RESUMO
O presente artigo analisa os principais desafios e perspectivas da educação infantil no Brasil, com ênfase no município de São Paulo, considerando as dimensões do acesso, da qualidade, da formação docente e das políticas públicas voltadas à primeira infância. Por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, examina-se como as transformações socioeconômicas e urbanas das últimas décadas condicionaram a oferta e a demanda por creches e pré-escolas, bem como os avanços e retrocessos na garantia do direito à educação de crianças de zero a cinco anos. Os resultados evidenciam que, apesar do robusto arcabouço normativo construído desde a Constituição Federal de 1988, persistem profundas desigualdades territoriais, raciais e de gênero no acesso a uma educação infantil de qualidade. Conclui-se que superar esse déficit exige políticas integradas, investimento permanente, valorização docente e articulação entre planejamento urbano e educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Primeira infância. Políticas públicas. Qualidade. Desigualdade educacional.

INTRODUÇÃO

A educação infantil ocupa posição estratégica no debate educacional contemporâneo. Pesquisas nas áreas de neurociência, psicologia do desenvolvimento e economia da educação convergem para demonstrar que os primeiros anos de vida constituem uma janela privilegiada de aprendizagem, durante a qual as experiências vividas pela criança exercem influência decisiva sobre seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Investir nessa etapa é, portanto, não apenas uma obrigação ética decorrente do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, mas também uma das formas mais eficazes de promover equidade e desenvolvimento humano a longo prazo (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000 apud CAMPOS et al., 2011).

No Brasil, a trajetória da educação infantil é marcada por avanços normativos significativos, iniciados com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu pela primeira vez o atendimento em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou essa conquista ao integrar a educação infantil ao sistema educacional como primeira etapa da educação básica. Mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância, aprovado em 2016, reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a proteção integral das crianças nos primeiros seis anos de vida, conferindo prioridade absoluta às políticas para esse grupo etário.

Contudo, a distância entre os avanços legislativos e a realidade cotidiana das creches e pré-escolas brasileiras permanece considerável. O déficit de vagas, especialmente para crianças de zero a três anos, a heterogeneidade da qualidade do atendimento entre regiões e entre segmentos sociais, as condições precárias de trabalho dos profissionais da educação infantil e a fragilidade dos mecanismos de financiamento são desafios que persistem e que comprometem a efetivação plena do direito à educação na primeira infância (KRAMER, 2006).

O município de São Paulo, maior metrópole do hemisfério sul, constitui um microcosmo privilegiado para a análise desses desafios. Com uma população municipal superior a 11 milhões de habitantes, distribuída de forma profundamente desigual em um território de 1.521 km², a cidade concentra tanto as expressões mais avançadas da oferta de educação infantil quanto as suas carências mais agudas (IBGE, 2022). Compreender como os processos de urbanização, reestruturação produtiva e segregação socioespacial condicionam a educação das crianças pequenas em São Paulo é o objetivo central deste trabalho.

A metodologia adotada combina revisão da literatura especializada, análise de documentos de política pública — como o Plano

Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Municipal de Educação de São Paulo — e exame de dados estatísticos secundários produzidos pelo IBGE, pela Secretaria Municipal de Educação e por centros de pesquisa especializados. O artigo está organizado em sete seções, além desta introdução e das considerações finais.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A concepção de criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e de construir conhecimento na interação com o ambiente físico e social, representa uma ruptura com a tradição que encarava a infância como fase de preparação para a vida adulta, marcada pela incompletude e pela dependência. Kramer (2006) argumenta que essa mudança paradigmática tem implicações profundas para a organização da educação infantil: se a criança é sujeita e não objeto das práticas educativas, a instituição de educação infantil precisa ser concebida como espaço de vivência plena da infância, e não como antecipação do ensino fundamental.

Oliveira (2011) desenvolve a ideia de que a especificidade da pedagogia da infância reside no reconhecimento do brincar como linguagem privilegiada da criança pequena. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, desenvolve sua imaginação, elabora experiências emocionais e constrói relações com os outros. Propostas pedagógicas que reduzem a educação infantil a atividades formais de preparação para a alfabetização ignoram essa especificidade e privam as crianças de experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral. A autora destaca que a superação da dicotomia entre cuidar e educar — ainda presente em muitas práticas institucionais — é condição necessária para a efetivação de uma educação infantil de qualidade.

