



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8665842

Paulo Freire, o Direito à Educação como prática emancipatória e a Identidade da Educação Infantil
Paulo Freire, the Right to Education as an emancipatory practice and the Early Childhood Education's Identity

Juliana Cristina Costa¹
André Luis de Andrade Melo²
Valdirene Pereira Costa³

Resumo

Este artigo teórico aborda a temática da busca de identidade do profissional da Educação Infantil no Brasil, contrapondo a concepção de Educação de Paulo Freire com a concepção de “Direito à Educação”. Analisa a luta pela Educação Infantil efetivada pelos movimentos sociais e educacionais do país. Destaca a integração da Educação Infantil e as contradições de compreensão da reorganização da Escola e do espaço pedagógico, em vista do protagonismo da Criança como sujeito de Direitos, e da Infância como tempo e identidade de formação humana. Como metodologia, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores Bobbio (1992), Cury (2000), Freire (1993, 1996, 2005, 2006), Habermas (2000), Nunes (2003, 2008 e 2019), Nunes (2021), Saviani (2007, 2014).

Palavras-chave: Paulo Freire. Direito à Educação. Educação Infantil.

Abstract

This theoretical article is about the identity of the professional of Early Childhood Education in Brazil, making a counterpoint with the concept of education by Paulo Freire and with the concept of "Right to Education". It analyzes the fight for Early Childhood Education carried out by the social and educational movements in the country. It highlights the integration of Early Childhood Education and the contradictions in understanding the reorganization of the School and the pedagogical space in view of the protagonism of the Child as a subject of Rights and Childhood as a time and

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e Membro do Grupo PAIDEIA da FE/UNICAMP. Diretora do Colégio Dom Inácio da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. ORCID iD completo: <https://orcid.org/0000-0002-5400-5654>

² Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e Membro do Grupo PAIDEIA da FE/UNICAMP. Docente e Pró-reitor Administrativo e RH da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. ORCID iD completo: <https://orcid.org/0000-0002-1698-4572>

³ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e Membro do Grupo PAIDEIA da FE/UNICAMP. Docente do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. ORCID iD completo <https://orcid.org/0000-0002-8741-4147>

identity of human formation. As methodology was used a bibliographical research based on the following authors Bobbio (1992), Cury (2000), Freire (1993, 1996, 2005, 2006), Habermas (2000), Nunes (2003, 2008 e 2019), Nunes (2021), Saviani (2007, 2014).

Keywords: Paulo Freire; Right to Education; Childhood Education.

Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora

O reconhecimento acadêmico de Paulo Freire com o título de Doutor deu-se em 1959, com a defesa pública de sua tese “Educação e atualidade brasileira”. Desse importante tratado sobre a “Pedagogia Libertadora” surgiu um de seus grandes livros: “Educação como prática de liberdade”, publicado no Brasil em 1967, mas escrito no ano de 1965, durante o período em que esteve exilado no Chile. Nas palavras do eminente professor Dermeval Saviani, “note-se que o primeiro texto, escrito em 1959, surge antes do golpe militar, já o segundo, redação concluída em 1965, estava imerso no contexto da ditadura militar, instalada desde abril de 1964” (SAVIANI, 2007, p. 319).

E, confrontando a ordem cronológica dos momentos em que a tese foi defendida, o texto foi escrito e o livro foi publicado no Brasil, Saviani (2007) conclui que:

[...] a passagem da consciência mágica, própria da sociedade fechada, predominantemente nos meios rurais, para a consciência transitivo-ingênua, dá-se automaticamente com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização que introduz rachaduras na sociedade fechada, provocando a emersão do povo na vida política. Diferentemente, a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo. No clima de agitação, de lutas e contradições que caracteriza as rachaduras da sociedade fechada, pode ocorrer uma involução. Ou seja, em lugar de se transitar da consciência ingênua para a consciência crítica, pode-

se cair na consciência fanatizada, configurada no fenômeno da massificação (SAVIANI, 2007, p.321).

A advertência do Professor Saviani, infelizmente, não conseguiu frear a postura de considerável parcela da população, que se vê fanatizada pela figura de alguém que, claramente, está despreparado para articular politicamente o Estado e inerte para defender os direitos de seu povo. Essas atitudes inconsequentes e desrespeitosas do atual governo brasileiro são desconsideradas por “seguidores”, que “profanam” instituições, permitem a retirada de direitos historicamente conquistados e se contentam com as mazelas que surgem em suas vidas em consequência do negacionismo existente. Assim, percebe-se a involução da sociedade ao se notar que parte dela encontra-se, lamentavelmente, ausente de uma consciência crítica.

Apesar da gravidade do assunto, não se pretende aqui estender o texto nessa inóspita direção. Almeja-se o contrário, pensar sim na possibilidade de transitar da consciência ingênua para a consciência crítica. E, nesse sentido, reafirmaremos a necessidade de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1974, p. 88 apud SAVIANI, 2007, p. 321).

