UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michele Padilla Pedroso Vígari

NEOLIBERALISMO, COTIDIANOS ESCOLARES E INFÂNCIA: PISTAS CARTOGRÁFICAS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CRECHE

Sorocaba/SP
2026

Michele Padilla Pedroso Vígari

NEOLIBERALISMO, COTIDIANOS ESCOLARES E INFÂNCIA: PISTAS CARTOGRÁFICAS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CRECHE

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Linha de pesquisa: Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professor.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi.

Sorocaba/SP

2026

Ficha Catalográfica

Vigari, Michele Padilha Pedroso
V729n Neoliberalismo, cotidianos escolares e infância : pistas cartográficas entre a educação especial e a creche / Michele Padilha Pedroso Vigari. – 2026.
257 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Neoliberalismo. 2. Creches. 3. Educação infantil. 4. Cotidiano escolar. 5. Educação e Estado. 6. Política e educação. I. Barchi, Rodrigo, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB-8/6179.

Michele Padilla Pedroso Vígari

NEOLIBERALISMO, COTIDIANOS ESCOLARES E INFÂNCIA: PISTAS CARTOGRÁFICAS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CRECHE

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Linha de pesquisa: Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professor.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi.

Data de aprovação: 9 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br RODRIGO BARCHI
Data: 06/04/2026 08:05:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Presidente da Banca – Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE RENATO POLLI
Data: 07/04/2026 11:53:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Renato Polli
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
gov.br ROGER DOS SANTOS
Data: 07/04/2026 13:27:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Roger dos Santos Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDREIA TEIXEIRA RAMOS
Data: 08/04/2026 14:32:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Andreia Teixeira Ramos
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
gov.br THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA
Data: 09/04/2026 08:32:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico esta tese aos meus amados
pais, Emílio e Maria,
que sempre me incentivaram a continuar.
O meu muito obrigada, amo vocês!

E também a todas as crianças
com quem convivi
nesses 27 anos de caminhada pela
Educação: esta pesquisa existe por causa de vocês.

AGRADECIMENTOS

Inicio os agradecimentos desta tese no silêncio da minha sala, refletindo sobre como nunca estive sozinha ao longo da pesquisa.

Reconheço o quanto as pessoas que caminharam comigo foram fundamentais, trazendo apoio, alegria, incentivo para que eu seguisse em frente em cada etapa desse percurso.

Foram quatro anos em que a vida caminhou ao lado da pesquisa. Eu sabia que não seria fácil, mas não imaginava o quanto seria desafiador.

Houve muitos momentos tensos, sem saber como seguir ou qual direção tomar. Nessas horas, recorri ao meu orientador, cujas conversas e reflexões foram fundamentais para que eu pudesse me (re)encontrar e continuar o percurso.

Escrever uma tese é um momento singular, único, marcado por escolhas, inquietações, descobertas e transformações. Trata-se de um percurso único, vivido de forma intensa, mas nunca solitário, pois é construído nos encontros e desencontros que atravessam a caminhada acadêmica, afetiva e existencial.

Ao longo desse processo, diferentes pessoas, experiências e diálogos se fazem presentes, sustentando, provocando e impulsionando o pensamento.

Meu primeiro agradecimento ao meu querido marido, companheiro, amigo e parceiro, Maurício, que sempre esteve comigo com seu bom-humor, me apoiando, me incentivando e fazendo o que fosse preciso, inclusive dentro de nossa casa e com o cotidiano de nossa filha Milena, para que eu pudesse me dedicar ao desenvolvimento deste trabalho.

À minha filha, Milena, a quem tantas vezes faltei no seu dia a dia, mas que, ainda assim, fala com orgulho aos amigos que a mãe é pesquisadora. São os seus abraços e sorrisos de sempre que me dão força para continuar.

À Susy *(in memoriam)*, minha cachorrinha que fez parte da minha família por 11 anos e que sempre esteve presente comigo cotidianamente com sua alegria contagiante, e à Princesa, que, mesmo estando na casa de meus pais, nunca deixou de ser importante na minha caminhada.

Aos meus sogros, Moacir e Marina, que puderam proporcionar momentos de férias e alegria à minha filha enquanto eu escrevia.

À Profa. Dra. Andreia Teixeira Ramos, Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa, Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira e Prof. Dr. Roger dos Santos, pela participação na banca de qualificação, pelos olhares sensíveis e pela generosidade das intervenções que fizeram meu trabalho florescer. Estendo os agradecimentos ao Prof. Dr. José Renato Polli, que fez parte da banca de defesa.

À Prof.ª Dra. Yara, por sua parceria fundamental para que eu voltasse à pesquisa, me incentivando, me orientando e não medindo esforços para que toda a documentação ficasse pronta para que eu pudesse receber a licença sabática.

Ao Prof. Dr. João Henrique da Silva, com quem comecei o doutorado e me apresentou tão sensivelmente à Educação Especial.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba, pela concessão de licenças de estudo, fundamentais para a realização das atividades acadêmicas relacionadas ao doutorado.

À Universidade de Sorocaba (Uniso), pelo curso de aperfeiçoamento à pesquisa de Doutorado em Educação, pelo espaço de estudos, pela biblioteca, pelas bibliotecárias atenciosas, pelo corpo docente comprometido, representado pelo coordenador, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, sempre gentil.

Aos amigos do GEDECE, Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares, com quem tivemos encontros quinzenais marcados por leituras, estudos, partilhas e reflexões.

À minha equipe de trabalho — “minhas meninas”, como costumo dizer —, que, durante minha ausência em licença sabática, conduziram nossa turminha com dedicação e competência ao longo desses quatro anos de doutoramento: Ana Maria, Andressa, Elisandra, Gabrielle, Gabrielly, Karen, Lady Daia, Lenilda, Natália, Pâmela Carina, Pâmela Nogueira e Paola.

Às amigas que o doutorado me presenteou, Carolina e Evelyn, companheiras de disciplinas, encontros e conversas, dos risos cotidianos — presenciais, online e no WhatsApp — e das valiosas trocas de leitura e reflexão sobre a pesquisa e a escrita.

À minha querida sobrinha Laura e ao meu querido sobrinho Matheus, que já não são mais crianças e que, sempre que podem, vêm à minha casa para boas conversas sobre política e o mundo.

Aos colegas que encontrei nos encontros e desencontros do doutorado, que, de diferentes maneiras, também fizeram parte dessa trajetória.

A Deus e a Jesus Cristo, que sempre fizeram parte da minha fé e do meu caminho.

E, por fim, ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Barchi, professor, pesquisador e ambientalista, que me deu a alegria de ser sua orientanda e me mostrou o (des)caminho do pensar reflexivo no meu cotidiano da creche. Sempre acreditou no meu trabalho, me incentivando nas leituras e reflexões, enriquecendo a pesquisa com suas intervenções e colaborações.

O meu muito obrigada a todos e todas!

O homem da orelha verde

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas, riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo em dificuldades o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas

(Gianni Rodari)

RESUMO

Esta tese de doutorado aborda a presença do neoliberalismo nos cotidianos escolares da creche e da Educação Especial na creche, especialmente no que diz respeito à precarização do espaço público, à promoção do individualismo em detrimento do coletivo e à imposição da lógica da competição em detrimento da cooperação. Como recurso investigativo, utilizou-se o método cartográfico de pesquisa-intervenção, concebido, conforme sugerem Barros e Passos (2009), como uma abordagem de mergulho na experiência agenciadora que não separa sujeito e objeto, nem teoria e prática. Neste trabalho, privilegiou-se o uso de três pistas cartográficas que melhor se adequam ao contexto da pesquisadora: o acompanhamento de processos, com vistas a compreender a intensificação da presença neoliberal na creche ao longo dos últimos 20 anos; a habitação de um território existencial, buscando compreender os *espaçostempos* em constante dinamização nos contextos escolares; e a política da narratividade, que permitiu à pesquisadora, a partir do diálogo entre os debates sobre o neoliberalismo e os estudos dos cotidianos escolares, compreender a rapidez com que as creches vêm se transformando, à medida que o modo de vida neoliberal avança na sociedade e, consequentemente, nesses espaços. Para compreender o neoliberalismo e sua presença nos cotidianos escolares, foram utilizadas como principais referências as obras de Freire (2021, 2024a, 2024b) e de Dardot e Laval (2016), em diálogo com autores do campo educacional, como Veiga-Neto e Gallo (2009), Lombardi e Sanfelice (2007) e Harvey (2014), entre outros. A reflexão construída gira em torno da questão de como o neoliberalismo atua na creche e na Educação Especial na Educação Infantil, em uma instituição que integra a Educação Básica brasileira, ainda que não obrigatória, bem como de como o professor se constitui como produto desse processo. Ainda que o discurso dominante aponte para a valorização do docente, observa-se, na prática, a precarização do trabalho do professor. As evidências dessa precarização emergem da crescente instabilidade nas condições de trabalho docente, especialmente no contexto da Educação Especial na Educação Infantil, no qual, muitas vezes, torna-se necessário acionar a justiça para garantir os direitos das crianças atendidas na creche e na Educação Especial.

Palavras-chave: neoliberalismo; educação infantil; educação especial; creche; cotidiano escolar

ABSTRACT

This doctoral dissertation examines the presence of neoliberalism in the everyday life of daycare centers and Special Education in Early Childhood Education, particularly with regard to the precarization of public space, the promotion of individualism at the expense of collectivism, and the imposition of a logic of competition over cooperation. As an investigative approach, the cartographic method of research-intervention was employed, conceived—following Barros and Passos (2009)—as an immersion into an agential experience that does not separate subject and object, nor theory and practice. This study prioritizes the use of three cartographic tracks that best fit the researcher's context: the monitoring of processes, aimed at understanding the intensification of neoliberal presence in daycare centers over the past 20 years; the inhabiting of an existential territory, seeking to understand space-times in continuous transformation within school environments; and the politics of narrativity, which enabled the researcher, through dialogue between debates on neoliberalism and studies of everyday school life, to understand the speed with which daycare centers have been transforming as a neoliberal way of life advances in society and, consequently, within these institutions. To understand neoliberalism and its presence in everyday school contexts, the main references include the works of Freire (2021, 2024a, 2024b), Dardot and Laval (2016), in dialogue with scholars in the field of education such as Veiga-Neto and Gallo (2009), Lombardi and Sanfelice (2007), and Harvey (2014), among others. The reflection developed centers on how neoliberalism operates in daycare centers and in Special Education within Early Childhood Education, in institutions that are part of the Brazilian Basic Education system—though not compulsory—and on how teachers are constituted as products of this process. Although dominant discourse emphasizes the valorization of teachers, what is observed in practice is the precarization of teaching work. Evidence of this precarization emerges from the growing instability of teachers' working conditions, particularly in Early Childhood Education and Special Education, where legal action is often necessary to guarantee the rights of children served in daycare centers and Special Education settings.

