

A Educação Infantil nas políticas de alfabetização: rupturas, retomadas e (des)encontros

Childhood Education in policies on literacy: ruptures, recoveries and encounters

La Educación Infantil en las políticas de alfabetización: rupturas, retomadas y (des)encuentros

Flávia Burdzinski de Souza 

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil
flavinhabdesouza@yahoo.com.br

Gabriela Medeiros Nogueira 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil
gabynogueira@me.com

Recebido em 05 de julho de 2024

Aprovado em 19 de setembro de 2024

Publicado em 20 de maio de 2025

RESUMO

Em 2009, o Parecer CNE/CEB nº 20 e a Resolução CNE/CEB nº 5 instituíram a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil, afirmando o compromisso sociopolítico e pedagógico com a garantia dos direitos das crianças, sujeitos centrais da organização curricular. As políticas públicas para a formação de professoras davam indícios de seguir essa perspectiva até meados de 2016, quando houve uma ruptura no cenário político, com a ascensão da extrema-direita ao Governo Federal. Desde então, as professoras da Educação Infantil têm sido inseridas nas políticas de alfabetização, como se pode observar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2017; na Política Nacional de Alfabetização, em 2019; e no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2023. Neste texto, apresentamos e problematizamos as implicações dessas políticas que englobam a Educação Infantil, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Os dados, analisados a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva, indicam dois movimentos que se contrapõem: o intuito de acelerar e padronizar o processo de ensino da leitura e da escrita, como as políticas de alfabetização conotam; e a tentativa de garantir o respeito à cultura infantil, ampliando a visão de mundo das crianças, como os textos das políticas da Educação Infantil salientam.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas de alfabetização; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ABSTRACT

Report CNE/CEB no. 20 and Resolution CNE/CEB no. 05 established the review of the National Curriculum Guidelines on Childhood Education in Brazil in 2009. They ensure sociopolitical and pedagogical commitment to children's rights since they are the main subjects of curriculum organization. Public policies on teacher Education gave clues that they would follow this view up to mid-2016 when there was a rupture in the political scenario and the far-right wing took office. Since then, Childhood Education teachers have been included in policies on literacy, as proposed by the National Pact for Literacy at the Right Age (2017), the National Policy on Literacy (2019) and National Commitment to Literate Children (2023). This study introduces and problematizes implications of these policies on Childhood Education by means of a qualitative approach with bibliographic and documentary procedures. Data were subject to the Textual Discourse Analysis and showed two movements that oppose each other: the intention to accelerate and standardize teaching of reading and writing, as proposed by policies on literacy; and the attempt to ensure respect to childhood culture and to broaden children's view of the world, as highlighted by policies on Childhood Education.

Keywords: Childhood Education; Policies on Literacy; National Curriculum Guidelines on Childhood Education.

RESUMEN

En 2009, el Dictamen CNE/CEB nº 20 y la Resolución CNE/CEB nº 05 instituyeron la revisión de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil en Brasil, afirmando el compromiso sociopolítico y pedagógico con la garantía de los derechos de los niños, sujetos centrales de la organización curricular. Las políticas públicas para la formación de profesoras daban indicios de seguir esa perspectiva hasta mediados de 2016, cuando hubo una ruptura en el escenario político, con la ascensión de la extrema derecha al Gobierno Federal. Desde entonces, las profesoras de Educación Infantil han sido insertadas en las políticas de alfabetización, como se puede observar en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta en 2017; en la Política Nacional de Alfabetización, en 2019; y en el Compromiso Nacional Niño Alfabetizado, en 2023. En este texto, presentamos y problematizamos las implicaciones de esas políticas que engloban la Educación Infantil, por medio de una investigación de abordaje cualitativo, con procedimientos de la investigación bibliográfica y documental. Los datos, analizados a partir de los presupuestos del Análisis Textual

Discursiva, indican dos movimientos que se contraponen: el objetivo de acelerar y estandarizar el proceso de enseñanza de la lectura y de la escritura, como las políticas de alfabetización connotan; y el intento de garantizar el respeto a la cultura infantil, ampliando la visión del mundo de los niños, como destacan los textos de las políticas de la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; Políticas de alfabetización; Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil.

Introdução

Este artigo problematiza a inclusão da Educação Infantil nas Políticas Públicas de alfabetização, observada desde o início do século XXIⁱ. Salientamos que a Educação Infantil é concebida como primeira etapa da Educação Básica desde a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físicos, sociais, intelectuais e linguísticos, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, 2009a). A inserção das Creches e Pré-escolas nos sistemas de ensino brasileiros, principalmente nos municipais, não foi uma escolha neutra. Ao contrário, foi resultado de lutas sociais e políticas para que o direito à educação fosse garantido e ofertado para as crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 2009a). Tal cenário exigiu a expansão e a reorganização das discussões no campo das políticas educacionais, de modo a contemplar as orientações legais.

Conceber a Educação Infantil como uma etapa que complementa a ação da família e da comunidade ressalta o caráter colaborativo que envolve a ação de educar e cuidar (Brasil, 1996, 2009a). Esse aspecto reforça a necessidade de uma perspectiva sensível, acolhedora, inclusiva e dialógica, levando em consideração a história de vida e o contexto cultural de cada criança e de seus familiares, para que o desenvolvimento integral seja priorizado (Souza, 2023). Desse modo, Rosemberg (2014) sinaliza que, ao inserir a Educação Infantil dentro do sistema educacional brasileiro, estamos dando à etapa uma conotação diferente dos processos não formais que historicamente constituíram o cuidado e a educação das crianças em

ambientes domiciliares ou não educacionais. Isso é reafirmado pelo Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009b, p. 19).