Saviani (2007) destaca que Paulo Freire, logo após escrever *Educação como Prática da Liberdade*, escreveu *Pedagogia do Oprimido*, ainda no Chile. Esta é “considerada sua obra mais importante, cujo manuscrito foi concluído em 1968” (p. 326), no qual utilizou o mesmo procedimento metodológico da anterior.

O procedimento metodológico que orientou a construção da obra *Pedagogia do oprimido* está em consonância com aquele adotado na organização de *Educação como prática da liberdade*. Também aqui se lança mão de pares antiéticos: opressor x oprimido; educação bancária x educação problematizadora; antidialogicidade x dialogicidade (SAVIANI, 2007, p. 327).

De acordo com Saviani (2007, p. 332), “a fama de Paulo Freire encontra-se fortemente associada ao método de alfabetização de adultos por ele criado”, mas, já em seus primeiros escritos, vê-se que vai muito mais além disso, encontrando-se uma “clara concepção de homem, sociedade e educação”.

Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. Mas essa “vocação ontológica de ser sujeito” esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação (SAVIANI, 2007, p. 332).

O autor aponta que, para Paulo Freire, a educação sempre foi um instrumento fundamental para transformar o sujeito ingênuo em sujeito ativo e crítico na sociedade, inclusive, esse foi o objetivo ao criar o “método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e ‘criticizador’”. Mas seria um erro pensar em Paulo Freire apenas sob a égide desse olhar de “criador de um método de alfabetização diferenciado”, ou seja, pensar assim seria diminuí-lo. Pensar em Paulo Freire é pensá-lo como alguém que viu na Educação o caminho para que o homem possa conquistar sua liberdade e, nesse sentido, Saviani (2007) ressalta que ele “foi, com certeza, um de nossos maiores educadores” (p.332-333). Enfim, quanto a seu método e a sua concepção de Educação, frisa-se que “esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo” (p. 332).

[...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século

XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (SAVIANI, 2007, p. 333).

Há tempos, já se aprendia com Freire (2005) que seu método “é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política” (p.22). É nesse sentido, falar de educação, com o intuito de conscientizar e politizar que se faz essa reflexão sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para, a seguir, discutir a identidade do docente de educação infantil e a concepção de Direito à Educação. Isto, por que Paulo Freire torna-se um dos pilares de sustentação da Educação vista como possibilidade de o homem tornar-se crítico e, ao obter essa consciência, ser um sujeito ativo na discussão corajosa e na luta pelo direito à Educação e pela Educação como direito, inclusive, com proposituras na formação docente, especialmente, na identidade do profissional da Educação Infantil.

Freire (2005, p. 24) explica que “é a conscientização que possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Cury (2002) também ressalta a necessidade do combate à ignorância em busca de uma consciência crítica para que possamos nos tornar cidadãos capazes de enxergar a realidade e lutar por outros horizontes.

Para participar livremente das tomadas de decisões, era preciso ser cidadão e este não se constitui sem o desenvolvimento de sua marca registrada: a razão. A propriedade de si expressa-se na efetivação da razão. Seria, pois, preciso desenvolvê-lo e estimulá-la, no mínimo combatendo a ignorância (CURY, 2002, p. 251).

Liberdade. Questão fundamental para se refletir:

Raro, porém, é o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes, camuflá-lo, num jogo manhoso, ainda que, às vezes, inconsciente. Jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade, mas não como o que a teme.

Às suas dúvidas e inquietações empresta um ar de profunda seriedade. Seriedade de quem fosse o zelador da liberdade. Liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isto, se a conscientização põe em discussão este status quo, ameaça, então a liberdade (FREIRE, 2005, p. 25).

Liberdade e conscientização caminham juntas e “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (FREIRE, 2005, p.33).

O que se quer salientar aqui é a necessidade do oprimido libertar-se, a partir da conscientização, para que, assim, possa humanizar-se e emancipar-se. E é justamente no pensamento de Paulo Freire (em toda sua atualidade) que se reconhece a possibilidade de os oprimidos se tornarem-se sujeitos, desde crianças, na luta pela emancipação contra a alienação.

Para atingir esse ideal de cidadão crítico,

A educação e a escola são formas privilegiadas desse embate. O conhecimento historicamente acumulado deve ser repassado a cada geração, de maneira sistematizada e criativa, de modo a produzir condições de compreensão da vida, das marcas e identidades das diferentes sociedades e de subjetiva e coletiva apropriação das conquistas da civilização humana. Um conhecimento posto a serviço da vida, da felicidade, da justiça e da sustentabilidade de todas as formas de produção e reprodução da vida, material e simbólica (NUNES, 2019, p. 37).

A escola é a base da cidadania e, mais do que nunca, precisa-se de uma educação de qualidade para alcançarmos “uma nova proposta de educação voltada para a formação plena da cidadania e para a incorporação da cultura como processo de *hominização* e de *humanização*” (NUNES, 2019, p. 40).