Keywords: neoliberalism; early childhood education; special education; daycare; school routine

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vou para a creche.....17
Figura 2 – Creche: hora de comer.....47
Figura 3 – Os passeios instrutivos.....89
Figura 4 – Só queria ir à creche.....154
Figura 5 – Doze horas na creche.....160
Figura 6 – A creche não é um cabideiro.....195
Figura 7 – Meus cadernos.....198
Figura 8 – Cadernos como documentos históricos e culturais.....200
Figura 9 – Cadernos como documentos históricos do cotidiano escolar.....202
Figura 10 – Padronização, classificação e governo da infância.....204
Figura 11 – Estética da infância e produção de narrativas de felicidade.....206
Figura 12 – Fotografia, visibilidade e prestação de contas.....208
Figura 13 – Produção de subjetividades infantis.....210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos descritores para pesquisa de publicações sobre Educação Infantil e Educação Especial (2005-2023).....59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento da pesquisa.....61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de trabalhos realizados *versus* ano.....60
Tabela 2 – Organização das turmas de creche e as idades das crianças.....158

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CI	Agrupamento Creche I, formado por crianças entre 1 ano e 1 ano e 11 meses
CII	Agrupamento Creche II, formado por crianças entre 2 anos e 2 anos e 11 meses
CIII	Agrupamento Creche III, formado por crianças entre 3 anos e 3 anos e 11 meses
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEDECE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UABJO	Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
UAM-México	Universidad Autónoma Metropolitana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFTM	Universidade do Triângulo Mineiro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Uniso	Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 TRAJETÓRIAS E CAMINHOS EM MAPAS OUTROS 29
2.1 Brincava de ser professora… 29
2.2 Sou professora 35
2.3 Sou pesquisadora 40

3 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: CRECHE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NEOLIBERALISMO 47
3.1 A Educação Infantil, a Educação Especial e a deficiência 47
3.2 Levantamento 56
3.3 Do mapeamento à leitura 64

4 ENCONTRANDO A METODOLOGIA NAS PISTAS DA CARTOGRAFIA 74
4.1 A cartografia 75
4.2 Por onde começar? 76
4.3 A narrativa ficcional e cartográfica 86

5 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR 89
5.1 O neoliberalismo, o que é? 90
5.2 Indignação Freireana 95
5.3 Compreendendo o neoliberalismo 98
5.4 Neoliberalismo e Educação 109
5.5 O neoliberalismo no contexto brasileiro 116
5.6 Década de 1990 119
5.7 Anos 2000 122
5.8 Pós-golpe 127
5.9 Pandemia 135
5.10 E continua 136

6 OS COTIDIANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CRECHES E O NEOLIBERALISMO 139
6.1 O cotidiano da creche e o neoliberalismo 139
6.2 Os *espaçostempos* da creche 142
6.3 O que é a creche? 154
6.4 O cotidiano da creche 160

7 ESBOÇOS E ENSAIOS NARRATIVOS FICCIONAIS E CARTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CRECHE 167
O interesse 169
O pai era assim 172
Movimentos giratórios 174
A professora e a auxiliar 176

A tia é só minha **179**
Cadê a coordenadora? **181**
Multidisciplinar **183**
Uma flor no jardim **185**
Será que minha filha tem alguma coisa? **187**
A reivindicação **189**
Abaixo-assinado **191**
Discriminação **193**

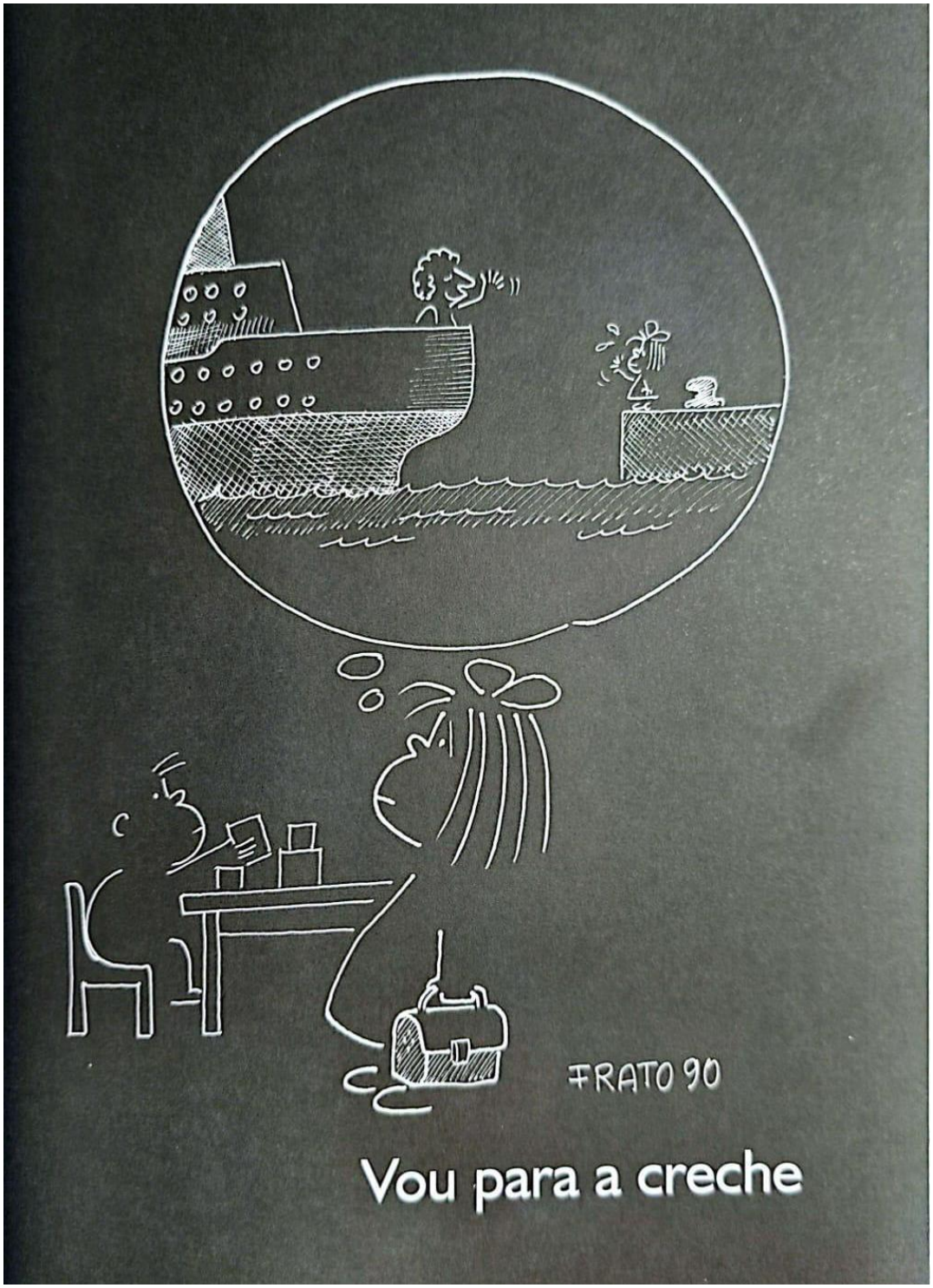
8 ESBOÇOS E ENSAIOS NARRATIVOS E CARTOGRÁFICOS DO NEOLIBERALISMO NA CRECHE **195**
8.1 Meus cadernos **198**
8.2 Narrativas ficcionais e cartográficas **211**
Gritaria **211**
O confronto **213**
Lugar novo **215**
Diversidade **217**
O bolor **219**
Quero brincar! **222**

9 INDIVIDUALISMO, COMPETITIVIDADE E SUCATEAMENTO DA CRECHE **224**
9.1 Individualismo, competitividade e sucateamento da creche no modelo neoliberal **227**
9.2 Individualismo: responsabilização e isolamento dos sujeitos **231**
9.3 Competitividade: comparação, hierarquização e lógica do desempenho **232**
9.4 Sucateamento: precariedade material, simbólica e relacional **233**
9.5 A presença do neoliberalismo na creche **234**

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS **235**

REFERÊNCIAS **246**

Figura 1 – Vou para a creche[1]



Fonte: Tonucci (2008, p. 57).

[1] As imagens apresentadas nesta tese não se destinam a ilustrar trechos pontuais do texto, mas compõem a própria tessitura reflexiva construída ao longo do trabalho. Por essa razão, sua organização não segue de forma rígida a orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) quanto à inserção imediata após a primeira menção, uma vez que se buscou preservar a coerência estética e analítica do conjunto. Trata-se, portanto, de uma escolha consciente, fundamentada nas normas vigentes, com o propósito de valorizar as dimensões narrativas e conceituais das imagens na pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A imagem de Tonucci (2008) representa para mim, de forma muito intensa e sensível, o cotidiano da creche como um espaço onde se constroem vivências e convivências significativas entre os bebês e as crianças bem pequenas.

Portanto, várias dessas ilustrações de Tonucci (2008) aparecem ao longo da minha tese, desde antes desta introdução (Figura 1). Essa escolha não foi aleatória, visto que essas imagens sempre me suscitaram profundas reflexões sobre a experiência das crianças que permanecem na creche.

Pergunto-me constantemente: que mundo elas encontram ao atravessar as portas deste espaço educativo?