Passados mais de vinte anos, desde a promulgação da LDBEN e quatorze da revisão das DCNEI, observamos que, apesar de termos na legislação brasileira uma redação que apresenta princípios democráticos e sensíveis às especificidades da Educação Infantil, estes não garantem que os inúmeros impasses dessa etapa da Educação Básica sejam resolvidos.

O mesmo acontece com políticas e programas de formação dos profissionais da educação, ou seja, avanços e retrocessos são observados ao longo do tempo. Esse cenário nos instiga a problematizar neste artigo as propostas de formação continuada para as professorasⁱⁱ da Educação Infantil, atreladas a políticas e programas de alfabetização, uma vez que elas incidem diretamente na constituição da identidade da primeira etapa da Educação Básica.

A investigação parte de uma abordagem qualitativa (Bauer; Gaskel, 2000), realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental (Cellard, 2008) sobre as normativas legais que instituíram as políticas públicas de alfabetização da última década, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012–2018), a Política Nacional de Alfabetização (2019–2022) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023).

Os documentos utilizados como fonte de pesquisa foram os Decretos e as Portarias que instituíram as políticas de alfabetização dos últimos dez anos e que estão disponíveis nos endereços eletrônicos oficiais do Governo Federal, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos utilizados como fontes da pesquisa documental

ANO	DOCUMENTO
2012	Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 - Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
2017	Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017 - Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME
2019	Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019 - Institui a Política Nacional de Alfabetização
2023	Decreto Presidencial nº 11.556, de 12 de junho de 2023 - Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

De acordo com Fávero e Centenaro (2019), como as fontes documentais apresentam mais discursos do que os ditos em forma de texto, dentro do campo das políticas educacionais, é preciso ir além dos elementos textuais, de sua aparência (Souza, 2023). Desse modo, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) para analisar objetivos, conceitos e propostas apresentadas para a Educação Infantil, no contexto das políticas de alfabetização. Como uma ferramenta analítica que circula entre a Análise de Conteúdo (que tem foco no modo como vai ser desenvolvida a pesquisa, na metodologia) e a Análise do Discurso (que tem foco numa teoria de base para analisar a densidade conceitual da linguagem empregada nos textos), o foco da ATD está em compreender o fenômeno em análise. Por isso, sua dinâmica é mais ontológica, ou seja, tem o objetivo de compreender a essência da existência do fenômeno estudado, valendo-se do uso do método hermenêutico (Moraes; Galianzi, 2007; Souza, 2023).

A partir do uso da ATD, o texto foi organizado em duas seções. Na primeira, discutimos sobre a identidade da Educação Infantil, destacando a centralidade da criança em documentos e normativas para essa etapa da Educação Básica. Na segunda seção, apresentamos três políticas educacionais para alfabetização, criadas pelo Governo Federal na última década, e que incluem a Pré-escola. Por fim, as considerações finais mostram que essas políticas estão cada vez mais alinhadas aos

princípios do mercado neoliberal, pois concebem as crianças como capital humano em potencial (Dardot; Laval, 2021). Assim, instituem propostas que visam acelerar e padronizar o processo de ensino da leitura e da escrita. Por outro lado, indicam garantir o respeito à cultura infantil salientado pelas DCNEI, mas, ao mesmo tempo, estão atreladas à eficácia e à competitividade exigidas pelas avaliações de larga escala e por modelos globais de educação.

A centralidade na criança a partir das normativas para a Educação Infantil

Ter a criança no centro vai muito além de acolher suas ideias, hipóteses e curiosidades para organizar o trabalho pedagógico. É concretizar seus direitos, é afirmar seu lugar como sujeito, como participante, como autora e produtora de cultura, como alguém potente e capaz de colaborar para uma importante mudança política e social (Souza; Barbosa, 2019, p. 16).

A garantia de Creches e Pré-escolas, citada como dever do Estado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, torna-se uma decisão política para que nosso país construa legislações e normativas que priorizem a educação das crianças dentro da esfera das políticas educacionais, e não mais da área da assistência social ou da saúde (Souza, 2023).

Nesse contexto, é importante reconhecer que a natureza da identidade da Educação Infantil foi sendo construída com base no contexto histórico e social de cada época. Assim, traçou as definições de legislações e de políticas públicas educacionais, assim como as ações mais pontuais do Governo Federal, principalmente via Ministério da Educação (MEC), que passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, centro do planejamento curricular, na condução de textos e ações educativas (Brasil, 2009a, 2009b; Souza; Barbosa, 2019).

Dentro do MEC, a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) se tornou responsável pelas discussões sobre expansão, oferta, qualidade e avaliação na Educação Infantil. A partir de 2006, esse órgão passou a contribuir com a expansão nas pesquisas e publicações, a fim de orientar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de políticas para a Educação Infantil. A parceria da COEDI com

Universidades e pesquisadores brasileiros levou o MEC a instituir orientações e ações para a formulação de uma identidade da Educação Infantil. Tal parceria demonstrou, ao longo dos anos, certo consenso sobre as especificidades da infância e a perspectiva sociointeracionista para a primeira etapa da Educação Básica, apesar de observarmos tensões entre políticas educativas e propostas curriculares permeadas pelo neoliberalismo (Souza, 2023).

Um exemplo é o Projeto de Cooperação Técnica coordenado pelo MEC, via Secretaria de Educação Básica e COEDI, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciado em 2008, com o objetivo de organizar subsídios para a elaboração das orientações curriculares para a Educação Infantil. Com as pesquisas desenvolvidas, foram produzidos três relatórios, que posteriormente deram origem ao documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (Barbosa, 2009). As pesquisas desse projeto, bem como a participação de vários atores sociaisⁱⁱⁱ em audiências públicas de debate sobre a identidade curricular da Educação Infantil, contribuíram para que o Conselho Nacional de Educação pudesse realizar a revisão das DCNEI, as quais haviam sido publicadas pela primeira vez em 1999. Logo, o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, e a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 passaram a instituir as novas diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil (Brasil, 2009a; 2009b).