Barbosa (2009) propõe o conceito de cotidiano escolar como categoria central para a compreensão das práticas pedagógicas na educação infantil. Segundo a autora, é no cotidiano — nas rotinas, nos rituais, nas interações entre crianças e adultos, na organização dos tempos e dos espaços — que se expressam as concepções pedagógicas que orientam o trabalho das instituições. Uma pedagogia da infância comprometida com a criança como sujeito precisa, portanto, interrogar permanentemente essas práticas cotidianas, identificando em que medida elas respeitam e potencializam a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças.

DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESIGUALDADE

A análise das políticas de educação infantil no Brasil não pode ser dissociada do contexto mais amplo das desigualdades sociais que marcam o país. Bourdieu (1998) demonstrou que o sistema educacional, ao reproduzir e legitimar as desigualdades de origem social, transforma diferenças de classe em diferenças de mérito, naturalizando a hierarquia social. No caso da educação infantil, essa dinâmica se manifesta de forma particularmente perversa: as crianças que mais precisariam de ambientes estimulantes para compensar as desvantagens do contexto familiar são justamente as que têm menor acesso a instituições de qualidade.

Sposito (2000) analisa o processo de expansão do acesso à educação nas metrópoles brasileiras, argumentando que a ampliação quantitativa do atendimento não eliminou as desigualdades educacionais, mas as deslocou para dentro do sistema. Em vez da exclusão por ausência de vagas, emerge uma diferenciação interna de qualidade, na qual estabelecimentos de regiões periféricas oferecem experiências educacionais significativamente inferiores. Esse fenômeno, que a autora denomina de exclusão includente, é especialmente marcante na educação infantil, onde as diferenças de qualidade entre instituições são particularmente pronunciadas e têm consequências de longo prazo sobre o desenvolvimento das crianças.

MARCO LEGAL E NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão na história da educação infantil brasileira ao estabelecer, em seu

artigo 208, o dever do Estado de garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Essa conquista normativa foi resultado de um amplo movimento social que incluiu feministas, educadores progressistas, pediatras e militantes dos direitos da criança, que souberam articular reivindicações setoriais em torno de uma agenda comum de proteção à infância (ROSEMBERG, 2002).

A LDB de 1996 avançou ao definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica e ao estabelecer finalidades educacionais — e não apenas assistenciais — para o atendimento de crianças de zero a cinco anos. A lei também vinculou a educação infantil ao sistema municipal de ensino, estabelecendo responsabilidades claras para os municípios na oferta e na gestão dessa etapa. Contudo, ao não garantir fontes de financiamento adequadas para a expansão da rede, a LDB deixou em aberto uma das questões mais críticas para a efetivação do direito à educação infantil (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação, representaram um avanço na definição de princípios e critérios para a organização das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. Com base nos eixos das interações e das brincadeiras, as DCNEI estabeleceram um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar o trabalho das instituições, afirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar como princípio fundamental da educação infantil (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, consolidou esse percurso ao organizar a educação infantil em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e de cinco campos de experiências que estruturam as práticas pedagógicas. Embora a BNCC represente um avanço na definição de expectativas nacionais para a educação infantil, críticos como Barbosa (2009) alertam para o risco de que sua implementação induza uma escolarização precoce incompatível com a especificidade da pedagogia da infância (BRASIL, 2017).

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS METAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu metas ambiciosas para a educação infantil: universalizar o atendimento de pré-escola para todas as crianças de 4 e 5 anos até 2016 e ampliar a oferta de creches de modo a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até 2024. O cumprimento dessas metas tem se mostrado desigual: enquanto a universalização da pré-escola foi praticamente alcançada no plano nacional, a meta para as creches permanece muito distante em boa parte dos municípios brasileiros, especialmente nos de menor porte e menor capacidade fiscal (BRASIL, 2014).

Vieira e Oliveira (2019) analisam os desafios de implementação das metas do PNE, destacando que a ampliação da cobertura de creches exige investimentos vultosos em infraestrutura, formação de profissionais e custeio das atividades. As autoras argumentam que o atual modelo de financiamento da educação básica, centrado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
(FUNDEB), ainda não garante recursos sufi
i
cientes para que todos os municípios possam oferecer educação infantil com o padrão de qualidade preconizado pelas normativas nacionais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

EXPANSÃO DA REDE E PERSISTÊNCIA DO DÉFICIT

O município de São Paulo realizou, nas últimas três décadas, esforços significativos para ampliar sua rede de educação infantil. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2023), a cidade conta atualmente com mais de 900 Centros de Educação Infantil (CEIs), responsáveis pelo atendimento de crianças de zero a três anos, e cerca de 600 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de quatro e cinco anos. Somados os atendimentos diretos e os conveniados com entidades parceiras, o município atende mais

de 420 mil crianças na educação infantil, um crescimento expressivo em relação às cerca de 200 mil crianças atendidas em 2000.