Também me provoca pensar no que as crianças imaginam e sentem quando as famílias, especialmente as mães, as deixam num lugar que ainda não lhes é familiar. Quais emoções emergem nesse momento de separação? Quais pensamentos percorrem a sua imaginação?

Além disso, interrogo-me sobre o que as famílias fazem quando estão longe delas, como vivem esse afastamento temporário e como se organizam no seu cotidiano.

Da mesma forma, questiono-me sobre o que as crianças descobrem no ambiente em que irão permanecer, quais relações constroem, quais experiências vivenciam e de que modo esse espaço as acolhe e as transforma.

As imagens de Tonucci (2008), ao retratarem essas situações de forma tão humanizada e crítica, ajudam a iluminar as questões e a compreender melhor a complexidade emocional e social que envolve a creche enquanto lugar de formação, cuidado e descoberta.

A obra reúne quatro décadas de desenhos, reflexões e críticas sociais do pedagogo e ilustrador italiano Francesco Tonucci, conhecido pelo pseudônimo Frato. O autor utiliza o humor, a ironia e a simplicidade gráfica para mostrar como as sociedades modernas frequentemente ignoram as necessidades, opiniões e direitos das crianças, tanto na creche quanto na cidade.

O livro de Frato destaca temas como o papel da escola, muitas vezes demasiado rígida e orientada para a memorização, em vez de promover a criatividade,

a curiosidade e a autonomia. Também aborda a importância da escuta, lembrando que as crianças têm uma perspectiva única que os adultos tendem a desvalorizar.

Ademais, retrata a cidade vista pelas crianças e mostra como os espaços urbanos são pouco pensados para elas, retirando-lhes liberdade, mobilidade e oportunidades de brincar. Por fim, apresenta uma crítica ao sistema educativo tradicional, que privilegia avaliações e disciplinas isoladas, ao esquecer que aprender deve ser um processo ativo, participativo e conectado ao mundo real.

Ao longo da obra, Tonucci (2008) recorda que ver com “olhos de criança” é recuperar sensibilidade, criatividade e sentido crítico, qualidades essenciais para repensar a Educação e construir uma sociedade mais humana e inclusiva.

A partir desse olhar sensível de Frato sobre o cotidiano da creche e suas representações, incorporo à minha pesquisa a análise da influência do neoliberalismo nos cotidianos da creche e da Educação Especial nela ofertada, destacando a precarização do espaço público, a valorização do individualismo em detrimento do coletivo e a imposição da lógica da competição em prejuízo da cooperação.

E por qual motivo escolhi a creche e a Educação Especial na creche, e não a inclusão escolar, como foco desta tese?

A creche e a primeira infância fazem parte da minha trajetória, assim como a Educação Básica, da qual a Educação Especial constitui uma modalidade. A inclusão, por sua vez, deve ser assegurada a todos, ou seja, ninguém pode deixar de ser atendido em suas especificidades, nem pode haver distinção de condição social e/ou de dificuldades de aprendizagem.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, atende crianças com deficiência física, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como atuo há 17 anos na creche e acompanho de perto o cotidiano, passei a me inquietar com diversos aspectos desse espaço: as estruturas físicas, a falta de acessibilidade para crianças e para pessoas com ou sem deficiência, a escassez de materiais pedagógicos e o número insuficiente de profissionais para atender à demanda, como auxiliares de sala, cuidadoras e cuidadores, nessa etapa da Educação Básica.

Essa inquietação se intensifica no âmbito da Educação Especial, que, por muito tempo, permaneceu sem atendimento específico na creche.

Foram esses incômodos que me fizeram questionar a precarização do espaço público, a valorização do individualismo em detrimento do coletivo e a imposição da lógica da competição em prejuízo da cooperação, e, por isso, faço minha pergunta de pesquisa: “Como o neoliberalismo se manifesta nos/dos/com os cotidianos da creche e na Educação Especial na creche?”.

O objetivo nesta tese foi compreender como o neoliberalismo se manifesta nos cotidianos escolares da creche e na Educação Especial na creche por meio da narrativa ficcional e cartográfica (Côrrea, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Reigota, 1999, 2023) de uma *professorapesquisadora* (Alves, 2019) de creche para encontrar pistas cartográficas de como o neoliberalismo se manifesta nos/dos/com os cotidianos escolares da creche e da Educação Especial na creche com bebês e crianças bem pequenas.

Por que escolhi a creche? Por ser minha área de *expertise* e minha paixão. Estar com os bebês e as crianças bem pequenas é o que me faz querer continuar na Educação. Trabalhar com bebês e crianças bem pequenas desperta em mim um profundo sentimento de realização e satisfação por pertencer a um lugar sensível: a primeira infância.

É nesta fase, a primeira infância, tão delicada e importante para o desenvolvimento infantil, que percebo que posso contribuir de forma mais significativa, oferecendo não só cuidados, mas também um cotidiano de creche, com experiências que marcam o início da vida.

Cada gesto, cada descoberta e cada sorriso tornam o meu trabalho um verdadeiro privilégio. Estar com os mais pequenos é o que me inspira diariamente a continuar na Educação, a acreditar que é nos primeiros anos, na primeira infância, que se constrói a base de tudo: a confiança, a curiosidade e o amor por aprender.

A metodologia escolhida para dar encaminhamento a esta tese foi a narrativa ficcional e cartográfica para compreender os territórios.

E que territórios são esses?

O território que habito, a creche.

Desse modo, a narrativa ficcional e cartográfica (Côrrea, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Reigota, 1999, 2023) atua para compreender os caminhos da subjetividade do singular e do coletivo (Costa, 2014; Scherer, Grisci, 2022).

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta tese apoia-se no uso de narrativas ficcionais e cartográficas para compreender os territórios que atravessam a pesquisa.

Esses territórios não se restringem a espaços físicos ou geográficos, mas dizem respeito, sobretudo, aos territórios existenciais, afetivos, institucionais e subjetivos que se constituem no cotidiano escolar. O território central desta investigação é aquele que habito diariamente, a creche, espaço vivo, atravessado por relações, práticas, políticas, afetos, tensões e resistências.

A narrativa ficcional, nesse sentido, permite criar deslocamentos, [...] uma outra forma de olhar [...] (Silva, 2023, p.25) sobre as experiências vividas e expressar dimensões que nem sempre emergem nos registros tradicionais da pesquisa acadêmica. Já a cartografia possibilita acompanhar os processos em movimento, mapeando encontros, acontecimentos e forças que atravessam o cotidiano escolar. Juntas, essas metodologias não buscam representar uma realidade fixa, mas, sim, acompanhar seus fluxos, suas variações e suas múltiplas camadas de sentido.

Nesse percurso, as narrativas ficcionais e cartográficas atuam como dispositivos para compreender os caminhos da subjetividade, tanto no plano do singular das experiências individuais, dos afetos e das histórias pessoais, quanto no plano do coletivo, das práticas institucionais, das relações sociais e das políticas que se materializam no cotidiano da creche.

A metodologia escolhida permite uma compreensão mais ampla da realidade pesquisada, reconhecendo que o conhecimento se produz na relação, no envolvimento e na experiência vivida.

O que move a cartografia na pesquisa são as pesquisas realizadas e como essas perguntas afetam as cartógrafas e os cartógrafos (Costa, 2014). E eu, como *professorapesquisadora* de creche, também sou afetada por esse território: a creche.

Perante isso, esta tese se dá a partir dos meus encontros na Educação, desde meus sonhos de criança até os dias de hoje, quando sou *professorapesquisadora*. Trata-se, também, de compreender como ser *professorapesquisadora* mobiliza minha vida na sociedade em que desejo viver.

A pesquisa propõe compreender, por meio de narrativas ficcionais e cartográficas, a experiência de uma *professorapesquisadora* da creche, conforme aponta Alves (2019), investigando como o neoliberalismo atravessa o cotidiano da

creche e da Educação Especial, especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

Essa perspectiva reconhece que a professora não ocupa um lugar externo ou neutro em relação à pesquisa, mas está implicada no território que investiga, produzindo conhecimento a partir de suas vivências, afetos e práticas cotidianas.

As narrativas ficcionais permitem dar forma às experiências vividas, criando possibilidades de expressão para dimensões subjetivas, muitas vezes silenciadas pelos modelos tradicionais de pesquisa.

Já a cartografia acompanha os processos em movimento, mapeando como as políticas neoliberais se materializam no cotidiano da creche, seja por meio da precarização, do sucateamento, da competição, da lógica da eficiência, da escassez de recursos ou da responsabilização individual dos profissionais.

Compreender essas dinâmicas a partir do olhar da *professorapesquisadora* permite revelar como o neoliberalismo impacta diretamente a Educação Especial, afetando práticas pedagógicas, relações institucionais e as condições de cuidado e de aprendizagem oferecidas às crianças pequenas.

Trata-se de uma abordagem que valoriza o conhecimento produzido no cotidiano, reconhecendo a creche como um território político, educativo e existencial, onde se disputam sentidos sobre infância, inclusão e direito à Educação.

Compreender esse contexto por meio dessas narrativas ficcionais e cartográficas implica mapear as pistas que emergem da trajetória da *professorapesquisadora* de creche e de como o neoliberalismo se insinua nesse espaço, marcado pela precarização do espaço público, promoção do individualismo em detrimento do coletivo e imposição de uma lógica de competição que, na prática, reduz a cooperação cotidiana presente na creche.

Minha própria trajetória como educadora de creche confirma essa leitura nas cartografias propostas, que funcionam como lente para compreender meus anseios e inquietações diante das dinâmicas neoliberais que afetam o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, bem como as implicações para a Educação Especial nesse contexto.

Mapear o cotidiano da creche, no momento histórico atual, resulta em um acúmulo de variações do fenômeno que se manifestam tanto nos espaços quanto nos tempos em que vivemos. Em outras palavras, o ato de mapear não se limita a uma

leitura estática de um território ou de um conjunto de dados, mas envolve a habilidade de acompanhar as diferentes configurações que o fenômeno pode assumir em contextos temporais e geográficos distintos.