É possível perceber que as DCNEI e sua revisão, apesar de ainda pouco conhecidas e difundidas no campo educacional, reúnem orientações sobre a organização curricular da primeira etapa da Educação Básica. Essas Diretrizes constituem um documento de caráter obrigatório, que normatiza a organização da oferta e do currículo, bem como a formulação de políticas públicas para a etapa, sem deixar de considerar os preceitos que já foram afirmados em políticas anteriores. Esse movimento de atualização foi essencial para que os avanços na produção científica, nos movimentos sociais e na política pudessem ser incorporados pelo documento da revisão das DCNEI. Desse modo, por meio do diálogo e da articulação de várias instituições, foi possível traçar o “[...] que se entende por uma Educação Infantil de qualidade” (Brasil, 2009a, p. 03).

A criança, ao ganhar centralidade no planejamento curricular da Educação Infantil (Brasil, 2009a; 2009b), passa a ter seus modos próprios de aprender como balizas da organização política e pedagógica. Dessa maneira, brincar, explorar, imaginar, experimentar, interagir, investigar, questionar, dialogar, observar são algumas das formas usadas pela criança para se apropriar do mundo e produzir cultura, as quais salientam para os adultos aspectos que devem estar presentes na organização das intencionalidades educativas (Souza, 2023).

Porém, conforme Souza (2023), a afirmação da centralidade da criança tomou duas perspectivas modernas de interpretação: I) a visão equivocada do conceito de criança homogênea e unificada, ou seja, que possui um desenvolvimento linear e padrão; e II) a ideia da criança como capaz de se autoeducar, confundindo a centralidade no sujeito com o fato de deixá-lo livre para fazer o que deseja, seguir seus instintos ou até mesmo esperar pelo seu tempo próprio de aprender. Isso, de certa forma, colaborou com o papel secundário do adulto no processo educativo. Sobre isso, Souza e Barbosa (2019, p. 16) sinalizam:

Estar no centro do planejamento, não quer dizer estar distante e descolada do que as cerca, estar no centro deve ser o ponto de partida, o ponto de passagem, o ponto de chegada, mas nunca encarado como ponto isolado, desconectado ou autoeducativo. É como o centro de uma cidade, onde todos os outros caminhos se conectam, se encontram e se distanciam, mas nunca deixam de ser algo maior e único: a cidade.

Na contramão dessas duas posições, ao ser reconhecida como sujeito, a criança passa a exigir novos modos de conceber o processo educativo. Porém, este nunca deve estar apartado das relações e conexões que fazem esse processo acontecer: as interações entre crianças entre si e delas com adultos, brinquedos, espaços/materiais, tempos e experiências (Loss; Souza; Vargas, 2019; Souza, 2023). Por isso, numa perspectiva pós-moderna, a centralidade na criança considera seu contexto cultural, que é diverso e plural. Não é por coincidência que falamos em “crianças” e “infâncias” também no plural, uma vez que “[...] há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nosso ‘entendimento da infância e do que as crianças são e devem ser’” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 63).

Nesse cenário, as crianças são reconhecidas como cidadãs, pessoas de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas; com isso, provocam os adultos a ver o mundo a partir do seu ponto de vista, de seus modos próprios de aprender. Como sujeito do aqui e agora, do tempo presente, a criança não pode mais ser vista como um “vir a ser” (Kohan, 2003; Kramer, 1982; Souza; Nogueira, 2024). Ao reconhecer essa imagem de criança, passamos a produzir um currículo acolhedor, sensível, ético e comprometido com a(s) infância(s) e seus modos de aprender — longe de preparações e antecipações, assim como da ideia de “abandono”, ou seja, de esperar que se autoeduque (Souza; Barbosa, 2009; Souza; Nogueira, 2024).

Conforme salienta a revisão das DCNEI, desde a redação do Art. 29 da LDBEN, o desenvolvimento integral da criança passou a instaurar um novo paradigma na Educação Infantil. Isso expõe a necessidade de um diálogo mais amplo entre família, escola e sociedade, sobre as “[...] formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modos bastante peculiares” (Brasil, 2009a, p. 05). É preciso abandonar práticas advindas de pedagogias que se organizam de maneira transmissiva, hierárquica, mecânica e externa, que nada mais fazem do que “assujeitar” as crianças (Sarmiento, 2003), dominá-las (Dahlberg; Moss; Pence, 2019) ou oprimi-las (Freire, 2014).

A complexidade que é garantir o desenvolvimento integral das crianças coloca sobre a Educação Infantil o compromisso político e social de ser uma das guardiãs dos direitos infantis, um lugar de luta, defesa, produção e divulgação da cultura da(s) infância(s) (Souza; Nogueira, 2024). Isso aponta também para a necessidade de um trabalho intersetorial (Souza, 2023). Em razão disso, Barbosa (2009, p. 20) salienta:

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade.

Diante disso, quando as DCNEI mencionam que os estabelecimentos de Educação Infantil têm a tarefa de cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2009a; 2009b), compreendemos como necessário o reconhecimento da inteireza da criança e da luta para que tenhamos políticas públicas mais articuladas na garantia de seus direitos. Essa ainda é uma fragilidade encontrada, principalmente porque as funções da Educação Infantil não são compreendidas como deveriam.