Nesse sentido,

assim como Freire se opunha às políticas educacionais que roubam a humanidade dos oprimidos, defendemos a necessidade de se reescrever a concepção dos Direitos Humanos, considerando, como fundamento “novo”, as experiências antes excluídas pelas propostas dominantes e próprias da visão de mundo ocidental. Em todo o globo, estão presentes trajetórias de lutas, de reivindicações, de conquistas e de reconhecimento que precisam ser recuperadas e valorizadas de outra forma (NUNES, 2021, p. 47).

Acreditando nesse “fundamento ‘novo’”, é que se dá continuidade a este texto, que busca trazer fundamentos filosófico-sociais e jurídico-históricos em defesa de uma Educação humana, que tenha o foco no *formar* e não apenas no *treinar* o educando e, nesta perspectiva, faz a defesa, em especial, à Educação Infantil. Defesa esta que se apresenta com base na perspectiva freireana que, em um dos seus ensinamentos, o qual explica a questão da ética inseparável da prática educativa, afirma que “a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (FREIRE, 1996, p. 16).

A identidade do Docente de Educação Infantil

Os acontecimentos do movimento feminista e da mobilização sindical coincidiram com a abertura de berçários e creches instaladas em empresas paulistas, bem como outras formas de atendimento às crianças através de programas instituídos por diferentes órgãos públicos, convênios com

entidades filantrópicas e comunitárias, “escolinhas particulares” em bairros ou comunidades, com precárias condições educacionais e profissionais.

As crianças eram deixadas nestes ambientes precarizados apenas para os cuidados básicos de saúde e higiene, sem espaço preparado para tais finalidades, muito menos, com concepções pedagógicas que fundamentassem as práticas do trabalho desenvolvido. Nesse cenário, bastava ser mulher (e se fosse mãe, aí sim, teríamos o grande diferencial!) para que estivesse apta a desenvolver o papel de “tia”, como eram chamadas as cuidadoras desses espaços. O tratamento “tias” não era por acaso, pois remetia ao mesmo tipo de parentesco cuja exigência era apenas o “cuidar bem” da criança, sem qualquer responsabilidade educacional e pedagógica. Assim, nivelava-se, erroneamente, toda mulher/tia como se fosse naturalmente boa e preparada para cuidar de criança, com um amor nato para dar a elas.

Paulo Freire (1993), em seu livro “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*”, através do enunciado, empenha-se à compreensão e entendimento não apenas do significado de cada uma das palavras que compõem o próprio título, mas também sobre as vantagens e desvantagens das professoras enquanto inseridas numa trama de relações. Assim, dividindo o enunciado em três blocos (a) professora, sim, (b) tia, não e (c) cartas a quem ousa ensinar, Paulo Freire enfatiza que a tarefa de ensinar requer comprometimento e gosto de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que esta tarefa implica" e, ainda, sobre a impossibilidade de ensinar sem ousar. É preciso ousar para falar em amor, para dizer com convicção que estudamos, aprendemos, ensinamos e conhecemos com o nosso corpo inteiro (...), para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (...) para permanecer ensinando ao longo do tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, depreciados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo (p. 8). Nesta obra, Paulo Freire apresenta, sobretudo, duas razões: evitar uma compreensão distorcida sobre a tarefa profissional do professor e ocultar a ideologia repousada na falsa identificação. Para ele, a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se

dar a ilusão de adocicar a vida da docente, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

O texto mostra que a tarefa do professor de Educação Infantil, como um profissional que ensina, é também a de ser aprendiz, sendo preciso ousar para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos no dia a dia. Segundo Freire (1993), é preciso ousadia ao próprio fato de se fazer professor, educador, que se vê responsável profissionalmente pela formação permanente. Nesse sentido, não se quer desmoralizar ou desvalorizar a figura cultural da “tia”, mas questionar a desvalorização profissional, que acontece há décadas, de transformar a professora num parente postiço.

Parece-nos necessário, na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e, por isso, é tia; da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geográfica ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1993, p. 09).

O processo educativo nunca é neutro, demanda não apenas pressupostos filosóficos, políticos e sociais, mas também luta e esperança, pois quando, na prática educativa, os professores e professoras mostram-se desesperançosos, a Educação torna-se conflituosa e incompleta. “São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na História” (FREIRE, 2006, p. 88).

Em anos recentes, o Brasil assumiu compromisso de inserção do segmento da Educação Infantil como parte integrante do conjunto das

políticas públicas educacionais que se tornaram vinculadas à Educação Básica. O tratamento da atenção educacional à criança e à infância, historicamente, esteve marginalizado ao Sistema Escolar, sendo muito mais uma prerrogativa da secretaria de assistência social, bem-estar social, do que efetivamente um Sistema Educacional Escolar, comprometendo a sua identidade.

A Educação Infantil integrou-se legalmente ao Sistema Nacional de Educação a partir de 1988, com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, mas só foi reconhecida como parte integrante da educação formal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN, em seu artigo 21, que coloca a *criança pequena* como sujeito de direito à educação, mesmo que ainda como parte complementar e não estrutural.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDBEN em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Entretanto, o que definiu, efetivamente, a Educação Infantil como parte estrutural da Educação Básica, foi o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, porque, mesmo o PNE de 2001, ainda tratava a educação infantil como uma educação complementar.