Esse acúmulo é alimentado por mudanças sociais, tecnológicas e culturais que produzem novas expressões, novas relações entre elementos e novas formas de experiência que devem ser capturadas de modo sensível e cuidadoso (Gonçalves, 2017).

A cartografia, originariamente, integra o campo da Geografia, relacionada à produção de mapas que representam a superfície terrestre ou parte dela. Na minha pesquisa, constitui-se, por meio de narrativas ficcionais e cartográficas, como o caminho metodológico para pensar o neoliberalismo nos cotidianos da creche e da Educação Especial nesse segmento.

Por meio das pistas da narrativa de uma *professorapesquisadora* de creche, busquei compreender como se dá o processo de três aspectos do neoliberalismo no meu território existencial (Alvarez; Passos, 2009): o sucateamento do *espaçotempo* público da creche; a promoção da individualidade; e a ampliação da cultura da competitividade.

A minha pesquisa está dividida em capítulos e pistas que adentram o cotidiano da creche e o da Educação Especial.

As pistas da cartografia, propostas na obra de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), herdeiras do trabalho cartográfico de Guattari e Rolnik (1986), foram por mim adotadas por possibilitarem o acompanhamento tanto dos processos de produção de subjetividade quanto das transformações nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares. Além disso, mostram-se capazes de, senão oferecer respostas, ao menos favorecer a compreensão dos intensos incômodos — meus e das comunidades escolares nas quais estou inserida.

Ao realizar uma cartografia que busca compreender as sensações e os sentidos que atravessam o cotidiano da creche, proponho também escrever sobre indagações, indignações, recusas e resistências que não são apenas minhas, mas coletivas.

Assim, apresento as narrativas ficcionais e cartográficas, coletivizadas nas conversas nos/dos/com os cotidianos escolares, bem como evidencio, a partir de uma

perspectiva de *professorapesquisadora*, as transformações drásticas que o neoliberalismo produz nos microespaços e nas políticas do cotidiano da creche.

Minha pergunta da tese não é apresentar respostas, mas compreender a influência e a presença do neoliberalismo tanto nas dinâmicas do cotidiano da creche quanto na própria construção da subjetividade de professoras, professores, educadoras e educadores.

A minha tese também não se constitui à margem da minha trajetória pessoal e profissional, mas emerge precisamente da minha experiência, vivência e (re)existência no cotidiano da creche.

Ao assumir essa implicação, reconheço que a *professorapesquiadora* não se encontra exterior ao campo de investigação, mas é produzida e atravessada pelas mesmas relações de poder, saber e subjetivação que busca a compreensão (Foucault, 2008).

Tal compreensão dialoga com Foucault (2008), ao conceber o conhecimento como inseparável das práticas e dos dispositivos que o produzem, uma vez que, como afirma o autor, não há saber que não esteja implicado em relações de poder.

A creche constitui-se simultaneamente como espaço de exercício profissional, campo empírico e território de problematização crítica.

Assim, a metodologia construída nesta minha pesquisa nasce da necessidade de compreender as dinâmicas do cotidiano que me formaram, ética, política, social, cultural, ambiental e pedagógica. Trata-se de uma escolha metodológica que se inscreve no que Foucault (2008) denomina análise das práticas, atentando para os modos como as racionalidades governamentais, em especial a neoliberal, atravessam o cotidiano da creche, regulam condutas e produzem formas específicas de subjetividade desde a primeira infância.

Ao investigar o cotidiano da creche, não se trata de descrevê-lo de forma neutra, mas de interrogá-lo enquanto espaço de exercício de poder, resistência e invenção. Essa perspectiva articula-se às contribuições de Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), ao compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que ultrapassa o campo econômico e se impõe como norma de vida, organizando instituições, discursos e comportamentos.

Ao adentrar a creche a partir da minha experiência, busco evidenciar como essa racionalidade se infiltra nas práticas educativas, promovendo processos de

individualização, competitividade e precarização, ao mesmo tempo em que desloca para os sujeitos responsabilidades que deveriam ser garantidas como direitos sociais.

A minha trajetória no cotidiano da creche permite, assim, tornar visíveis os efeitos concretos da “nova razão do mundo” (Dardot; Laval, 2016) sobre o trabalho docente, as relações educativas e a própria concepção de infância.

Simultaneamente, esta investigação dialoga com Freire (2021, 2024a, 2024b) e Freire e Shor (2021), ao assumir a prática educativa como um ato político e ético, no qual refletir criticamente sobre a própria experiência constitui um movimento de conscientização.

Ao narrar, observar, interpretar e compreender o cotidiano da creche, não busco apenas compreender a realidade, mas problematizá-la, reconhecendo-me como sujeito histórico inacabado, em processo permanente de formação.

A pesquisa, nesse sentido, aproxima-se daquilo que Freire (2021, 2024a, 2024b) e Freire e Shor (2021) denominam práxis: ação e reflexão indissociáveis, orientadas pela esperança e pelo compromisso com a transformação das condições que produzem desigualdades e silenciamentos.

Dessa forma, esta minha tese afirma-se como um exercício de produção de conhecimento situado, no qual a experiência vivida não é tomada como evidência imediata, mas como campo de compreensão crítica e de (re)existência.

Ao articular Dardot e Laval (2016), Foucault (2008), Freire (2021, 2024a, 2024b), Freire e Shor (2021) e Laval (2019), a investigação sustenta-se em uma epistemologia que reconhece o cotidiano da creche como espaço de disputa política, de produção de subjetividades e de possibilidades de resistência, reafirmando a Educação Infantil como território do comum e prática comprometida com a dignidade humana.

Para acompanhar os processos de compreensão desse um território existencial do cotidiano da creche, utilizei as três pistas da cartografia como acompanhamento de processos, e uma prática de narrativa, para ajudar a desvelar tanto o exercício ético de compreensão da construção de si nessa relação interpretativa da *professorapesquisadora*.

No segundo capítulo, compartilho minha trajetória desde a infância, marcada pelo gosto por aprender e ensinar. Ainda criança, era curiosa, observadora e apaixonada por livros, histórias e brincadeiras que envolviam partilha e imaginação.

Foi nesse período que, sem perceber, já florescia em mim o desejo de cuidar, orientar e ensinar, bem como se iniciava minha trajetória de formação acadêmica.

No terceiro capítulo, “Infância e Deficiência: Educação Especial, creche e neoliberalismo”, faço um mapeamento do campo e apresento o levantamento bibliográfico sobre pesquisas que estabeleciam o diálogo entre Educação Inclusiva, Educação Infantil na creche e o neoliberalismo, como forma de compreender quais são os registros acerca da influência do neoliberalismo na Educação Especial na creche.

A proposta foi averiguar se essas pesquisas, de alguma forma, já abordam os estudos nos/dos/com cotidianos escolares (Alves, 2003). Neste tópico, também desenvolvo um debate sobre a questão da infância e da deficiência na escola, usando o pensamento de Vygotsky como um dos suportes teóricos.

No quarto capítulo, “Encontrando a metodologia nas pistas da cartografia”, faço um encontro com a metodologia utilizada para o nascer desta tese, pois, ao adentrar no cotidiano da creche e na Educação Especial da creche, necessito de um método que possa adentrar o território em que exerço minha docência.

Como já expus anteriormente, foi nas pistas da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) que encontrei as possibilidades de trazer à tona as angústias ao redor da Educação Especial na creche e o quanto essa presença é marcada, ou não, por três aspectos do neoliberalismo, que considero os mais emblemáticos e marcantes: sucateamento do *espaçotempo* público; promoção da individualidade; e intensificação da competitividade.

Para compreender os anseios da minha tese, encontrei três pistas de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009) para revelar os vestígios do individualismo, sucateamento e competição no cotidiano escolar da Educação Especial na creche. Foram: “Pista 3: Cartografar é encaminhar os processos! (Barros; Kastrup, 2009), “Pista 7: Cartografar é habitar um território existencial” (Alvarez; Passos, 2009) e “Pista 8: Por uma política da narratividade” (Passos; Barros, 2009).

No quinto capítulo, “O neoliberalismo e a Educação Escolar”, a partir das leituras de Dardot e Laval, (2016), Deleuze e Guattari (1995), Freire (2021, 2022, 2024a, 2024b), Freire e Shor (2021), Foucault (2008), Harvey (2014), Laval (2019), entre outros, estudo o conceito e dinâmica do neoliberalismo e, em especial, os impactos do neoliberalismo sobre a Educação Pública, dando destaque ao

sucateamento do *espaçotempo* público, promoção da individualidade e intensificação da competitividade.

No sexto capítulo, “Os cotidianos escolares da Educação Especial nas creches e o neoliberalismo”, mobilizo o campo dos estudos nos/dos/com cotidianos escolares, a partir do debate realizado por Alves (2003a, 2003b, 2019), Barchi (2006, 2016, 2023), Corrêa (2023), Delboni (2016), Kretli (2016) e Reigota (2019, 2022), dando ênfase também à presença da crítica ao neoliberalismo e as ameaças à democracia nessa corrente teórica.

No sétimo capítulo, intitulado “Esboços e ensaios narrativos ficcionais e cartográficos na Educação Especial da creche”, apresento, como exercício de construção narrativa ficcional e cartográfica, relatos, experiências e vivências compartilhadas com outras professoras e professores.

Ao longo desses anos na Educação, estive imersa em minha trajetória acadêmica, buscando, a partir das pistas propostas, desvelar o processo de ampliação do neoliberalismo nos cotidianos da Educação Especial na creche.

Busco, assim, compreender um pouco mais quais são e como se configuram os territórios existenciais que habito, no exercício de uma narração que pretende evidenciar o quanto as creches, apesar das leis e dos movimentos educacionais reivindicatórios pela inclusão, ao serem atravessadas pelo neoliberalismo, passam a excluir, cada vez mais, as crianças com necessidades especiais. Isso se deve à transformação de espaços antes públicos, coletivos e colaborativos em espaços privados, individuais e competitivos.