A responsabilidade de desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade realmente democrática (como uma das funções da Educação Infantil presente no texto das DCNEI) impõe um olhar zeloso para a etapa, primeiramente porque o Estado ainda não conseguiu assumir seu papel na garantia do direito à educação para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, criando uma distância enorme entre o que regulamenta e o que desenvolve de fato como política pública. Exemplo disso está na Emenda Constitucional nº 59, do final do ano de 2009, que alterou o Art. 208 da Constituição Federal, determinando Educação Básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos. A obrigatoriedade da Educação Infantil com início aos 4 anos gerou (e ainda gera) muitos debates no meio acadêmico e social, sobretudo porque o objetivo principal da Emenda nº 59/2009 era incidir sobre os recursos na educação, e não determinar a obrigatoriedade de matrícula. Em segundo lugar, a creche, estando fora do período de obrigatoriedade, desestimula a oferta de vagas no sistema público e amplia as iniciativas de atendimento em modelos não formais de educação. Por fim, a obrigatoriedade não garantiu a universalização da oferta, nem o investimento necessário na etapa (Souza, 2023).

Assim, enfrentar o descompasso entre o real e o ideal, nas palavras de Rosemberg (2014), passa por considerar as condições sociais, econômicas, culturais e políticas que constituem a sociedade, e não somente continuar elaborando propostas “sofisticadas”, que retratam discursos fortes, bonitos e democráticos, quando a prática cotidiana vivida pelas escolas, em especial as públicas, denuncia o contrário. Para além da garantia de acesso, nosso país precisa “[...] resgatar as propostas de educação democrática, as diretrizes curriculares, a escuta ativa da criança, os parâmetros e indicadores de qualidade, garantir a valorização dos

profissionais do magistério e, então, investir e financiar fortemente políticas que vão nessa direção” (Monção; Godoy, 2021, p. 61).

Por conseguinte, ainda há quem sustente a crença de que o futuro promissor de uma nação estaria a cargo das crianças e de sua educação, o que, de forma estratégica, gera ações cada vez mais contundentes na busca de resultados, aumentando a desigualdade educacional e social (Souza; Nogueira, 2024). Nesse cenário, a primeira infância passa a ser vista como “[...] a base do progresso bem-sucedido na vida posterior”, que inclui uma visão de humano como “economicamente produtivo” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 65). A criança como um capital humano em potencial (Laval; Dardot, 2021) desperta o interesse social de vários grupos e profissões, que acreditam que as crianças precisam ser educadas para o futuro, gerando modelos educacionais com a prerrogativa da subjugação do outro, como salientam Faria e Santiago (2015). Assim, um dos pontos que contribui com a ascensão capitalista “[...] é a escolarização forçada e precoce, a qual funciona como um mecanismo que ‘rouba’ e tenta apagar as singularidades de meninos e meninas, obrigando-os a se alfabetizarem em uma única linguagem, e institucionalizando verdades únicas e universais” (Faria; Santiago, 2015, p. 75).

Segundo Kramer (2006, p. 799), essas concepções que orientam algumas visões equivocadas sobre a natureza da identidade da Educação Infantil surgiram na década de 1970, sob fortes influências de “[...] orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa”. O resultado disso foi que documentos oficiais do MEC defenderam, por muito tempo, a ideia de que a subetapa da Pré-escola “[...] poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (Kramer, 2006, p. 799). Difundiu-se, então, a ideia de que a Educação Infantil seria responsável pela preparação das crianças para o Ensino Fundamental.

Porém, na contramão dessa prerrogativa, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, no texto das DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b), reforça que as propostas de formação inicial e continuada das professoras e dos profissionais da educação precisam integrar:

[...] a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2009a, p. 13).

A revisão das DCNEI indica que a formação continuada de professoras e demais profissionais da Educação Infantil devem ser alicerçada no respeito e na reflexão ética e política sobre a prática com as crianças. Mesmo assim, vivemos um tímido momento dessa ação, pois, ao que temos observado, existe uma constante desconsideração a essas questões, uma vez que muitas propostas têm colocado a professora no lugar de quem reproduz uma prática pensada por outrem, a qual, muitas vezes, está alicerçada em uma educação bancária e em uma visão empirista.

Foram essas constatações que nos impulsionaram a pesquisar, dentro dos textos das políticas públicas de alfabetização, como a Educação Infantil passou a ser concebida por elas, visto que, na última década, foi dentro desse campo que as formações de professoras foram desenvolvidas em nível federal.

A Educação Infantil nas políticas de alfabetização

Compreender a Educação Infantil como um direito da criança passou a ser uma prerrogativa cada vez menos evidente após o golpe judicial-parlamentar-midiático (Filgueiras; Druck 2020; Nobre, 2020, 2022) da ex-presidenta Dilma Rousseff^{iv} e a ascensão da extrema-direita no país. Mesmo com as pesquisas, normativas e legislações que hoje constituem a natureza da Educação Infantil, não há como negar a permanência das pressões – externas e internas – de grupos internacionais e nacionais e dos agentes políticos que se instauram no poder. Com frequência, esses grupos têm um entendimento diferente de tudo o que já foi traçado como finalidade da etapa e que está recentemente publicado nos documentos federais, como explorado na seção anterior deste texto.

Rosemberg (2002), há mais de vinte anos, usou a metáfora da maldição de Sísifo^v para explicar a constituição das políticas nacionais da Educação Infantil, salientando, à época, que já havia acompanhado duas quedas de Sísifo e uma tentativa de subida. A metáfora também pode ser usada hoje para atualizar que vivemos mais uma tentativa de subida, em particular entre os anos de 2006 e 2015; porém, desde 2016, estamos vendo “a pedra rolar morro abaixo”. Conforme apontam Albuquerque, Felipe e Corso (2017, p. 10):

O “novo” governo que se instalou a partir de então tem dado claros sinais de caminhar no sentido oposto a uma educação de qualidade. Basta dizer que a educação brasileira sofreu um duro golpe (obviamente não apenas a educação) com a tramitação no Congresso Nacional da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 e no Senado Federal nomeada de PEC 55/2016. Tal proposta de emenda constitucional estabelece um novo regime fiscal, determinando que nenhum investimento nas áreas sociais seja superior ao reajuste inflacionário, o que significa dizer que não haverá investimentos na educação, inviabilizando assim as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Lei 13.005/2014).