Apesar desse avanço, pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2018) estimam que mais de 120 mil crianças paulistanas na faixa de zero a três anos permaneciam fora de qualquer modalidade de atendimento em educação infantil ao final da segunda década do século XXI. Esse déficit é geograficamente concentrado: enquanto nos distritos centrais da cidade a cobertura de pré-escola é praticamente universal, nas periferias sul e leste há distritos com déficits de vagas em creche superiores a 40%, revelando uma distribuição territorial da oferta que reproduz e amplifica as desigualdades socioespaciais da metrópole.

DESIGUALDADE TERRITORIAL E QUALIDADE DO ATENDIMENTO

A desigualdade na distribuição geográfi-
i
ca das vagas é apenas uma dimensão do problema. Campos e colaboradores (2011) conduziram pesquisa de referência sobre a qualidade das creches em seis capitais brasileiras, incluindo São Paulo, e concluíram que a maioria das instituições avaliadas apresentava condições inadequadas em dimensões como interação adulto-criança, organização dos espaços, diversidade de materiais pedagógicos e condições de saúde e segurança.

Os resultados mais preocupantes foram encontrados nas creches conveniadas localizadas em regiões periféricas, onde a pressão por atendimento em massa frequentemente se sobrepõe à preocupação com a qualidade.

A pesquisa de Campos e colaboradores (2011) evidencia ainda que a qualidade da educação infantil está fortemente associada à formação dos profissionais, à relação adulto-criança e às condições de infraestrutura. Esses três fatores tendem a ser piores justamente nas instituições localizadas nos territórios de maior vulnerabilidade social, configurando uma dupla desvantagem para as crianças que mais precisariam de ambientes educacionais de alta qualidade para compensar as limitações do contexto familiar. Tal circunstância aponta para a necessidade de políticas de equidade que concentrem investimentos diferenciados nos territórios e populações mais vulneráveis.

O Plano Diretor Estratégico de São Paulo, em sua versão de 2023, avançou ao incluir entre as obrigações dos empreendimentos habitacionais de grande porte a provisão de equipamentos de educação infantil, e ao exigir Estudos de Impacto de Vizinhança para empreendimentos que gerem demanda por serviços públicos. Contudo, como aponta Maricato (2015), a eficácia dessas medidas depende de uma capacidade de fiscalização e de gestão integrada entre as secretarias de Educação, Desenvolvimento Urbano e Habitação que ainda está em construção no município.

FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

O PERFIL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da educação infantil está indissociavelmente ligada à formação e às condições de trabalho dos profissionais que atuam com as crianças. A LDB de 1996 estabeleceu como formação mínima para os professores da educação infantil o nível médio, na modalidade Normal, com o horizonte da formação superior como meta progressiva. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 avançou ao estabelecer que todos os professores da educação básica, incluindo os da educação infantil, possuíssem formação superior em licenciatura até 2024. Embora progressos tenham sido feitos, esse objetivo ainda não foi alcançado em muitos municípios brasileiros (BRASIL, 2014).

Nóvoa (2009) defende que a formação docente mais eficaz é aquela que se dá em articulação com a prática, dentro do espaço de trabalho, sustentada por uma cultura de colaboração entre os profissionais. Segundo o autor, modelos de formação centrados exclusivamente na transmissão de teorias e técnicas em contextos acadêmicos distantes da realidade escolar têm efeitos limitados sobre a prática cotidiana. Essa perspectiva tem orientado programas de formação continuada implementados pela Secretaria Mu-

nicipal de Educação de São Paulo, como os Grupos de Formação nos Centros de Educação Infantil e as jornadas pedagógicas organizadas pelos Núcleos de Ação Educativa.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA

A feminização do magistério na educação infantil é um fenômeno estrutural que tem raízes na construção histórica do cuidado como atribuição natural das mulheres, não merecedora de remuneração equivalente à de outras profissões de complexidade semelhante. Rosemberg (2002) demonstrou que essa concepção sustenta uma desvalorização social e econômica dos profissionais de educação infantil que se expressa em salários inferiores aos de outros segmentos do magistério, em condições de trabalho mais precárias e em menor prestígio social da profissão.