No oitavo capítulo, “Esboços e ensaios narrativos e cartográficos do neoliberalismo na creche”, compartilho as histórias contadas e evidenciadas dos cadernos de anotações, planejamentos e desabafos de uma *professorapesquisadora* de creche. Entre páginas de cadernos riscados, anotações apressadas e planejamentos cuidadosamente elaborados, nasceu um registro vivo da minha trajetória como *professorapesquisadora* da creche. Cada palavra escrita carrega não apenas rotinas e atividades, mas também sentimentos, descobertas, inquietações e desabafos que dão voz ao meu olhar sobre como o neoliberalismo adentra a infância.

Em seguida, o último capítulo, mas não menos importante, “Individualismo, competitividade e sucateamento da creche”, incorpora as memórias e os desafios de

abrir os cadernos que fizeram parte da minha trajetória como *professorapesquisadora* da creche.

Por fim, esclareço que os termos Educação, Educação Infantil, Educação Especial e Educação Pública são grafados com letras maiúsculas em razão da importância que atribuo a esse campo de atuação, do qual me reconheço como parte.

2 TRAJETÓRIAS E CAMINHOS EM MAPAS OUTROS

2.1 Brincava de ser professora…

Meu nome é Michele, tenho 47 anos e, há 27 anos, dedico-me à Educação Básica. Nesse período, trabalhando no campo da Educação, sempre atuei em Sorocaba, tanto na rede municipal quanto na estadual de ensino.

Desde o magistério, em 1994, quando ingressei, identifiquei-me com a prática docente e encantei-me com a Educação Infantil, mais especificamente com a creche, com os bebês e com as crianças bem pequenas.

Quando era criança, brincava muito de ser professora e adorava ensinar minhas bonecas. Tinha um cantinho no quarto onde mantinha montada a minha "escolinha".

Na casa dos meus pais, eu me sentia muito sozinha, pois era a terceira de quatro filhos, sendo a única menina. Isso fazia com que, muitas vezes, não tivesse com quem brincar, a não ser meu irmão mais novo. Nossa diferença de idade era de um ano e meio, mas, ainda assim, frequentemente eu brincava sozinha. Isso porque, segundo minha mãe — que teve uma criação rígida no que diz respeito às questões de gênero —, meninas e meninos tinham brincadeiras distintas, ideia também presente em uma parcela da sociedade que reproduz normas como "meninos vestem azul e meninas vestem rosa"[2].

Não sei dizer se isso me revoltava na época, mas sobrevivi a esse desafio de ser uma menina no meio de três meninos, perdendo-me, sozinha, nas minhas brincadeiras de professora com minhas bonecas.

Sempre morei em Sorocaba (SP) e estudei em escola pública. Amava ir para a escola, encontrar meus amigos, conversar, rir, sair de casa e aprender. A escola era o meu melhor momento com eles.

Minha alfabetização foi rápida, mas minha professora, Irene, sempre reclamava para minha mãe que eu era uma menina barulhenta, falante e que queria estar sempre conversando com os amigos. E, até hoje, quero ficar conversando.

---

[2] Em 3 de janeiro de 2019, Damares Alves, então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, afirmou que *"menino veste azul e menina veste rosa"*. A declaração foi feita em um vídeo gravado por apoiadores logo após sua posse e simbolizou, segundo a própria ministra, o início de uma "nova era", associada à defesa de uma agenda contrária ao que denominava "ideologia de gênero".

Minha mãe incentivava meus estudos com uma frase bem “motivacional”: “Se repetir de ano, tiro da escola!”. Ah, e o medo de perder o meu bem mais precioso, que era estar na escola… Acho que é por isso que não saí da escola até hoje. Como me sinto bem na escola, na creche!

Ao terminar o Ensino Fundamental II, na época chamado de ginasial, tive o grande desejo de cursar o magistério e, assim, ingressei na Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas por meio de um sorteio. Lá concluí o magistério.

Logo em seguida, mesmo frequentando um cursinho preparatório para ingressar na Faculdade de Direito — uma escolha que buscava atender às expectativas do meu pai —, percebi que meu coração estava em outro lugar. Eu me via na sala de aula, e não exercendo a advocacia.

Assim, decidi ingressar no curso de Pedagogia. Durante a graduação, ao me deparar com os estudos de Paulo Freire, senti uma surpresa reconfortante ao descobrir que ele também não seguiu a carreira de advogado. Fiquei feliz com essa coincidência, que reforçava ainda mais minha escolha pelo caminho da Educação.

No início do curso de Pedagogia, senti-me bastante perdida. Eu não compreendia muito bem como o curso funcionava, pois era bem diferente do magistério. As falas dos professores indicavam que o objetivo era ensinar a pesquisar, mas, na prática, isso me deixava ainda mais confusa.

Era um “pesquisar confuso”, no qual me perdi várias vezes ao longo do caminho. Muitas vezes, eu não entendia o que realmente era esperado de mim, o que tornava o processo de aprendizagem difícil e doloroso. Ainda assim, com esforço e persistência, consegui superar essa fase.

Lembro-me de um professor, em especial, que falava insistentemente sobre a ideia de “aprender a aprender”. No entanto, ele não nos orientava, de fato, sobre como colocar isso em prática. Essa contradição agravava ainda mais a sensação de desalento e incerteza que eu carregava no início da formação.

Um “aprender a aprender” ligado ao desenvolvimento da autonomia e que, após realizar meu mestrado em Educação, pude compreender que os processos de autonomia das crianças não se dão apenas por elas mesmas.

> Os momentos referentes à construção da autonomia estão mais presentes no cotidiano escolar vividos na infância, porque nessa fase é importante que as crianças comecem a aprender a ser

> independentes e iniciar o processo de conscientização de seus atos. E, para que isso aconteça, as práticas docentes são de suma importância no cotidiano da Educação Infantil para promover a construção da autonomia (Vígari, 2016, p. 74).

Os processos de autonomia não nascem de forma isolada, mas do fato de estarmos inseridos em um sistema que influencia as relações entre aprendizagens e pessoas, ambientes, métodos, expectativas sociais e a cultura que envolve as crianças.

E, hoje, nessa sociedade marcada por profundas desigualdades, muitos cidadãos ainda não têm acesso garantido a condições básicas, como alimentação adequada, moradia digna e saneamento básico. Essas necessidades, que deveriam ser direitos fundamentais assegurados pelo Estado, continuam sendo negadas a uma parcela significativa da população.

Quando há carências, falar de acesso equitativo a uma Educação de qualidade torna-se ainda mais complexo, pois o processo educativo não ocorre isoladamente; ele depende diretamente das condições de vida e de bem-estar das pessoas.

Nesse contexto, o avanço do neoliberalismo torna-se particularmente evidente. Essa ideologia, ao priorizar a lógica do mercado, da competitividade e do lucro, tende a reduzir o papel do Estado na garantia dos direitos sociais. Em nome da economia e da eficiência, muitas políticas neoliberais defendem um Estado mínimo, com menor responsabilidade na oferta de serviços públicos essenciais. Isso significa que áreas como Saúde, Educação e Assistência Social passam a ser tratadas como mercadorias, acessíveis, sobretudo, a quem pode pagar.

Quando o neoliberalismo se impõe dessa forma, o impacto na Educação é profundo: a escola pública frequentemente se torna subfinanciada, precarizada e desigual, ao mesmo tempo em que cresce a pressão por modelos educativos voltados a resultados econômicos, e não à formação humana integral.

As desigualdades estruturais, já existentes, ampliam-se, pois crianças e jovens que vivem em contextos de pobreza acabam enfrentando mais barreiras para aprender e se desenvolver plenamente ao longo de seu percurso. Assim, a falta de acesso a recursos educativos básicos, como livros, materiais escolares, tecnologia e acesso à *internet*, compromete as oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade.

Paralelamente, muitas dessas crianças frequentam instituições de ensino com infraestruturas limitadas e menor oferta de apoio pedagógico, o que agrava as desigualdades no acesso a uma Educação de qualidade e com equidade. As condições de vida precárias — como a insegurança alimentar, a habitação inadequada e a instabilidade familiar — têm impacto direto no bem-estar físico e emocional, dificultando a concentração, a motivação e o envolvimento escolar. Em diversos casos, essas crianças e jovens ainda são confrontados com a necessidade de trabalhar desde cedo ou de assumir responsabilidades familiares, o que reduz o tempo e a energia disponíveis para o estudo. Soma-se a isso o baixo nível de escolaridade dos pais ou cuidadores, que pode limitar o acompanhamento e o apoio ao percurso educativo.

A essas dificuldades acrescentam-se, frequentemente, problemas de saúde física e mental sem acompanhamento adequado, bem como situações de exclusão social e estigmatização, que afetam a autoestima, as expectativas de futuro e o sentimento de pertencimento. No conjunto, essas barreiras se interligam e se reforçam mutuamente, criando um ciclo de desvantagem que compromete o desenvolvimento pleno e a igualdade de oportunidades. Ao observar esse cenário, compreende-se que a disputa por direitos, equidade e justiça social passa, necessariamente, pela defesa de um Estado comprometido com o bem-estar coletivo. A Educação, enquanto direito social, não pode ser subordinada à lógica de mercado, mas requer políticas públicas que promovam a inclusão, a dignidade e a igualdade de oportunidades para todas e todos.

No contexto da Educação Especial, o conceito de “aprender a aprender” aparece, muitas vezes, atravessado por uma perspectiva individualizante, uma vez que cada criança com deficiência apresenta necessidades, ritmos e formas de aprendizagem particulares. Frequentemente, essas crianças não dispõem de autonomia suficiente para explorar e construir conhecimentos de forma independente, o que torna necessário o acesso a apoio especializado, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas personalizadas. Nesse sentido, o processo educativo deve estar centrado no aluno, respeitando suas singularidades e promovendo sua participação ativa no aprendizado, com o suporte contínuo de professores, terapeutas e familiares.

O desenvolvimento da autonomia ocorre gradualmente, por meio de estímulos e intervenções que incentivam o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de forma adaptada às condições individuais de cada criança.

