-	69	43	-	4	2	2	2	3	-	-	-	-	
68	Jardim Helena	143	151	167	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	461	-	-	15	32	-	-	-	-	-	-	5	
69	Jesuino Veloso do Carmo	88	105	119	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	312	-	-	11	23	-	-	-	-	-	-	10	
70	Lázaro Neves Carvalho	68	67	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	221	-	-	10	20	-	-	-	-	-	-	1	
71	Maria Joana Perpetuo	71	71	91	115	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	378	-	-	10	15	6	6	-	-	-	-	3	
72	Las Crianças para Jesus	159	130	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	289	-	-	12	29	-	-	-	-	-	-	6	
73	Profª Judith Iara Augusto	78	78	94	51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	301	-	-	10	18	2	1	-	-	-	-	5	
74	Profª Simone R. Ribeiro	90	71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	161	-	-	7	17	-	-	-	-	-	-	3	
75	Teotício Pereira Filho	117	125	146	130	101	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	619	-	-	13	19	8	10	-	-	-	-	17	
76	Creche Amor São Francisco	Escola Paralisada em 2020																												
SUBTOTAL		1688	1891	1867	434	150	14	14	15	-	-	-	-	-	-	-	-	5397	43	-	189	353	25	22	3	-	-	-	101	
Total Geral		1664	1893	1958	2560	2655	2832	2771	2950	2763	2076	809	727	766	729	177	264	10.330	16423	441	201	365	232	89	537	137	35	528	10	
TOTAL POR MODALIDADE		10.330					13.392									3.031		27.194			**2124									
ALUNOS DO AEE SENDO: + 6 alunos do AEE da EMEF Adelar Quintilliano Silva + 8 alunos do AEE da EMEF Alfrêdo Nasser + 6 alunos do AEE da EMEF Dr. Chere + 2 dos alunos do AEE da EMEF José do Prado Guimarães + 7 alunos do AEE da EMEF Maria Brígida da Fonseca + 1 aluno do AEE da EMEF Nasser Fonseca + 4 alunos do AEE da EMEF Prof. Charles Assisório + 1 aluno do AEE da EMEF Lybia Vidal Silva com necessidades especiais, totalizando 35 alunos que somados a 27.194 alunos, temos um total Geral de 27.229 alunos.																														

ALUNOS DO AEE SENDO: * 6 alunos do AEE da EMEF Adelar Quintilliano Silva + 8 alunos do AEE da EMEF Alfredo Nester + 6 alunos do AEE da EMEF Dr. Chico + 2 alunos do AEE da EMEF José do Prado Guimarães + 7 alunos do AEE da EMEF Maria Brígida da Fonseca + 1 aluno do AEE da EMEF Nester Fonseca + 4 alunos do AEE da EMEF Prof. Chafiz Antônio + 1 aluno do AEE da EMEF Lybia Vidal Silva com necessidades especiais, totalizando 35 alunos que somados à 27.194 alunos, temos um Total Geral de 27.229 alunos.

Observação: ** 1142 Docentes + 484 Auxiliares + 9 Tradutores Intérpretes de Língua + 489 profissionais de Apoio, que totalizam em 2124 Profissionais

*** Escola Integral
SOMA TOTAL DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: 27.229 ALUNOS

Vera Lúcia Barros Santana

Rio Verde, 04 de outubro de 2024.