Considera-se que, em obras recentes sobre o PNE (Plano Nacional de Educação), como “O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade”, organizado em debate pelo Conselho Nacional de Educação, há uma lacuna e uma patente omissão no que se refere à discussão da educação infantil, criança e infância, bem como as possíveis contradições pedagógicas, os limites institucionais interpostos, as fragilidades e as potencialidades ético-políticas deste debate.

Importante é compreender historicamente a ideia do Plano Nacional de Educação (PNE), que, de acordo com Saviani (2014, p. 75), remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. A partir daí, a ideia de plano passou a figurar na legislação maior da educação brasileira.

A constituição de 1934 estabeleceu, na alínea a do artigo 150, como competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1983, p. 545 *apud* SAVIANI, 2014, p. 75).

Nessa mesma Constituição, no artigo 152, Saviani (2014, p. 75-76) mostra-nos que foi previsto um Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual, sua principal função seria elaborar o PNE. O CNE havia sido criado em 1931, mas foi reorganizado em 1936 e, em uma nova configuração, foi instalado em 1937, cumprindo sua tarefa constitucional de elaborar o PNE denominado de “Plano de Educação Nacional”. O Referido plano foi encaminhado à Câmara dos Deputados, mas não chegou a ser aprovado e com o advento do Estado Novo, em novembro de 1937, caiu no esquecimento. A ideia do plano só foi retomada no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. A partir de 1964, com o regime militar, “o protagonismo do planejamento educacional transferiu-se dos educadores para os tecnocratas, o que expressou subordinação ao Ministério da Educação (MEC)” (p. 78). Com a reforma do ensino, expressa na Lei n. 5.692/71, a tarefa de estabelecer e executar “planos nacionais de educação” (artigo 53) foi incumbida ao Governo Federal.

Essa breve contextualização histórica mostra a descontinuidade na política de educação, o que “conduz ao fracasso de tentativas de mudança” (SAVIANI, 2014). Mostra, ainda, que o tema educação infantil só é introduzido no debate educacional a partir de 1993:

Com a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, em 1985, teve início o período chamado de “Nova República”. Nesse novo contexto político foi editado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Tal plano tomou como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” proclamada na reunião realizada em março de 1990 em Jointem, na Tailândia. O foco central desse plano foi o ensino fundamental *acrescido da etapa da educação infantil em sua fase pré-escolar, correspondente à faixa dos 4 a 6 anos* (SAVIANI, 2014, p. 78-79, *grifo nosso*).

Mais uma vez, esse plano, praticamente, não saiu do papel, o que reafirma a questão da descontinuidade na política educacional.

Somente em 2001 foi aprovada a Lei n. 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação com a vigência de dez anos, “conforme exigência do artigo 14 da Constituição e do que fora estipulado no § 1º do artigo 87 da atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996” (SAVIANI, 2014, p. 79).

O autor analisou esse plano e considerou razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas, mas percebeu certa abstração e generalidade no enunciado das diretrizes que procuram não dar margem a maiores controvérsias. Ele esclarece que as divergências ocorrem mais especificamente em relação aos objetivos e metas, principalmente, àquelas que se relacionam ao problema do financiamento.

Sobre o novo PNE, Lei n. 13.005 de junho de 2014, com vigência de 10 anos (2014-2024), Saviani (2014) diz que “tem-se a impressão de que o novo projeto avançou em relação ao plano anterior, pois teria sido concebido numa estrutura bem mais enxuta [...] no entanto, numa observação mais atenta, verificamos que esse enxugamento é apenas aparente” (p. 83). O autor refere-se ao número de metas dos PNE’S: no antigo, de 2001, eram propostas 295 metas e, no atual, de 2014, o projeto se concentra em 20 metas. Num olhar desatento, há a impressão de enxugamento, mas, conforme análise de Saviani, “as vinte metas se desdobram em 170 estratégias que operam com submetas

específicas em relação às vinte metas de caráter geral” (p. 83). Houve sim um certo enxugamento, mas relativo, na redução de 295 para 190 metas.

Na análise de Saviani, o novo plano é mais frágil pela ausência do diagnóstico, o que dificulta o entendimento da razão dos números. Por exemplo, na meta 1 do atual PNE, que trata da Educação Infantil, estabeleceu-se “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (SAVIANI, *Suplemento*, 2014, p. 14). Sem o diagnóstico, não compreendemos por que se fixou a meta em 50% e, não, por exemplo, em 40 ou 60%.