No meu tempo de faculdade (1998-2001), não se falava de Educação Especial; não tínhamos disciplinas específicas voltadas a esse tema nem a essa demanda. Como, nessa época, eu já atuava como professora e sabia muito pouco sobre como trabalhar com as crianças da Educação Especial, foi nos espaços da sala de aula e nos cotidianos escolares que aprendi e sobrevivi aos meus desafios (Alves, 2003, 2019).

Sempre tive vontade de adentrar o mundo da pesquisa, mas meu foco, naquele momento, era o concurso público. Eu queria muito ser professora de creche, trabalhar com bebês e crianças bem pequenas; por isso, demorei um pouco para dar continuidade aos meus estudos acadêmicos.

Porém, após o curso de Pedagogia, fiz especializações e até outra graduação, em Letras. E continuei, por meio do meu trabalho, a estudar e a compreender como se constituem as redes (Alves; Garcia, 2001) de conhecimento nos cotidianos escolares.

> Do ponto de vista teórico, esta trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas ideias de rizomas, de redes de conhecimentos, de transversalidade e de tessitura do conhecimento em redes e com a compreensão de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos pois, como rizomas eles aparecem, desaparecem e reaparecem em outro lugar, nos deixando tantas vezes surpreendidas. É bem verdade que há muito Bakhtin já dizia que quando alguém fala, tantas vozes que antecederam esta fala, falam, ainda que aquele que fala possa jamais ter ouvido aquelas falas (Alves; Garcia, 2001, p. 2).

A minha trajetória de pesquisa está diretamente relacionada à opção por ideias de redes de conhecimento e à compreensão do saber como uma tessitura construída em rede (Alves; Garcia, 2001).

Essa perspectiva parte do entendimento de que o conhecimento não se forma de maneira linear, isolada ou hierarquizada, mas emerge de múltiplas conexões entre experiências, saberes, práticas, afetos, culturas e contextos históricos.

Torna-se evidente que é extremamente difícil, se não impossível, identificar uma origem única para o que sei, pois os conhecimentos são constituídos ao longo

da vida, em diferentes tempos e espaços, e atravessados por inúmeras relações sociais e educativas.

O conhecimento só pode começar a ser compreendido quando observado e reconhecido nas redes complexas e intrincadas (Alves; Garcia, 2001) nas quais ele está enredado. Essas redes articulam o individual e o coletivo, o formal e o informal, o acadêmico e o cotidiano, revelando que aprender é um processo contínuo de interação, troca e reconstrução de sentidos (Alves; Garcia, 2001).

Ao assumir essa abordagem, a minha pesquisa rompe com visões simplificadoras do saber e passa a valorizar a pluralidade de trajetórias, vozes e experiências que constituem a produção do conhecimento, reconhecendo-o como algo vivo, relacional e em permanente movimento.

Quando comecei no magistério, lembro-me que ainda havia classes separadas para atuarem com crianças da Educação Especial. Isso me afetou, pois tenho uma tia com deficiência intelectual desde a infância. Após uma meningite, ela apresentou sequelas e limitações no funcionamento intelectual e adaptativo. Ela sempre ficou “guardadinha” dentro de casa, sem contato com pessoas além dos familiares, mas isso era algo cultural, como nos conta Jannuzzi (2012, p. 14):

> [...] educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem.

Quando ainda frequentava o curso de Pedagogia, iniciei a minha trajetória profissional como estagiária, desempenhando a função de auxiliar de professora — e, enfatizo, de professora mulher. Na época, não tive contato com nenhum professor homem no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, nem na Educação Infantil.

A presença masculina era praticamente inexistente nesses contextos educativos, sendo rara não só nas salas de aula, mas também nas creches e nas instituições de Educação Infantil. Essa realidade marcou a minha experiência inicial na área e evidenciou, desde cedo, a forte feminização dos espaços educativos destinados às crianças.

Também não havia crianças com deficiência nas salas de ensino regular, uma vez que a inclusão ainda não fazia parte das práticas educativas correntes. Essas

crianças eram, na maioria das vezes, encaminhadas para instituições especializadas ou mantidas fora do sistema educativo comum, o que limitava as suas oportunidades de convivência, aprendizagem e desenvolvimento em contextos diversos.

A ausência da Educação Inclusiva reforçava a segregação e invisibilizava a diversidade humana no cotidiano escolar, impedindo que a escola cumprisse plenamente o seu papel de formação cidadã e de promoção da igualdade. Inclusive, em uma escola privada em que trabalhei como estagiária, havia uma sala separada para crianças com deficiência. Assim, essas crianças não se integravam nem socializavam com as da escola.

2.2 Sou professora

Depois de concluída a minha formação, no início da minha carreira profissional, atuei como professora eventual em escolas públicas, uma experiência marcada por grandes desafios. Foi nesse contexto que me deparei, pela primeira vez, com crianças da Educação Especial inseridas em salas de aula regulares excessivamente lotadas. A inclusão começava a ocorrer, mas sem o devido planejamento, apoio ou recursos necessários para garantir um atendimento adequado.

Na prática, eu encontrava-me sozinha enquanto professora, responsável por uma turma numerosa e, simultaneamente, por atender às necessidades específicas das crianças com deficiência. Não havia profissionais de apoio, como auxiliares ou técnicos especializados, nem formação continuada suficiente para orientar o trabalho pedagógico e os cuidados físicos necessários. Muitas vezes, contava apenas com a colaboração solidária das próprias crianças da turma para auxiliar nas tarefas básicas, em uma tentativa de garantir, ao mínimo, a dignidade e a participação da criança com deficiência.

Essa realidade evidenciou as fragilidades do processo de inclusão quando implementado sem estrutura, investimento e políticas públicas eficazes. Ao mesmo tempo, revelou a importância do compromisso ético do professor e da sensibilidade coletiva das crianças, que, apesar das limitações do sistema, procuravam construir um ambiente de acolhimento e de apoio mútuo.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é reafirmada a obrigação do poder público em garantir o atendimento

educacional especializado aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, assegurando que esse atendimento ocorra, prioritariamente, em salas de aula do ensino regular.

A legislação representa um avanço significativo ao reconhecer o direito à Educação Inclusiva e ao estabelecer que a escola comum deve ser o espaço de aprendizagem para todos.

No entanto, apesar do que prevê a lei, a realidade vivenciada no cotidiano escolar mostrava-se bastante distante do que estava assegurado no plano legal. Na prática, sentia na pele a falta de investimento em uma área tão fundamental quanto a Educação Especial. Faltavam profissionais especializados, formação continuada para os docentes, materiais pedagógicos adaptados, recursos tecnológicos e condições estruturais adequadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Logo, essa ausência de suporte tornava o trabalho pedagógico mais difícil e, muitas vezes, comprometia a efetivação de uma inclusão de qualidade e equidade.

Vale ressaltar que essa discrepância entre a legislação e a realidade escolar evidencia que garantir o direito à Educação Inclusiva vai muito além da mera existência de leis. Ela exige investimento contínuo, políticas públicas consistentes e um compromisso efetivo do Estado para que a Educação Especial não se limite ao discurso, mas se concretize em práticas que promovam a aprendizagem, a autonomia e a dignidade de todos os estudantes.

Essa lei, que regula a Educação Especial, reflete lutas por inclusão, igualdade e reconhecimento da diversidade, surgiu a partir das segregações em instituições especializadas e da exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional, sem acesso ao ensino regular (Jannuzzi, 2012).

Sempre tive angústia e revolta ao ver as crianças da Educação Especial sem subsídios para aprender e/ou para estar junto às outras crianças. Entretanto, esses anseios não eram apenas meus. Por meio das escutas e das conversas nas salas dos professores, da convivência nos/dos/com os *espaçostempos* (Alves, 2019) da creche, pude perceber a dificuldade das e dos docentes — e a minha também — em atuar com crianças da Educação Especial, pois não nos sentimos preparados ou, até mesmo, capacitados para esse trabalho.

Além disso, as salas de aula frequentemente apresentam um número de crianças acima da quantidade prevista para cada turma. Isso ocorre, em grande parte,

em razão do cumprimento de ordens judiciais, pois faltam vagas para todas as crianças. Quando não há vagas suficientes na rede de ensino, muitas famílias recorrem à Justiça para garantir o direito de matrícula de seus filhos. Como consequência, mesmo que isso represente a superlotação das salas, as instituições de ensino são obrigadas a receber os(as) estudantes. Porém, como a vaga é um direito da criança, também deveriam ser asseguradas condições adequadas.

> A demanda é gigantesca, bem como os desafios diários para atendimento das determinações judiciais. Entre o direito da criança e um planejamento, por meio de políticas públicas para os devidos encaminhamentos, ainda há um fosso que precisa ser considerado: o espaço da criança como prerrogativa do Poder Público competente - mas um espaço de qualidade que contribua para a educação da criança (Santorum; Lima, 2020, p. 66).

A Educação Infantil traz desafios diários para o cumprimento das determinações judiciais, especialmente no que diz respeito ao direito da criança à Educação. E na Educação Especial, infelizmente, não é diferente.

No entanto, entre esse direito e a efetiva implementação de políticas públicas que assegurem encaminhamentos adequados, persiste um fosso a ser superado. Os desafios não se resumem apenas à oferta de vagas, mas também à necessidade de garantir que o espaço destinado à criança, sob a responsabilidade do Poder Público, seja um ambiente de qualidade e equidade, que favoreça seu desenvolvimento integral e contribua para uma Educação significativa e inclusiva (Santorum; Lima, 2020).

As professoras e os professores, exaustos, lidando com turmas acima do módulo, com estudantes da Educação Especial e com número reduzido de auxiliares, acabam deixando a desejar em termos de qualidade e equidade nos *espaçostempos* nos/dos/com cotidianos escolares (Alves, 2003, 2019).

Houve um ano em que estive responsável por uma turma de 26 crianças, das quais duas eram da Educação Especial. De acordo com as diretrizes vigentes, a relação adulto/criança deveria ser de um adulto para cada oito crianças, o que, naquela sala, implicaria a presença de dois auxiliares de sala, além de um cuidador, garantindo condições mínimas para o acompanhamento pedagógico e o atendimento às necessidades específicas das crianças. No entanto, essa orientação não foi

cumprida e, na prática, apenas eu, enquanto professora, e uma única auxiliar de sala atendíamos a toda a turma.