Como salientam as autoras, a proposta de um novo regime fiscal foi implementada no país em dezembro de 2016, durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016–2018), por meio da Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como a “PEC dos Gastos”, que estabeleceu diretamente o congelamento do orçamento educacional por 20 anos. Além dessa PEC, observamos em 2017 a Educação Infantil ser inserida na Base Nacional Comum Curricular e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2019, deu-se sua inserção na Política Nacional de Alfabetização (PNA), após a eleição de Jair Bolsonaro; e no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2023, após a eleição de Lula.

Tanto o PNAIC como a PNA e o Compromisso se tornaram políticas governamentais para a formação de professoras e gestoras da Pré-escola, inserindo-a em ações nacionais de alfabetização, conforme apresentamos a seguir.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012 – 2018)

Lançado em 2012, por meio da Portaria MEC nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tinha como objetivo alfabetizar as crianças brasileiras

até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Por meio de um compromisso firmado entre Governo Federal e Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, em parceria com instituições de ensino superior, o PNAIC atuava diretamente na formação continuada de professoras. Além disso, colocou nos seus eixos de atuação os materiais didáticos, pedagógicos e literários, bem como tecnologias educacionais para a alfabetização, a avaliação e a gestão da política pelos entes envolvidos (MEC, 2012).

Inaugurando uma proposta nova, o PNAIC concedeu bolsas de estudos para as professoras alfabetizadoras e a equipe executora que participaram das ações do programa. Ademais, sob influência dos países europeus e norte-americanos, iniciou-se um processo de avaliação em larga escala, por meio de provas e testes, a fim de “medir” o nível de alfabetização e o desempenho das crianças ao final do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental (MEC, 2012).

Passados cinco anos de sua implementação, por meio da Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, a Educação Infantil foi inserida no PNAIC, especificamente a Pré-escola. Desse modo, crianças, professoras e gestoras dessa etapa da educação foram inseridas pela primeira vez nas formações de alfabetização em nível nacional. Contudo, os objetivos da Educação Infantil no PNAIC, principalmente os da Pré-escola, não foram bem definidos pela Portaria MEC nº 826/2017, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Resumo dos objetivos traçados para a Educação Infantil/Pré-escola no PNAIC

Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017	
Ações do PNAIC (Art. 3º)	- Foco nos estudantes da Pré-escola e do Ensino Fundamental na busca pelo direito de ler e escrever conforme a idade;
Eixo da formação continuada (Art. 6º)	- Formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, dos professores da Pré-escola;

	- Formação e constituição de uma rede de formadores para a Pré-escola e Educação Infantil;
Público-alvo da formação continuada (Art. 13º)	- Professores e coordenadores pedagógicos de instituições públicas, em efetivo exercício, que atendam a Pré-escola;
Formação continuada (Art. 16º e 17º)	- A formação continuada de toda a equipe que fará uso de material de formação e apoio à prática docente, conforme diretrizes estabelecidas pelo MEC e com foco na aprendizagem do aluno.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Pela leitura dos excertos da Portaria MEC nº 826/2017 dispostos no Quadro 2, a Pré-escola foi inserida no PNAIC como uma etapa que começaria a fazer parte das ações de formação continuada das professoras e gestoras alfabetizadoras. Nesse contexto, parecia haver uma preocupação em garantir/acelerar um processo de alfabetização dentro da idade esperada, que começava a dar indícios de que seria o 2º ano do Ensino Fundamental – fato consolidado com a homologação da BNCC, no final de 2017.

O PNAIC, desde seu início, em 2012, organizou ações que tiveram como foco o ciclo de alfabetização, ou seja, o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. A inclusão da Educação Infantil no programa rapidamente desencadeou “[...] um cenário de reivindicações e resistências por parte de Universidades e pesquisadores do país, que lutavam pela preservação do papel da primeira etapa da Educação Básica, longe dos processos escolarizantes” (Souza, 2023, p. 56). Tal ação controversa nós acompanhamos de perto, uma vez que atuamos na condição de formadoras estaduais do eixo Pré-escola, compondo um coletivo de pessoas que organizou as ações no estado do Rio Grande do Sul.

Assim, em dezembro de 2017, recebemos um convite para participar do “Seminário de Alfabetização: Gestão da Aprendizagem na Alfabetização”, organizado pelo MEC e sediado em São Paulo. No evento, o MEC trouxe para o debate os

resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do PNAIC, e propôs o lançamento do Programa “Novo Mais Educação” (PNME), com a justificativa de que as avaliações dos estudantes não apresentavam avanços, mesmo depois de 5 anos de atuação do PNAIC.

O PNME foi lançado em 10 de outubro de 2016, por meio da Portaria nº 1.144, com a finalidade de melhorar a aprendizagem do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da ampliação da jornada escolar de 5 ou 15 horas semanais no ciclo de alfabetização (1º a 3º ano). Em julho de 2017, a Portaria MEC nº 826 dispôs sobre as ações de formação do PNME junto ao PNAIC. O PNME previa a execução de atividades complementares de alfabetização e matemática, a serem oferecidas nas escolas que aderissem ao programa, por “mediadores de aprendizagem”, que seriam profissionais com formação em nível superior em Pedagogia ou estudantes de curso normal em nível médio ou Pedagogia, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico do programa, atuando de forma articulada entre as professoras e os alunos das turmas. Esses profissionais exerceriam as atividades de forma voluntária, recebendo apenas ajuda de custos para as despesas com deslocamento e alimentação, calculados conforme a quantidade de horas, alunos e turmas atendidas. As escolas também receberiam recursos para adquirir materiais de consumo e contratar serviços complementares, conforme a necessidade. Os recursos para pagamento dessas despesas foram repassados via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No Seminário de Alfabetização, ao ouvirmos a explicação sobre a proposta do PNME no PNAIC, nós e os demais colegas – representantes de inúmeras universidades federais do país – pedimos a palavra e instauramos um debate que durou horas. Professores, professoras e profissionais que atuavam nas coordenações do PNAIC em todos os estados brasileiros não estavam satisfeitos com os dados apresentados, e menos ainda com a metodologia de trabalho do evento, que trazia uma instituição privada (Instituto Singularidades) para orientar a condução da formação continuada do PNAIC e do PNME, inspirando-se em metodologias internacionais (norte-americanas). As pessoas que representavam o MEC não sabiam