Em São Paulo, a carreira dos professores de educação infantil tem sido progressivamente equiparada à dos docentes dos demais níveis de ensino, com a integração ao quadro do magistério municipal. Contudo, os profissionais que atuam nas creches conveniadas — corresponsáveis por uma parcela significativa do atendimento — frequentemente recebem remunerações e benefícios inferiores aos dos servidores municipais, o que gera assimetrias de condições que tendem a se traduzir em diferenças de qualidade no atendimento. A regulação mais rigorosa das condições de trabalho nas parcerias público-privadas é, portanto, uma agenda urgente para a política de educação infantil no município (SME, 2023).

FAMÍLIA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre as instituições de educação infantil e as famílias das crianças atendidas é uma dimensão frequentemente subestimada nas políticas educacionais, mas de importância fundamental para a qualidade do atendimento. Oliveira (2011) argumenta que a creche e a pré-escola são espaços de encontro entre culturas: a cultura institucional, marcada por saberes pedagógicos sistematizados, e as culturas familiares, marcadas por práticas de cuidado, valores e expectativas diversas. O diálogo respeitoso entre essas culturas é condição necessária para que a educação infantil possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças sem negar ou desqualificar suas origens.

Em contextos de alta vulnerabilidade social, como os das periferias paulistanas, as famílias frequentemente chegam às instituições de educação infantil carregando demandas que vão além do estritamente educacional: buscam segurança alimentar para seus filhos, apoio para lidar com situações de violência doméstica ou comunitária, orientação sobre saúde e desenvolvimento infantil. Instituições de educação infantil preparadas para acolher essas demandas e articulá-las com a rede de proteção social do território podem tornar-se referências comunitárias de grande importância (CENPEC, 2018).

A pandemia de COVID-19 evidenciou de forma cruel a centralidade das creches e pré-escolas na vida das famílias de menor renda. Com o fechamento das instituições, as crianças dessas famílias perderam não apenas o acesso à educação, mas também à alimentação garantida pela merenda escolar, aos cuidados de saúde preventiva e a um espaço seguro de desenvolvimento. Campos e Barbosa (2021) documentam que as desigualdades educacionais se agravaram significativamente durante o período de fechamento das escolas, com as crianças de menor renda acumulando defasagens de desenvolvimento que demandarão investimentos específicos de recuperação.

GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

A análise dos desafios da educação infantil em São Paulo revela uma sobreposição de desigualdades que não podem ser compreendidas de forma isolada. As dimensões de classe social, gênero e raça se entrecruzam de maneira a produzir padrões específicos de exclusão e vulnerabilidade que qualquer política efetiva precisa considerar. São as mulheres negras, periféricas e de baixa renda que enfrentam as maiores dificuldades para garantir acesso a creches de qualidade para seus filhos, e são também elas que

constituem a maioria dos profissionais de educação infantil em condições mais precárias (ROSEMBERG, 2002).

Do ponto de vista da demanda, dados do IBGE (2022) indicam que as crianças negras e pardas são proporcionalmente mais numerosas nas regiões periféricas de São Paulo e têm menor acesso à educação infantil de qualidade. Pesquisas do CENPEC (2018) evidenciam que a desigualdade racial na educação infantil paulistana não se manifesta apenas na menor cobertura, mas também nas diferenças de qualidade das instituições frequentadas por crianças brancas e não brancas, com as segundas concentradas em creches conveniadas com infraestrutura mais precária e profissionais com menor nível de formação.

A superação dessas desigualdades exige políticas que reconheçam explicitamente as dimensões racial e de gênero como variáveis estruturantes da desigualdade educacional. A formação dos profissionais de educação infantil precisa incorporar perspectivas antirracistas e não sexistas, capacitando-os para identificar e desconstruir estereótipos que podem comprometer o desenvolvimento de crianças negras, indígenas ou de outros grupos historicamente marginalizados. Do mesmo modo, as políticas de expansão da oferta precisam ser orientadas por metas de equidade que considerem a composição racial da população dos territórios atendidos (ROSEMBERG, 2002).

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

FINANCIAMENTO E SUSTENTABILIDADE

A efetivação do direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras exige um compromisso de financiamento público que ainda não foi plenamente assumido. O FUNDEB, reformulado em 2020 e tornado permanente, representou um avanço ao ampliar a participação da União no financiamento da educação básica e ao estabelecer um valor mínimo por aluno que considera as especificidades de cada etapa e modalidade. Contudo, os valores praticados para a educação infantil, especialmente para as creches em tempo integral, permanecem insuficientes para garantir o padrão de qualidade preconizado pelas normativas nacionais (VIEIRA; OLIVEIRA, 2019).