Essa situação não pode ser compreendida isoladamente, pois está diretamente relacionada às lógicas neoliberais que orientam as políticas públicas educacionais. A redução de investimentos, o enxugamento do quadro de profissionais e a priorização da contenção de gastos em detrimento da qualidade do serviço público resultam em salas de aula sobrecarregadas e em condições de trabalho precárias.

A Educação passa a ser gerida sob critérios de eficiência econômica, ignorando as complexidades humanas e pedagógicas envolvidas no processo educativo, especialmente na Educação Especial.

As consequências dessa lógica recaem com dureza sobre todos os envolvidos. As crianças, privadas de um acompanhamento adequado, veem suas oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento pleno comprometidas. As crianças da Educação Especial, em particular, acabam por não receber o apoio individualizado de que necessitam, o que fragiliza o próprio princípio da inclusão. E, para os profissionais, o impacto manifesta-se em sobrecarga física e emocional, sentimentos de impotência e frustração, além do desgaste contínuo decorrente da tentativa de suprir, com esforço individual, o que deveria ser garantido pelo Estado.

Não consigo mensurar o quanto esse cenário foi difícil, tanto para as crianças quanto para nós, educadoras. A experiência revelou, de forma concreta, como as políticas neoliberais, ao priorizarem a redução de custos e a responsabilização individual dos profissionais, aprofundam as desigualdades e inviabilizam práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

A inclusão, sem investimento e sem condições reais de trabalho, torna-se apenas um discurso, distante da vivência cotidiana das escolas públicas.

> Há confusão entre duas lógicas muito diferentes ou até mesmo antinômicas: a exigência da parte de alunos e familiares, de condições dignas e iguais de ensino, o que remete a mobilização coletiva dos cidadãos por um direito fundamental, e a promoção da “demanda” individual e da concorrência, que supostamente fornecem estímulo e a inovação necessários à escola, o que remete a uma estratégia de cliente e consumidor (Laval, 2019, p. 110).

Angustiante e insalubre foi aquele ano. Diante da ausência de condições adequadas, fomos obrigadas a “dar um jeito” no cuidado, assegurando o mínimo

necessário à sobrevivência e à segurança das crianças. Mas o ensinar, que deveria ser o centro do trabalho pedagógico, estava constantemente ameaçado.

E a pergunta que ficava no ar todos os dias era: o processo educativo estava acontecendo?

Em meio à sobrecarga, à falta de tempo e à escassez de profissionais, o ensino dava-se de forma fragmentada, improvisada e limitada, distante do que se entende por uma Educação integral, significativa e emancipadora (Freire, 2021).

As relações construídas com as crianças também foram profundamente afetadas. Em um contexto em que o essencial mal era garantido, os vínculos pedagógicos e afetivos restringiam-se ao mínimo. Faltava tempo para escutar, para observar com atenção, para intervir de forma qualificada e sensível. As crianças, especialmente as da Educação Especial, receberam apenas o mínimo, quando o que necessitavam e a que tinham direito era um acompanhamento cuidadoso, contínuo e humanizado.

A lógica da escassez (Dardot, Laval, 2016), imposta pelas condições de trabalho, transformava o cotidiano escolar em um espaço de sobrevivência, e não de pleno desenvolvimento. A esfera superior justificava a situação com o argumento do corte de gastos, afirmando que não havia possibilidade de enviar mais um adulto para a sala.

Essa justificativa evidencia claramente a influência das políticas neoliberais na gestão da Educação Pública, em que a redução de custos se sobrepõe ao direito das crianças a uma Educação de qualidade e equidade. Sob essa lógica, o investimento em pessoas como professoras, professores, educadoras, educadores, auxiliares, cuidadoras e cuidadores passa a ser visto como despesa, e não como condição essencial para garantir a inclusão, o acolhimento e a aprendizagem.

Como perceber as crianças da Educação Especial na creche e como elas são afetadas pelas ações neoliberais dos governos?

Ao longo da minha trajetória, meu interesse pelo assunto surgiu ao ouvir professoras e professores relatarem suas dificuldades em lidar com salas de aula superlotadas e sem apoio adequado.

Essa realidade torna ainda mais desafiador o atendimento às necessidades das crianças da Educação Especial, especialmente na creche, onde bebês e crianças bem

pequenas precisam de acompanhamento individualizado e de estímulos adequados ao seu desenvolvimento.

Essas angústias vivenciadas pelas professoras, professores, educadoras e educadores, e por mim, refletem a falta de recursos e de suporte especializado, evidenciando a importância de um olhar mais atento para a Educação Especial e para a oferta de condições que garantam um ensino de qualidade desde os primeiros anos de vida.

A falta de recursos para o desenvolvimento das crianças da Educação Especial impacta diretamente o seu crescimento integral, influenciando não apenas a aprendizagem, mas também a autonomia na vida. Assim, tais limitações geram inquietações tanto para as e os profissionais da Educação quanto para as famílias, uma vez que o suporte inadequado pode comprometer o desenvolvimento infantil.

2.3 Sou pesquisadora

Os resultados da minha dissertação de mestrado, realizada em um contexto de creche, evidenciaram que a construção da autonomia das crianças ocorre por meio das relações com pessoas e ambientes, bem como por meio de uma parceria essencial entre a instituição e as famílias.

> A criança, que começa a ser educada no seio familiar, deve encontrar na escola a complementação do seu processo educacional. A escola não substitui a família, elas se complementam. A interação escola-família gera laços de confiança que trazem segurança à criança pequena que fica em creches e pré-escolas e requer cuidados físicos e emocionais. Entretanto, também é preciso valorizar a cultura presente em seu contexto ambiental (Vígari, 2016, p. 15).

Nesse estudo, investiguei como esse processo se dá na Educação Infantil e de que forma professoras e professores enfrentam os desafios relacionados ao desenvolvimento da autonomia, destacando a importância do envolvimento de todos os agentes no cuidado e na aprendizagem das crianças.

Para compreender os processos de construção da autonomia, pautei-me em estudos teóricos da Educação Infantil e nas bases teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire, em suas respectivas áreas de conhecimento, além de outros não menos importantes para a comunidade acadêmica: Nilda Alves (2003), Patrícia Corsino

(2003), Loris Malaguzzi (1999) e Lawrence Kohlberg, interpretado por Ângela Biaggio (2006) e Yves de La Taille (2007). Por meio de observações e entrevistas, foi possível revelar as inquietações sobre a construção da autonomia na Educação Infantil.

A primeira infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento humano e se dá entre o período de 0 e 3 anos de idade. Nessa fase da infância, as crianças estão presentes nos/dos/com cotidiano escolar da creche (Alves, 2003).

Já a Educação Especial tem como premissa promover a inclusão, o desenvolvimento e a autonomia de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de garantir Educação de qualidade e equidade para todos, eliminando barreiras e criando oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades (Lima; Moreira, 2021; Lopes; Ponciano, 2019).

O cotidiano da creche na Educação Infantil é estruturado por ações rotineiras ao longo do dia, como alimentação, higiene, descanso e brincadeiras, que desempenham papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

A partir da interpretação da teoria específica sobre essa temática, aliada à minha experiência como *professorapesquisadora* em escolas voltadas à primeira infância, pude compreender as diferentes práticas pedagógicas que permeiam o ambiente escolar.

Essa vivência permitiu desvelar como essas rotinas contribuem para a construção da autonomia, da socialização e da aprendizagem das crianças, além de evidenciar a importância de um planejamento intencional que favoreça um desenvolvimento integral e inclusivo.

Em função docente há 27 anos — sendo 17 anos só na creche —, foi possível perceber que, para algumas famílias, nas conversas e reuniões de pais, esse ambiente ainda é considerado um ambiente assistencialista para bebês e crianças bem pequenas, ou seja, é entendido apenas como um lugar para elas ficarem enquanto a família trabalha.

A descoberta do mundo, da fala, do corpo e da própria identidade enquanto criança constitui um processo essencial para o desenvolvimento da primeira infância. É justamente nesse período que ocorrem as primeiras interações, bem como aprendizagens significativas que irão marcar toda a trajetória de crescimento e formação do indivíduo.

No entanto, muitas vezes, esse processo de aprendizagem não é devidamente valorizado e estimulado pelas famílias, seja por falta de informação, por dificuldades socioeconômicas ou até mesmo por uma visão limitada sobre a importância da Educação Infantil (Dessen; Polonia, 2007).

A ausência de reconhecimento da Educação Infantil pode impactar o desenvolvimento da criança, dificultando a aquisição de habilidades essenciais para sua autonomia e aprendizado futuros. Por isso, é importante que creches e escolas estabeleçam uma parceria com as famílias, orientando-as quanto ao seu papel no estímulo ao crescimento integral dos pequenos e na construção de uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

> A história do atendimento à infância que antecede a Constituição de 1988 demonstrou o predomínio da ação da assistência social à infância desenvolvida por várias instituições, como os asilos infantis (século XIX), as creches, as escolas maternais e os jardins de infância (Andrade, 2010, p. 91).

No Brasil, o acesso à creche não é mais destinado apenas às mães que trabalham ou às famílias de menor renda; trata-se de um direito de **todas** as crianças. No entanto, por não ser obrigatória, a vaga na creche nem sempre é garantida. A oferta de vagas deve ser assegurada pelo governo municipal, responsável por sua manutenção por razões legais, sociais e econômicas.

O direito à Educação permanece assegurado como forma de promover o desenvolvimento infantil e reduzir as desigualdades sociais. Além disso, a creche oferece suporte essencial às famílias que dependem desse serviço para melhorar sua qualidade de vida e suas condições de trabalho. A gestão municipal, por sua proximidade com a população, tende a tornar essa atribuição mais eficiente e mais sensível às necessidades locais (Andrade, 2010).

Os direitos das crianças na Educação Infantil vão muito além da garantia de uma vaga na creche; envolvem também o compromisso com seu pleno desenvolvimento, assegurando um ambiente educativo que promova aprendizagens significativas, a socialização e a construção da autonomia.