Saviani (2014, p. 95-96) mostra que,

No início de 2010, dados preliminares de um estudo realizado a pedido do MEC mostraram que só 33% das metas do PNE foram atingidas. Mas como foi feito esse estudo? Na verdade, ele tomou como referência as metas e foi verificar o que aconteceu. É algo válido porque o plano estava em vigor. Então, havia uma meta de colocar 50% das crianças de 0 a 3 anos nas creches até 2010. Tudo indica que a meta não foi atingida porque o estudo constatou que, em 2008, se chegou apenas a 18%. Mas se verificou que houve um aumento no atendimento. A questão é a seguinte: o aumento ocorreu porque o governo estava guiando-se pelo PNE? Não. Nem os municípios evocavam o plano para tomar suas decisões, nem o MEC fazia isso enquanto formulava algum programa. *No caso citado das creches, a decisão de aumentar a oferta era tomada por causa da pressão da população. Os prefeitos usavam isso com fins eleitorais e faziam aquele discurso de que a educação era prioridade e que iriam criar mais creches.* Por sua vez, o MEC repassava os recursos ou inseria o município em algum programa de ampliação das creches (*grifo nosso*).

A citação é longa, mas fundamental para explicar sobre o descaso com a educação infantil, que avança na ampliação da cobertura educacional com a expansão de vagas nas escolas, mas isso ocorre por conta da pressão da população e por conta de promessas de prefeitos que usam isso com fins eleitorais.

No site “Observatório do PNE”, viu-se a seguinte análise:

Com 90,5% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino.

Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento⁴.

A partir de 2016, a frequência é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, assim, as crianças de 0 a 3 anos não são englobadas nas políticas educacionais. De acordo com o IBGE/Pnad, a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil era, em 2015, de 30,4% e, com o novo PNE, a meta é atingir 50% até 2024.

Por que 50%? Fica aí nosso questionamento.

É notória a lacuna e a omissão no que se refere à discussão da Educação Infantil e é possível perceber, claramente, a fragilidade ainda existente nesse debate.

⁴ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

Se, por um lado, houve avanços, ainda que tímidos, no que se refere à integração da Educação Infantil no Sistema Educacional Brasileiro, porém, na Educação como Direito das crianças, uma outra luta caminha paralelamente a esta no que diz respeito à identidade do profissional das creches e pré-escolas deste país.

Na armadilha ideológica que tenta adocicar a função do professor da educação infantil, colocando-o num patamar desprivilegiado em relação aos outros docentes da educação básica, inclusive, em relação às condições de formação e salário. Isto cria a cultura de que qualquer um pode trabalhar na educação infantil e de qualquer jeito, porque vai trabalhar com crianças muito pequenas, tratando esses profissionais, na maioria, mulheres, como “tias” e “tios”. Nessa medida, encontra-se uma trama perigosa de relações que não motivam esses professores a estudar, desenvolver pesquisas, compreender as tendências educacionais, enfim, fragiliza a qualidade da educação ofertada e a emancipação acadêmica do docente.

Percebem-se duas tendências da Educação e das políticas educacionais, que podem levar a uma perspectiva de emancipação ou de conservação. Como Saviani (2007) analisa, a crença de que, na história da educação brasileira, sempre houve momentos de resistência, períodos “contra hegemônicos”, é importante avaliar a justa relação entre o que é predominância emancipatória, o que se relaciona às origens das experiências e o que é episódico, ocasional e relacionado às conjunturas de cada modelo e à política e a práticas educativas conservadoras.

Desse modo, a luta, pela qual levanta-se a bandeira hoje, defende um projeto educativo apresentado por Marx, por meio de ações e iniciativas suscitadas pelos sujeitos emancipados e que buscam ocupar o lugar de atores de sua própria história, assumindo a emancipação humana de forma consciente e planejada, relacionando as conquistas no campo da cidadania jurídica e da participação política, mas tecendo críticas aos seus limites, como atestava Marx (1843, p. 5) *apud* Nunes (2003): “... porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana.” Assim, as bases materiais e históricas estão postas, mas os sujeitos

históricos e sociais podem alterá-las, embora as possibilidades primeiras sejam negá-las.

Uma educação para a emancipação, portanto, exige a articulação entre teoria, reflexão e práxis, intencionalidade e direção, objetivando partir do núcleo autêntico de uma educação de base popular e seus complexos valorativos, considerando como propusemos em estudos anteriores, que a emancipação enseja produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos [...] significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (NUNES, 2003, p. 35-36).

Sem a emancipação humana, científica e acadêmica, continua-se reproduzindo modelos pedagógicos fadados ao fracasso, pois não coloca o sujeito que aprende no centro das discussões e análises, colocando a responsabilidade destas práticas nos indivíduos e não nos processos coletivos. Várias são as divergências pedagógicas dos finais dos anos 1990 e início do século XXI, como situa Saviani (2007), a edição de um neoconstrutivismo e o discurso da “pedagogia das competências”, a tomar espaços no debate pedagógico, também são fatores que explicitam sobre como a retórica reformista e pós-moderna funciona junto aos educadores, propensos aos novos e soltos “ventos”, apontando para um pragmatismo sem bases conceituais.

Conforme Nunes (2008),

Todos esses aspectos demarcam os limites, tendências e perspectivas de uma educação emancipatória ou compensatória e

o século XXI transita por estes caminhos controversos. Há necessidade de novas mobilizações dos movimentos sociais populares, das entidades e instituições vinculadas à educação pública, para que a política educacional implementada siga outro curso (p. 81).