Célia Martins Rocha

ANEXO H – UNIDADES ESCOLARES PRIVADAS CONVENIADAS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE– EDUCACENSO 2024

Unidades Escolares Privadas Conveniadas – Educacenso 2024

Ordem	Unidade Escolar	Educação Infantil					Ensino Fundamental									EJA		Total		Professores, Auxiliares e Monitores										
		Creche 0 a 3 anos					Pré Escola 4 a 5 anos																Educação Infantil				Ensino Fundamental			
		Infantil I Maternal	Infantil II	Infantil III	Infantil IV	Infantil V	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA – Anos Iniciais	EJA – Anos Finais	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Creche		Pré-Escola		1º ao 5º ano	6º ao 9º Ano	EJA	Aux. Apoio e		
																					Prof.	Aux.	Prof.	Aux.						
01	CEI Maurício Suniden	@Escola Paralisada desde 2017																												
02	CEI Paulo Victor de Oliveira Leão	@Escola Paralisada desde 2017																												
03	Educandário Espirita João Cury Nasser	Escola Paralisada desde 2024																												
04	Educandário Espirita Paulo Campos	-	-	-	-	-	18	26	25	29	20	-	-	-	-	-	-	-	-	118	-	-	-	-	-	5	-	-	4	
05	EEI Tia Santinha	-	-	19	82	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	204	-	-	1	1	7	8	-	-	-	-		
06	Escola Dunga de Ensino Especial @@	-	-	-	5	8	29	13	16	15	44	-	-	-	-	-	40	13	117	40	-	-	3	-	25	3	-	7		
07	Escola de Ensino Especial Bom Pastor	-	-	-	8	4	13	16	-	-	19	-	-	-	-	76	-	12	48	76	-	-	3	9	-	-	10	-		
-TOTAL		-	-	-	19	96	116	55	41	44	83	-	-	-	-	76	40	229	283	116	1	1	13	17	30	3	10	11		

Fonte: Educacenso/ 2024

Observação: @ Escolas Paralisadas no 2º Semestre/2017

@@ Escola Dunga: 12 alunos de Educação Infantil + 117 alunos do Ensino Fundamental + 40 alunos da EJA dos anos finais = 170 alunos + 16 alunos da EJA do Ensino Médio = 186 alunos.

Soma Total dos Alunos das Escolas Conveniadas = 628 Alunos

Vera Lúcia Barros Santana

Rio Verde, 04 de outubro de 2024

Célia Martins Rocha

APÊNDICE – CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA BNCC/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES INFÂNCIA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL – BNCC/EI (2017)	Isso supõe considerar as diferentes infâncias* e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (p. 12). A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância*, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (p. 33).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2025

APÊNDICE - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO DC-GO/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES INFÂNCIA
DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - DC-GO/EI (2019)	- Esses conceitos, para Siqueira (2012), são interdependentes, porém não podem ser tratados como sinônimos. Conforme o autor, a infância* consiste num tempo social da vida, que se difere de outros, como, a adolescência, a adultícia e a velhice, não só por causa do aspecto biológico, mas também, em decorrência do que é concebido por cada grupo ou sociedade, em cada época, como importante e necessário proporcionar nesse tempo da vida, numa perspectiva natural/biológica e social (p.69). - A infância* se configura numa categoria social, construída historicamente, numa perspectiva intergeracional, porque no processo de educar uma criança, sempre estarão presentes conhecimentos, valores, crenças de duas gerações, a de quem viveu esse tempo alguns anos atrás e a de quem está vivendo no presente (p. 70). - Essas concepções, de infância* e de criança, são apresentadas e reafirmadas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Em seu artigo 4º, a criança considerada centro do planejamento curricular é definida como [...] sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 71).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2025

APÊNDICE 3 - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE-GO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES INFÂNCIA
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL– CRV/EI (2020)	- Desse modo, sua função é muito mais significativa para a vida dessas crianças que possuem histórias de vida diferentes; infâncias* incomuns; se relacionam com o mundo de várias maneiras; produzem cultura e, por isso, é preciso reconhecer que a Educação Infantil tem um papel fundamental na vida das crianças (p. 24). - Em outros trechos do documento a palavra aparece para citar pesquisadores da infância* (p. 26) - No texto as transições na Educação Infantil a palavra é citada, quando “as pesquisas mostram que esse processo não tem levado em consideração que essa criança veio da Educação Infantil, que deve haver uma continuidade, porém acabam desprezando tudo que a criança sabe em detrimento às concepções que têm de inserção da criança no Ensino Fundamental, como se ela tivesse a obrigação de chegar pronta ao primeiro ano, para ser alfabetizada, o que acaba tornando essa transição um momento de ruptura com a infância* de um ser humano ainda em desenvolvimento (p. 60). - Percebe-se que este é um grande desafio para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso os professores necessitam entender que essa criança não deixou de ser criança pelo simples fato de fazer parte do Ensino Fundamental a partir daquele momento. Ao contrário, deve-se compreender o sentido da infância*, com suas particularidades. Levar em consideração as especificidades de cada faixa etária, a fim de propor um trabalho que valorize o que a criança já

	sabe e o que ela precisa aprender, dentro de uma lógica que respeite o sujeito em sua integralidade.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2025