como conduzir o debate diante de tantos questionamentos. Assim, o evento foi suspenso, pois a grande maioria se negou a continuar participando das formações oferecidas, as quais, além de demonstrarem cada vez mais o desmonte da educação, afastavam as universidades públicas da formação desenvolvida desde a implementação do Pacto, em 2012.

Participamos ali de um movimento que questionava os propósitos de um “novo” programa de alfabetização, principalmente em meio a uma crise política que vivíamos desde o ano anterior, com o golpe parlamentar. A mudança ocorrida na presidência do Brasil foi sentida também na troca dos profissionais que atuavam em vários projetos no MEC. Talvez por isso, muitos dos que lá estavam não sabiam responder às demandas que surgiram. Nesse dia, presenciamos a descontinuidade e a ruptura das políticas educacionais no país, repetindo o “[...] ciclo vicioso que leva cada governo a querer deixar sua marca, muitas vezes optando por começar do zero” (Souza, 2023, p. 57).

Os últimos meses de vigência do PNAIC, em 2018, carregavam fortemente os propósitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo que se instalava no Brasil: em essência, supostamente acelerar o processo de alfabetização, colocando o foco das políticas no ensino e desconsiderando o contexto social das crianças. Nesse contexto, tomaram força a militância e a luta dos Fóruns de Educação Infantil do país, assim como de colegas de outras universidades brasileiras, com destaque para as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Rio Grande do Sul (UFRGS), Paraná (UFPR), Bahia (UFBA) e Rio de Janeiro (UFRJ), assim como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Esse movimento foi crucial para que o MEC optasse por subsidiar a formação do eixo da Pré-escola com o uso de uma coletânea de oito cadernos^{vi}, produzidos pelo projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)” (Silva; Signorelli, 2021; Brião, 2019; Souza, 2023).

Tal material foi elaborado entre 2013 e 2016, com apoio financeiro do MEC, por meio de uma parceria entre UFMG, UFRJ, UNIRIO e Coordenação da Educação Infantil do MEC. Seu propósito inicial era constituir um curso de formação para professoras da Educação Infantil em nível nacional, principalmente para que o

trabalho com a linguagem oral e escrita tivesse uma relação mais dialógica entre teoria e prática, dentro de uma concepção interacionista de aprendizagem (Silva; Signorelli, 2021; Brião, 2019). Porém, como a professora Rita Coelho, que atuava como coordenadora da COEDI desde 2007, foi exonerada do cargo, esse projeto não teve continuidade. Os materiais, apesar de terem sido impressos, não foram distribuídos, nem alcançaram o propósito de servir de base para a formação continuada (Souza, 2023).

Nesse contexto, nem todos os estados e municípios brasileiros adotaram a proposta do LEEI e, em termos de implementação, a política foi desenvolvida de forma aligeirada, em menos de um ano. As ações de formação continuada para as professoras da Pré-escola que seguiram a proposta abordaram o estudo de temas diversos, como a constituição da docência para a Educação Infantil; a concepção de criança, infância(s) e de currículo; as crianças como leitoras e autoras. Isso, de certa forma, demonstra um descaso com essa etapa da Educação Básica, bem como desrespeito com as profissionais e as crianças.

A Política Nacional de Alfabetização (2019- 2023)

Junto ao retrocesso no orçamento resultante da 'PEC' dos gastos, na forma da referida Emenda Constitucional nº 95, começaram a tramitar no Congresso e nas Assembleias Legislativas dos estados, com mais recorrência e espaço, projetos e ações para implementar a educação domiciliar (*homeschooling*); a política de *vouchers* (o oferecimento de crédito que permite a compra de vagas em instituições domiciliares, filantrópicas ou privadas); a regulamentação das “mães-crecheiras” ou “creche em casa” (geralmente mulheres que são responsáveis por cuidar de crianças em suas casas), entre outras ações (Souza, 2023).

Nesse contexto histórico, no âmbito das ações do MEC, foi criada uma Secretaria de Alfabetização, responsável por gerir a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída no país por meio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019. A finalidade desse órgão era melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o funcional.

Ao conceber a alfabetização como o processo de ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, a PNA tinha como uma de suas diretrizes a prioridade da alfabetização das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2019). Essa prerrogativa incidiu sobre a identidade da Educação Infantil, que passou a ser concebida como uma etapa de preparação para a seguinte. Nesse contexto, as professoras de Educação Infantil dos municípios e estados que aderiram à proposta foram expostas a cursos *online* que priorizavam a instrução fônica. Utilizando uma abordagem preparatória, dominadora e controladora, esses cursos orientavam a execução de exercícios compensatórios e técnicos de conhecimento alfabético e fonêmico, a fim de obter os resultados esperados (sucesso) para a alfabetização (Souza, 2023).

Na análise do Decreto que instituiu a PNA, podemos observar que a Educação Infantil foi inserida nas diretrizes da política como uma etapa essencial para desenvolver o ensino de habilidades da linguagem oral e da literacia emergente, entendida como “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (Brasil, 2019, p. 15). Uma síntese dos objetivos voltados à Educação Infantil pode ser vista no Quadro 3.