O fortalecimento das organizações da sociedade civil e a discussão sobre a atuação de novos atores sociais no atendimento às políticas sociais têm permitido iluminar o caráter heterogêneo da sociedade civil como espaço de disputas de interesses, principalmente, em relação ao Estado e aos recursos destinados a essas políticas. Isso reforça a importância de constituir uma esfera pública com qualidade ética, filosófica, política e educacional, capaz de propor socialmente projetos políticos com a sociedade embasados na garantia de direitos civis, políticos e sociais, e no combate aos projetos políticos autoritários e a formas privatizadas de poder.

Conforme Saviani (2014, p. 97), “temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade e por um forte e organizado movimento dos educadores”.

Ao buscar a compreensão das matrizes históricas, políticas e filosóficas sobre a identidade e o papel do educador da educação infantil, busca-se também evidenciar que é por meio da participação da comunidade educacional e da sociedade civil que se poderá consolidar a democracia participativa no planejamento acadêmico, na gestão educacional, na implementação e no acompanhamento das políticas públicas para a primeira infância, impactando fortemente, também, as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

O Direito à Educação

Direito à Educação todos temos! Às vezes, é preciso reivindicá-lo; lutar por ele.

É importante ter o conhecimento da realidade das lutas sociais que, no passado, significou, e que ainda significa, um instrumento viável por criar

condições propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. Segundo Bobbio (1992):

Não existe, atualmente ,nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza, porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (p. 75).

A educação, ao longo dos tempos, passou a ser uma dimensão fundante da emancipação humana e da cidadania, sendo tema que não perdeu e jamais perderá seu caráter de atualidade.

No cenário educativo, ainda há muitos debates a serem feitos, por isso, a relação ensino-aprendizagem precisa estar centrada nos atores que fazem as estruturas educativas, sendo que todos têm os mesmos direitos de fala, com um conhecimento socialmente partilhado e reconhecido. Assim, a criança e os professores da educação infantil deixam, então, de ser meros objetos e passam a ser sujeitos desse processo educativo.

É necessário compreender esse processo de educar e educar-se. Paulo Freire, em sua experiência de formação, trouxe à tona que:

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser

formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 24).

Compreender o processo de ensinar e aprender, da forma como Paulo Freire nos ensina, exige humildade para perceber que sabemos pouco ou quase nada sobre tantas coisas; exige consciência e crítica à educação “bancária”; exige luta por uma educação emancipatória; enfim, exige uma sociedade mais esclarecida, na qual, o sujeito da história, seja ele o oprimido, o educador ou o educando, tenha: consciência crítica, vontade de lutar contra propostas dominantes e pensamentos supérfluos; força para resistir, seja a práticas que atinjam seus direitos como homem, seja a ataques à democracia na sociedade.

Habermas (2000), um dos maiores filósofos alemães do séc. XX, grande educador da atualidade e considerado um dos maiores herdeiros da escola de Frankfurt, propõe que os atores sejam reconhecidos por aquilo que pensam, falam e por aquilo que escutam, para isso, é necessária uma sociedade mais evoluída, democraticamente falando, superando uma sociedade autoritária.

Os acontecimentos recentes, ocorridos em função da Pandemia, mostraram a superficialidade das análises desses pensamentos e toda fragilidade da Educação Infantil, que foi deixada, uma vez mais, à margem dos debates, das pautas e das prioridades das famílias, das políticas públicas, dos governos e do próprio sistema educacional brasileiro.

O autor propõe uma razão educativa, comunicativa, partilhada, razão esclarecida e sujeito emancipado. Esclarece que o Estado colonizou a vida em sociedade e a luta contra essa condição são as organizações da comunidade em busca de seus direitos (conselhos, movimentos...) por meio do uso racional e identitário da linguagem e do consenso.

Compartilhando com Habermas (2000) que a Universidade é uma esfera pública especializada, conclamam-se os docentes, pesquisadores, especialistas das mais diversas áreas, educadores em geral, a exercer um papel crítico junto à cultura, à educação, à sociedade e junto ao estado. Conclama-se, ainda, a luta pelo direito à educação, lembrando que a divergência entre a nova cultura de direitos e as antigas práticas assistencialistas de benevolência e compaixão é uma das constatações a que se chega. Não se trata de um favor ou de bondade de quem faz a legislação, trata-se de um direito conquistado.

Falar sobre direitos sempre nos remete a uma análise das condições históricas, necessidades, interesses, relações sociais e de poder, sabendo que os direitos “naturais e universais” não existem enquanto critérios absolutos. *A Declaração Universal dos Direitos do Homem* começa com a frase “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. No entanto, este é um ideal pelo qual lutamos, mas não pode ser considerado como natural. Nessa luta, o foco não é somente o direito ou a justificativa deste, mas a efetivação dele, a proteção do que é direito conquistado, como uma questão política, social e filosófica.

Mesmo como direito reconhecido, é preciso que seja garantido e, para isso, o primeiro passo é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 1992, p. 79-80).