A ampliação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) — instrumento que busca definir o valor mínimo de financiamento por aluno a partir dos insumos necessários para uma educação de qualidade — para a educação infantil é uma demanda histórica dos movimentos sociais e das entidades representativas dos educadores. A implementação plena do CAQ para creches e pré-escolas exigiria um aumento significativo do investimento público nessa etapa, mas produziria retornos expressivos em termos de desenvolvimento humano, redução da pobreza intergeracional e diminuição das desigualdades educacionais.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA

As transformações tecnológicas em curso abrem novas possibilidades para a educação infantil, mas também impõem novos desafios. A incorporação de recursos digitais nas práticas pedagógicas pode enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças, desde que utilizada de forma crítica, criativa e em articulação com as interações presenciais e as atividades físicas e lúdicas que são insubstituíveis nessa fase. O uso abusivo ou acrítico de telas por crianças muito pequenas, por outro lado, tem sido associado a impactos negativos sobre o desenvolvimento da linguagem, da atenção e das habilidades socioemocio-nais (BARBOSA, 2009).

A formação dos profissionais de educação infantil para o uso pedagógico das tecnologias digitais é uma demanda crescente que as secretarias de educação precisam incorporar a seus programas de formação continuada. Mais do que capacitar os professores a usar ferramentas específicas, trata-se de desenvolver uma atitude crítica e reflexiva em relação às tecnologias, que permita distinguir usos que potencializam o desenvolvimento infantil daqueles que o comprometem. Essa formação precisa ser contextualizada nas realidades concretas das instituições, considerando as desigualdades de acesso à infraestrutura tecnológica entre diferentes regiões e segmentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo evidencia que a educação infantil no Brasil, e em particular no município de São Paulo, está em um momento de transição entre o reconhecimento formal do direito e sua efetivação plena na realidade cotidiana das crianças, famílias e profissionais. Os avanços normativos das últimas três décadas — da Constituição Federal à BNCC, passando pela LDB, pelas DCNEI e pelo Marco Legal da Primeira Infância — criaram um arcabouço legal e conceitual robusto que orienta as políticas e as práticas pedagógicas. Contudo, a distância entre esse arcabouço e a realidade de muitas creches e pré-escolas, especialmente nas periferias das grandes cidades, permanece um desafio de primeira ordem.

Os desafios identificados ao longo do artigo — o déficit de vagas em creches, a desigualdade territorial e racial no acesso à educação infantil de qualidade, a precariedade das condições de trabalho de parte dos profissionais, a necessidade de um financiamento mais robusto e estável e a integração entre as políticas educacionais e as políticas urbanas e sociais — não são problemas técnicos de solução simples. São expressões de escolhas políticas e de arranjos de poder que determinam a quem o Estado prioriza quando distribui seus recursos e atenção. Reverter esse quadro exige não apenas inovação nas políticas setoriais, mas um compromisso político e social mais amplo com a prioridade absoluta da primeira infância.

Do ponto de vista pedagógico, o artigo reforça a centralidade de uma concepção de educação infantil que respeita a criança como sujeito de direitos, valoriza o brincar como linguagem privilegiada da infância, reconhece a indissociabilidade entre cuidar e educar e afirma o papel fundamental dos profissionais bem formados e valorizados. Essa concepção precisa ser traduzida em propostas pedagógicas concretas, em condições institucionais adequadas e em políticas de formação e valorização docente que estejam à altura da complexidade e da importância do trabalho com a primeira infância.

Para a agenda de pesquisa futura, sugere-se o aprofundamento de estudos qualitativos sobre as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas de regiões periféricas, bem como análises longitudinais sobre os efeitos de longo prazo da educação infantil de qualidade. A comparação entre diferentes modelos de gestão — direto, conveniado e privado — e seus impactos sobre a qualidade do atendimento é igualmente uma área que merece investigação sistemática, dada sua relevância para as escolhas de política pública nos municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São

Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. A educação infantil na pandemia: um retrato das desigualdades. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e07723, 2021.

CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Educação infantil e território: desigualdades no acesso e na qualidade. São Paulo: CENPEC, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

MARICATO, Ermínia. Para entender a crise urbana. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório de gestão da educação infantil 2023. São Paulo: PMSP/SME, 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação na educação infantil: perspectivas e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-29, 2019.