Quadro 3 – Resumo dos objetivos traçados para a Educação Infantil/Pré-escola na PNA

Decreto Presidencial nº 9.765/2019	
Diretrizes da PNA (Art. 5º)	- incentivar práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Infantil; - valorizar o professor da Educação Infantil;
Agentes da PNA (Art 7º)	- professores da Educação Infantil considerados como “agentes” da política;
Implementação da PNA (Art 8º)	- orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil; - desenvolvimento e uso de materiais didáticos e

	pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia na Educação Infantil; - estímulo para que a formação (inicial e continuada) de professores da Educação Infantil contemple o ensino e a aplicação das ciências cognitivas e de ênfase aos conhecimentos linguísticos necessários à alfabetização;
--	--

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

As orientações e ações para a implementação da PNA (Art. 8º) objetivavam que as professoras antecipassem habilidades consideradas importantes para a alfabetização dos anos iniciais, como saber ouvir, nomear e reconhecer letras e números, desenvolver vocabulário e obter consciência fonêmica (Brasil, 2019). Para isso, as profissionais eram instruídas a desenvolver atividades de treinamento motor, diferenciação de sons e letras, treinamento de letras do alfabeto e memorização de leitura de palavras, para, então, escrever. Afinal, conforme os documentos orientadores, o ensino seguia uma ordem do mais simples para o mais complexo.

Ao basear-se nas evidências científicas da ciência cognitiva da leitura, advinda de pesquisas e práticas exitosas e inovadoras de países europeus e norte-americanos, a perspectiva de trabalho adotava métodos sintéticos/fônicos para salvar as crianças do fracasso escolar. Assim, a proposta da PNA demonstrava um desalinhamento com as normativas da Educação Infantil, as quais, ao contrário, pontuam a não antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental (Brasil, 2009a; 2009b). Como discutimos na seção anterior, desenvolvendo uma escolarização precoce e forçada, a PNA demonstrava uma concepção de que a primeira infância seria a base para um futuro bem-sucedido na alfabetização (Dahlberg; Moss; Pence, 2019; Faria; Santiago, 2015), retomando ideias e influências que já haviam se apresentado na história brasileira na década de 1970 (Kramer, 2006).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Em junho de 2023, por meio do Decreto Presidencial nº 11.556, o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso) foi instituído no país, com “[...] a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023, p. 03). Assim, o compromisso traça como objetivo implementar políticas, ações e programas para que as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, incluindo novamente a etapa da Educação Infantil.

Porém, o referido Decreto não deixa claro o objetivo da política para a Educação Infantil. As passagens que abordam a etapa estão, na maioria das vezes, relacionadas à formação e à valorização dos profissionais da educação, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Resumo dos objetivos traçados para a Educação Infantil/Pré-escola no Compromisso

Decreto presidencial nº 11.556/2023	
Princípios (Art. 3º)	Valorização dos profissionais da Educação Infantil
Diretrizes (Art. 4º)	Reconhecimento do protagonismo dos municípios na oferta da Educação Infantil
Estratégias de implementação (Art. 10º)	Na articulação do MEC com Estados, Municípios e Distrito Federal, estratégias que visem à melhoria da qualidade da Educação Infantil serão implementadas.
Formação de profissionais de educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar (Art. 26)	Compete ao MEC elaborar diretrizes, orientações e a oferta de assistência técnica e financeira para as ações de formação, com foco na melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar da Educação Infantil.
Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Art. 34)	Serão identificadas, premiadas, reconhecidas e disseminadas práticas pedagógicas e de gestão que tenham êxito na garantia do direito à alfabetização

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

A partir da leitura do Quadro 4, é possível perceber que as orientações sobre as ações de formação, no âmbito do Compromisso (Art. 26), seriam elaboradas pelo MEC. Assim, como proposta de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, foi retomado o mesmo projeto dos anos de 2017 e 2018, quando o PNAIC incluiu a Pré-escola nas suas ações: o LEEI.

Na articulação entre MEC e entes federativos, boletins informativos sobre o Compromisso salientam que a formação para as professoras de Educação Infantil, no âmbito do LEEI, tiveram 92,9% de adesão nas redes estaduais e municipais – apenas os estados de Goiás e Sergipe não aderiram ao LEEI^{vii}. Nas palavras do Diretor de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica, professor Lourival Martins Filho, esse projeto parte do princípio de que não é meta da Educação Infantil alfabetizar as crianças, nem exercer a preparação para o Ensino Fundamental, uma vez que a etapa tem especificidades próprias, com destaque para “[...] as interações e as brincadeiras, mas é fundamental, já nessa etapa, o reconhecimento da escrita como direito e a leitura enquanto prática humanizadora, por isso atividades e vivências brincantes com a cultura do escrito estão presentes na proposta”^{viii}.

Contudo, cabe ressaltar que o respeito a essa especificidade da Educação Infantil, ressaltada na fala do professor Lourival, não consta explicitamente nos documentos do Compromisso. Essa falta de clareza, de certa forma, deixa margem para diferentes interpretações e atuações políticas, nos diferentes estados e municípios brasileiros, uma vez que essa política ainda está em execução.

Considerações finais

Ao finalizar este texto, salientamos que, à medida que a preocupação com as políticas sociais cresceu em nosso país, a educação como espaço de formação humana foi recebendo uma importância vital para a manutenção dos ideais políticos que regem (ou dominam) o contexto global. Assim, no caso das políticas de alfabetização da última década, o neoliberalismo (re)aparece como forma de

desenvolver uma educação padronizada e linear para crianças, que passam a ser concebidas como homogêneas, ou seja, há uma tendência universalizadora na condução das políticas e das normativas que instituem o trabalho com a Educação Infantil.