É certo que a efetivação dos direitos, na realidade da sociedade, de acordo com as expectativas dos sujeitos e do próprio sentido expresso na lei, muitas vezes, esbarra na incapacidade administrativa dos governos e na ineficiência jurídica quanto ao critério de obrigatoriedade posto na legislação.

Os direitos, definidos como de todos, mobilizaram movimentos de grupos específicos da sociedade para a especificação dos sujeitos sociais. As mulheres lutaram pelo direito do voto durante décadas e também pela participação política; os negros mobilizaram-se no Movimento pelos Direitos Civis da década de sessenta, nos Estados Unidos, reivindicando a aplicação dos direitos da Constituição também para eles; no pós-guerra, surgiram várias declarações internacionais especificando os direitos das mulheres, das crianças, das nações colonizadas, das raças discriminadas, entre outras; mais recentemente, temos os Novos Direitos Sociais, produto de lutas históricas, que também contemplam grupos específicos da sociedade, tais como os idosos, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, entre outros, além de reformulações nos direitos já adquiridos anteriormente.

No que tange à temática deste artigo, embora avanços importantes tenham sido conquistados e consolidados nos últimos anos, ainda persistem resistências culturais e, infelizmente, vigorosas, na busca por um consenso sobre o significado/conceito, a importância e as características da infância, da criança e da educação infantil. Muitas resistências partem de posicionamentos políticos, conservadores e retrógrados, as quais entendem, por exemplo, que a criança que não trabalha desde cedo poderá ser potencial “criminoso”. Entendem, ainda, pasmem, que a criança brasileira de hoje tem mais direitos do que deveres e obrigações, o que a torna improdutiva, inconsequente, arredia, “perdida” e vulnerável à criminalidade.

Eis uma parte importante das contradições abertas acerca da infância, da criança e da educação infantil em nosso país, cuja compreensão pode indicar novos e promissores caminhos na luta pela dignidade do ser humano como criança, educada no ser-criança, no meio do pleno e espontâneo

ambiente da infância, através de uma educação infantil também digna de assim ser definida como tal.

Considerações finais

Compreende-se, após estudo realizado, que a educação infantil não se configura como ambiente exclusivo e planejado para atender ao que é específico à infância, porque, a princípio, não foi pensada como direito da criança e, sim, como uma necessidade imposta pelo capitalismo, cujas mulheres foram para o mercado do trabalho, desde o período das guerras e, depois, com a Revolução Industrial, e necessitavam de lugar seguro onde seus filhos pudessem ser cuidados e, se possível, educados. Distante do que as crianças precisavam enquanto cuidado e educação, surgiram espaços, aos quais, quando os pequenos tinham acesso, reproduziam modelos de atendimento que antecipavam etapas escolares, numa visão adultocêntrica, negligenciando o que é característico da infância e reproduzindo a Educação bancária, tão abordada por Paulo Freire.

Na trajetória recente da movimentação da sociedade civil brasileira, desde a promulgação de um modelo de Estado Democrático de Direito em 1988, tivemos muitas conquistas na área da Educação, podendo citar entre elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente; a conquista referente aos conselhos de direitos das crianças e dos adolescentes; os conselhos tutelares; as redes de varas de proteção à criança e ao adolescente; o Ministério Público e a Defensoria da Infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) consagram a Educação Infantil como um *direito inalienável* de todas as crianças, visando ao reconhecimento desta como primeira etapa da Educação Básica, propondo o acesso e atendimento às crianças e o pleno desenvolvimento infantil, assegurando-lhes o desenvolvimento comum indispensável para a plena *formação humana* e para o consciente *exercício da cidadania*.

Também abriram espaço à análise sobre a indissociabilidade do *educar/cuidando* e do *cuidar/educando*, incluindo o acolhimento, a garantia de segurança, o estímulo à curiosidade, à ludicidade e à expressividade infantil.

Pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, contemplando desde a infância à idade adulta, implica refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização da condição e da identidade humana.

O direito à Educação e a Educação como direito são, portanto, um conceito novo, e, nesse ponto, as propostas de Paulo Freire mostraram-se avançadas, originais e atualizadas à necessidade brasileira. Ressaltam-se algumas das propostas de Freire (1996): “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p. 26); “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (p.32); “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (p.38); “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 39); “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos no nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (p. 45); “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” (p. 59). Entre tantas outras propostas, fechamos este parágrafo com esta, que é uma questão central para Paulo Freire: “[...] a educação, especificamente humana, como um ato de intervenção no mundo” (p.109). Ele segue seu texto mostrando que “Não é por outra razão que insisti tanto, em *Professora sim, Tia não*, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência” (FREIRE, 1996, p.109).

É justamente por essa questão de coerência que colocar a Educação Infantil na pauta dos debates educacionais pressupõe discutir as especificidades da infância, analisar cenários políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos, conscientizar, formar, humanizar, despertar curiosidades, tratar do protagonismo do ser-criança, compreender que, além do acesso à Educação Infantil. Temos que atentar à qualidade do atendimento oferecido e, ainda, tratar da questão da formação de professores e da pesquisa científica relacionada à esta temática.