APÊNDICE 4 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA BNCC/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES CRIANÇA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL – BNCC/EI (2017)	- Introdução – páginas 7 a 13; - Organograma do documento - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 24 - 36); - Na página 37, As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança* como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança - (p. 38 - 39); - Os campos de experiências - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 40 - 43); - Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 44); - Campo de experiências – “O eu, o outro e o nós” - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 45 - 46); - Campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 47) - Campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 48);

	- Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 49 - 50); - Campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 51 - 52); - A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 53); - Síntese das aprendizagens - trazem apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 54 - 55).
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 202

APÊNDICE 5 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NO DC-GO/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES CRIANÇA
DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL – AMPLIADO DC-GO/EI (2019)	- Conforme conceitua Siqueira (2012), a criança* é o sujeito que vivencia esse período a partir das suas condições concretas de existência – econômica, política, histórica, cultural e social, (p.69). - As demais palavras aparecem em contextos isolados onde a palavra aparece de forma solta, sem qualquer relação com a concepção de criança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2025

APÊNDICE 6 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE-GO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES CRIANÇA
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL– CRV/EI (2020)	- A concepção de criança comunga com a visão que a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde tem sobre quem é essa criança*. Um ser humano em desenvolvimento por isso deve ser respeitado em todos os seus aspectos, ritmos, condições socioeconômicas, capacidades físicas e psicológicas. Além de ser capaz de aprender, se for colocado em situações de aprendizagens intencionais. Logo, merece receber uma educação comprometida com a qualidade, ludicidade e práticas educativas eficazes, que promovam o bem-estar social, físico e mental (p.23-24). - Acredita-se que a criança é capaz de construir novas aprendizagens a partir de situações que respeitam a individualidade de cada uma, a maneira como elas aprendem e se relacionam com as pessoas e com o mundo. (p.24)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2025

APÊNDICE 7 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL - BNCC/EI - 2017	- A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular - elenca apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 35 – 36); - A Educação Infantil no contexto da Educação Básica – elenca apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 36 – 37); - Embora não esteja explícito no texto a concepção de Educação Infantil os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (p. 37); - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil - elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 38 – 39); - Os campos de experiências - elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 40 – 43); - Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil (Campo de experiências) - elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 44 – 52); - A transição da Educação Infantil - elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 53 – 55)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2025

APÊNDICE 8 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DC-GO/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL
DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL – AMPLIADO DC-GO/EI 2019	- Sumário - elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de criança (p. 36); - Introdução – elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de Educação Infantil (p. 41 – 45) - Goianidade – (p. 49) - A construção do DC-GO: caminhos trilhados – elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de Educação Infantil (p. 52); - Educação Infantil - elencam apenas a palavra solta, sem qualquer relação com a concepção de Educação Infantil (p. 67) - A Educação Infantil*, como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com LDBEN (BRASIL, 1996), tem por função garantir o desenvolvimento integral da criança de forma compartilhada com as famílias e/ou responsáveis. Ela é composta por creche, que compreende a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos e por pré-escola para a faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade¹⁰ (p. 69). - Educação Infantil como direito das crianças viverem suas infâncias – (p. 69); - A BNCC e o Currículo da Educação Infantil (p. 72); - Os direitos de aprendizagens e desenvolvimento e sua relação com os campos de experiências – (p. 73) - Os campos de experiências e a identidade da Educação Infantil – (p. 77); - Os campos de experiências e suas implicações para a ação pedagógica – (p. 82); - Os campos de experiências e os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento – (p.85);

	- Organização Curricular por campos de experiências (p. 87 – 154); - As transições na Educação Infantil – (p. 156); - Processos avaliativos na Educação Infantil – (p. 160); - Educação Goiana: Temas contemporâneos e diversidades – (p. 161); - Considerações – (p. 168); - Referências – (p. 170).
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2025

APÊNDICE 9 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL– CRV/EI

DOCUMENTO NORMATIVO	CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL– CRV/EI (2020)	- A função da Educação Infantil*, na sociedade contemporânea, não é apenas cuidar das crianças enquanto seus pais trabalham, como vista décadas atrás, sobretudo “possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais; a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais” (BRASIL, 2009, p. 12). Desse modo, sua função é muito mais significativa para a vida dessas crianças que possuem histórias de vida diferentes; infâncias incomuns; se relacionam com o mundo de várias maneiras; produzem cultura e, por isso, é preciso reconhecer que a Educação Infantil tem um papel fundamental na vida das crianças (p. 24).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2025