A linguagem verbal (oral e escrita) é um bem cultural a que as crianças – sujeitos centrais da organização curricular – têm direito, conforme sinalizam as DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b). Portanto, negar esse direito é impor modos opressores de fazer educação, uma vez que isso impossibilitaria às crianças ampliarem sua visão de mundo e usufruírem de seus direitos humanos, sociais e políticos. Contudo, a crítica que fazemos em relação à inserção da Educação Infantil nas políticas de alfabetização está na desconsideração da natureza da etapa, como se destacou na proposta da PNA, a qual passou a considerar a Pré-escola como um espaço de preparação para a etapa seguinte, desconsiderando o objetivo do desenvolvimento integral das crianças.

Conceber a Educação Infantil de forma preparatória e compensatória impõe uma Pedagogia centrada no individualismo e no tecnicismo, visto que o ensino se pauta na transmissão de conhecimentos, em estratégias repetitivas e mecânicas, como o behaviorismo salienta. Nenhuma dessas concepções faz diálogo com a natureza democrática e sociointeracionista das normativas atuais da Educação Infantil, principalmente as Diretrizes, e sequer considera a criança e seu contexto sociocultural como centrais (Souza; Nogueira, 2024).

A centralidade da criança e a leitura e escrita como bens culturais são premissas presentes na coleção de cadernos do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, utilizado como proposta formativa no âmbito do PNAIC e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O que ainda nos causa estranheza é: i) o fato de o governo federal não ter lançado uma política de formação para a Educação Infantil específica – ao invés de colocá-la no bojo das políticas de alfabetização e das avaliações em larga escala; e ii) a exclusão dos profissionais da Creche, os quais, por atuarem em uma etapa não obrigatória, ficam apartados do orçamento e da preocupação estatal.

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, dois movimentos que se contrapõem. O primeiro deles é o intuito de acelerar e padronizar o processo de ensino da leitura e da escrita; o segundo é a tentativa de garantir o respeito à cultura infantil, desenvolvendo projetos de base epistemológica interacionista, mas que, ao mesmo tempo, estão inseridos em contextos políticos neoliberais, os quais concebem as crianças como capital humano em potencial. Dessa maneira, as discussões apresentadas ao longo do texto alertam para as consequências de uma educação alinhada aos princípios do mercado: individualista, homogênea, competitiva, “inovadora” e eficaz. Em outras palavras, constitui um encontro perfeito com a barbárie contemporânea que anula e silencia as crianças, inserindo-as numa escolarização precoce, por meio da execução de atividades – geralmente mecânicas e tecnicistas – para alcançar os resultados esperados pelas avaliações externas.

Por fim, reforçamos que elaborar propostas com discursos democráticos e fortes não pode ser mais ético do que considerar as condições sociais, econômicas, culturais e políticas que constituem a comunidade escolar, composta por crianças, suas famílias e suas professoras, esses, sim, sujeitos centrais das políticas públicas.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. Apresentação. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-Decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Seção 1, p. 3. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8374/0000013344.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170–184, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos; DRUCK, Maria da Graça. **O Brasil nas trevas (2013-2020)**: do golpe neoliberal ao neofascismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54–62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 03 nov. 2022.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade** [on-line], v. 27, n. 96, p. 797–818, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 12 ago. 2022.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. Diálogo com educadores. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 412–419, 16 set. 2021. Tradução Regiano Bregalda. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12804/114116122>. Acesso em: 16 out. 2021.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. Aprendizagem e Experiência na Educação Infantil. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. (org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; GODOY, Priscila Lopes de. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil**:

diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NOBRE, Marcos. **Ponto-final**: A guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo: Todavia, 2020.

NOBRE, Marcos. **De junho de 2013 ao governo Bolsonaro**. São Paulo: Todavia, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**, n. 1, v. 14, p. 25–63, mar. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.) **Educação Infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

SARMENTO, Manuel José Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel José Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

SILVA, Fernanda Duarte A.; SIGNORELLI, Glaucia. Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente - Profa. Dra. Mônica Correia Baptista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 515–528, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (orgs.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019–2020) para as crianças da Educação Infantil brasileira. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2516>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Ética, docência e infância(s). In: CENCI, Angelo Vitório [et al.] (orgs). **Ética e docência**. Passo Fundo:

EDIUPF, 2024. Disponível em:

https://www.upf.br/uploads/Conteudo/etica_e_docencia_ebook.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

ⁱ Essa temática vem sendo investigada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI) da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e está vinculada à Pesquisa Nacional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que envolve 28 instituições de Ensino Superior no país, entre elas, a FURG. O projeto é coordenado pela Professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

ⁱⁱ Apesar de a grande maioria das políticas apresentarem a grafia “professores”, optamos por usar o feminino neste texto, a fim de reconhecer a presença majoritária das mulheres na primeira etapa da educação básica.

ⁱⁱⁱ Para conhecer entidades, universidades, instituições e sujeitos que participaram desse processo de elaboração, consulte o texto do histórico da revisão das DCNEI, nas páginas 2 e 3 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

^{iv} Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma foi Presidenta do Brasil de 1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016, quando ocorreu o golpe.

^v Sísifo é um personagem da mitologia grega que foi condenado a executar uma tarefa sem fim: empurrar uma enorme pedra até o topo de uma montanha. Porém, toda vez que a pedra estava próxima do topo, uma força sobrenatural a empurrava para baixo, e ele tinha de reiniciar o trabalho.

^{vi} Cadernos de formação disponíveis em: <http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

^{vii} Informativo disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/BoletimCompromisso17.jpg>

^{viii} Nota disponível na reportagem: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/mec-discute-formacao-de-professores-da-educacao-infantil>