É certo que, no diálogo, na democratização e humanização da escola, surgirão divergências e convergências educacionais. Estas podem inspirar inovadoras propostas de ensino, gerar e consolidar novas relações no cotidiano escolar, ressignificar as práticas pedagógicas, reconstituir laços com as comunidades, reinventando as culturas escolares e as dinâmicas de organização do trabalho educacional.

Diante de tudo que se analisou e se pesquisou, este trabalho evidenciou grandes conquistas no debate e nas lutas que levaram a Educação Infantil a ser inserida no Sistema Educacional Brasileiro, mas também alertou que esta temática é muito recente e, por isso, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que todas as necessidades da criança sejam atendidas para que ela tenha sua infância respeitada e garantida. Daí, a urgência com que educadores, pesquisadores, especialistas das mais diversas áreas, exerçam papel crítico junto à cultura, à sociedade e ao Estado, para requerer uma sólida concepção científica e filosófica sobre a questão da criança e da infância, superando a superficialidade e o senso comum que permeiam a questão e consolidando a arte de educar para a vida toda.

O momento histórico vivido do Brasil é sensível e comprometedor para que as propostas desse artigo sejam efetivadas. A contradição de vivermos num país com grandes potenciais, mas representado, em sua maioria, por dirigentes que querem servir às elites e não ao povo, assolam a sociedade e desconstroem o Estado, além de fragilizar a plenitude dos Direitos Humanos, que ainda precisam de muita defesa para conquistá-los de fato. Nossa realidade conta com uma sociedade bastante influenciável, para não dizer

ingênua, precisando ser mais politizada. Aliado a tudo isso, existe o desrespeito às leis, à Constituição Federal, ao Judiciário e ao Ministério Público – estes últimos, infelizmente, envolvidos em um grande escândalo nacional publicizado mundialmente.

Diante do cenário brasileiro, permeado por um contexto de retrocessos e tragédias que acarretam mais desigualdades sociais, econômicas e culturais, precisamos refletir cada vez mais em modos de impedir que os direitos humanos sejam violados, encorajando e ampliando o respeito a eles.

Como seres humanos que somos, tudo o que é humano nos interessa. E acreditar que existe saída para esse e outros caos ainda é algo que nos motiva a dialogar, pensar, refletir e, principalmente, agir.

Acredita-se que a resistência, enquanto ato prático, a politização, a consciência crítica da sociedade civil sejam a possibilidade de uma saída. Não se pode perder as esperanças. É a experiência política que muda as pessoas. É preciso ter consciência crítica para compreender o caos. É preciso criar e respeitar os valores democráticos. O povo precisa deixar de ser plateia. É preciso lutar para que “*ele*” não destrua o Estado Democrático de Direito.

Nesse sentido, tem-se que tornar as leituras das obras de Paulo Freire mais próximas de nós, para que se possa aprender e ensinar de forma crítica, lembrando que a tarefa do professor ensinante é também a de ser aprendiz. Nesse ponto, Paulo Freire é fundamental, porque foi um educador que lutou pelo seu povo, “gritou” para que as pessoas deixassem de ser plateia e se tornassem sujeitos críticos; porque representam aquele que se empenhou em “colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2007, p. 332). O legado de Paulo Freire sinaliza condições para se sair da situação de alienação e dominação e emergir como sujeito crítico e consciente. É por isso que permanecerá entre nós como uma referência para a luta e para a educação emancipatória.

Todas essas propostas são apresentadas para que as ideias de Paulo Freire sejam difundidas para todos, para que se viva numa sociedade emancipada e que não replica pensamentos sem a necessária reflexão, mas

que constrói seu sentido de pertencimento social pleno de obrigações e, principalmente, de direitos.

Referências Bibliográficas

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 17 mai. 2021.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 17 mai. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, promulgado em 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 20 mai. 2021

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.0005, promulgada em 25 de junho de 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 22 mai 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 23 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes. *Sistema nacional de atendimento socioeducativo*. Brasília, 2006. Disponível em: . Acesso

em: 25 nov. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente> Acesso em 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Política nacional de assistência social*. Brasília, 2004. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Combate à Fome. *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília, 2006a. Disponível em: Acesso em: dez. 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf Acesso em 28 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. *Criança: compromisso social*. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso em 28 mai. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NUNES, C. Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. In: NUNES, C. A. R.; GOMES, C. (Orgs.). *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, C. *Educar para a emancipação*. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

NUNES, César e FEITOZA, Roney. Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões repostas. *Revista Quaestio*, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2, p. 71-94, maio/nov. 2008.

NUNES, C. A. R. Educação em Direitos Humanos: as lições de Paulo Freire e os desafios atuais. In: NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (Orgs.). *Paulo Freire e os Direitos Humanos*. Campinas: Editora Fibrá, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SITE OBSERVATÓRIO PNE. *Contexto*. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>. Acesso em 06 Set. 2018.

Submetido em: 31/05/2021

Aceito em: 10/09/2021

Publicado em: 11/10/2021