Para que isso ocorra, é essencial garantir não apenas o acesso, mas também a permanência na creche com qualidade e equidade, assegurando recursos adequados, profissionais qualificados e práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, a Educação Infantil precisa ser entendida como um direito fundamental, que respeita as individualidades de cada criança e contribui para a construção de uma base sólida para seu futuro educacional e social.

> Ter direitos, e estes voltados a todos os seres humanos, cria o compromisso dos professores em orientar as crianças para as relações interpessoais, para o significado que o meio ambiente e as formas de estruturação sociais têm na produção de uma vida com qualidade (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 29).

O foco é que as práticas docentes que atendem crianças na Educação Infantil reconheçam a importância de oferecer diferentes possibilidades de expressão, como desenhos, danças, pinturas, músicas e brincadeiras corporais.

Cada criança possui maneiras próprias de demonstrar seus conhecimentos e sentimentos, podendo apresentar maior ou menor facilidade em determinadas linguagens. Essas manifestações estão diretamente relacionadas aos estímulos recebidos e às experiências vivenciadas, pois quando as crianças encontram resistência ou pouca valorização em suas produções, podem desenvolver atitudes de insegurança e inibição (Nista-Piccolo; Moreira, 2012).

E uma das tarefas da Educação Infantil é garantir oportunidades variadas para que as crianças expressem sua criatividade e seus saberes, seja por meio de gestos, da fala, do desenho, da pintura ou da escultura. Ao proporcionar experiências com dança, música, desenho, pintura e escultura, amplia-se o repertório expressivo das crianças, respeitando, ao mesmo tempo, o fato de que cada uma delas possui interesses, ritmos e potencialidades diferentes, podendo demonstrar maior ou menor envolvimento com determinadas proposta (Nista-Piccolo, Moreira, 2012).

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, teoricamente, devem reconhecer a importância de permitir que as crianças explorem diferentes formas de expressão, como desenho, dança, pintura e música. Cada criança manifesta seus conhecimentos de maneira única, e sua capacidade de expressão está diretamente ligada aos estímulos e incentivos que recebe. Quando enfrentam rejeição ou resistência em determinadas linguagens, podem desenvolver inibição e desinteresse.

Pela minha prática docente nos/dos/com os cotidianos escolares (Alves, 2003) da creche, identifiquei-me com as problemáticas que colegas e eu vivenciamos diariamente, pois estamos à mercê de um sistema que, muitas vezes, nos deixa à

deriva, sem profissionais para atuar de acordo com a demanda das salas, o que prejudica a qualidade e a equidade das crianças da Educação Especial.

E é nesse sentido que resolvi pesquisar, justamente, sobre a presença do neoliberalismo no cotidiano escolar da Educação Especial nas creches e sobre o quanto sua presença, em especial no sucateamento do *espaçotempo* público, no enaltecimento do individualismo e na promoção da competição, também é responsável por desamparar o trabalho das professoras e professores.

Ao abordarmos o assunto das políticas públicas, suas relações com as micropolíticas (Foucault, 2008) nos/dos/com cotidianos escolares (Alves, 2003), o que o neoliberalismo faz com as questões da Educação voltadas às crianças da Educação Especial e como a prática da professora e do professor, no dia a dia escolar, pode influenciar o desenvolvimento dessas crianças, podemos pontuar aspectos relevantes que se dão nos/dos/com cotidianos escolares da creche (Alves, 2003).

As contribuições de Alves (2003) permitem aprofundar a compreensão da construção de saberes em rede no cotidiano escolar, entendendo-a como um processo coletivo, relacional e profundamente situado nas práticas diárias dos sujeitos que habitam a escola.

Ao afirmar que o conhecimento é “tecido em cada ação cotidiana de docentes nas suas relações com alunos, alunas e todos e todas com que lidam cada dia” (Alves, 2003, p. 82), a autora desloca a centralidade do saber dos espaços formais e normativos para o chão da escola, onde ele se constrói na interação, na escuta, na partilha de experiências e na cooperação entre diferentes atores. Trata-se de um conhecimento vivo, produzido no entrelaçamento de histórias, afetos, desafios e invenções que emergem da prática pedagógica. Essa compreensão, então, permite articular a construção de saberes em rede aos processos de resistência e de recusa às lógicas neoliberais que atravessam as escolas.

O neoliberalismo, ao privilegiar a competição, a individualização das responsabilidades e a racionalidade da eficiência e do desempenho, tende a fragmentar os sujeitos e a desvalorizar os saberes produzidos coletivamente (Dardot, Laval, 2016; Laval, 2019). Em contrapartida, a aposta no coletivo — nas redes de apoio, no diálogo e na colaboração entre docentes, estudantes e comunidade escolar — configura-se como um gesto político e pedagógico de resistência.

O coletivo, nesse sentido, pode ser compreendido como o antineoliberalismo por excelência, pois afirma a interdependência, a solidariedade e a construção compartilhada do conhecimento como fundamentos da prática educativa.

Ao reconhecer e valorizar os saberes tecidos no cotidiano, conforme propõe Alves (2003), reafirma-se a escola como espaço de produção de conhecimentos que escapam às lógicas mercadológicas e às prescrições tecnocráticas.

A construção em redes não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de resistência ativa, em que professoras e professores recusam o isolamento e a responsabilização individual, fortalecendo práticas coletivas que sustentam uma Educação comprometida com a justiça social, a equidade e a emancipação.

O conhecimento construído nos/dos/com os cotidianos dos docentes (Alves, 2003) é tecido em cada interação com alunos, alunas e demais pessoas com quem convivem na escola. Esse saber não se restringe ao conteúdo acadêmico, mas surge da experiência, da escuta, da mediação e da troca que ocorrem diariamente.

Cada situação vivida em sala de aula — desafios, descobertas, questionamentos e afetos — contribui para um aprendizado contínuo, no qual a professora e o professor não apenas ensinam, mas também aprendem com as e os estudantes, bem como com o contexto em que estão inseridos. Afinal, o conhecimento docente é dinâmico, relacional e construído coletivamente, sendo essencial para a formação de sujeitos críticos e reflexivos (Alves, 2003).

O cotidiano da creche é mais do que uma estrutura de muros fechados (Vígari, 2016): é um lugar onde professoras, professores, alunas e alunos interagem para a descoberta do conhecimento por meio de relações interpessoais. Alves (2003) e Gonçalves (2014) nos dizem que a realidade no cotidiano escolar não é fixa ou estática, mas está em constante movimento e abre caminhos para que todas e todos sejam incluídas e incluídos.

Gallo (2007) refere-se ao cotidiano escolar como a rotina em sala de aula e, mais amplamente, na escola como um todo. Esses acontecimentos englobam tudo o que norteia o dia a dia da escola, com seus respectivos atores, como professoras, professores, gestoras, gestores, funcionárias, funcionários, mães, pais e comunidade.

E o educar está além de entrar em uma sala de aula, pois o importante é dialogar com os pares e com a comunidade, e que todos estejam envolvidos na Educação (Freire, 2021).

Torna-se evidente que pensar a Educação Infantil e, em especial, a Educação Especial nas creches exige uma compreensão profunda dos cotidianos escolares como espaços vivos de produção de saberes, relações e resistências. Reconhecer as múltiplas linguagens das crianças, valorizar suas formas singulares de expressão e garantir condições reais para que essas experiências aconteçam não é apenas uma escolha pedagógica, mas também um compromisso ético e político.

Quando as instituições e as políticas públicas falham em assegurar a qualidade e a equidade, bem como recursos humanos e materiais adequados, o direito das crianças à Educação plena é diretamente afetado, agravando desigualdades já existentes. Nesse cenário, a construção de saberes em rede, como discutem Alves (2003) e outros autores, emerge como uma resposta eficaz às lógicas neoliberais que permeiam o cotidiano escolar.

O fortalecimento do coletivo entre professoras, professores, crianças, famílias e comunidade constitui-se como prática de resistência frente à individualização, à competitividade e à precarização do trabalho docente (Laval, 2019). É no encontro, na troca e na partilha de experiências que se constroem alternativas possíveis para uma Educação mais humana, inclusiva e socialmente referenciada.

Compreender o cotidiano da creche como um espaço de movimento, diálogo e criação coletiva permite reafirmar a escola pública como lugar de produção de conhecimento, de cuidado e de transformação social. Ao recusar o isolamento e ao apostar na construção coletiva, educadoras e educadores fortalecem práticas que enfrentam o neoliberalismo e sustentam uma Educação comprometida com a justiça social, a qualidade, a equidade e a emancipação de todas as crianças.

Educar, como nos lembra Freire (2011), é um ato coletivo, que ultrapassa os muros da sala de aula e se constrói na relação com o outro e com a comunidade.

3 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: CRECHE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NEOLIBERALISMO

Figura 2 – Creche: hora de comer

CRECHE: HORA DE COMER

Fonte: Tonucci (2008, p. 60).

3.1 A Educação Infantil, a Educação Especial e a deficiência

Neste capítulo, abordarei a infância, a deficiência, a Educação Especial e a influência do neoliberalismo nos cotidianos da creche, compreendendo esses temas de forma articulada e indissociável.

A infância é entendida, aqui, como um tempo singular de desenvolvimento, aprendizagem e produção de culturas, que deve ser respeitado em sua diversidade de experiências, corpos, ritmos e formas de expressão. Nesse contexto, a deficiência não pode ser vista a partir de uma lógica de falta ou incapacidade, mas como parte da condição humana, exigindo da escola práticas inclusivas que reconheçam as diferenças e promovam a participação plena de todas as crianças.

A Educação, por sua vez, abrange diversos âmbitos de atuação, entre os quais se destaca a Educação Especial, com suas especificidades, desafios e potencialidades. Trata-se de uma área que demanda políticas públicas consistentes, formação adequada de professoras e professores, recursos materiais e humanos, bem como uma organização pedagógica que garanta o direito à aprendizagem e ao cuidado, especialmente nos primeiros anos de vida.

Na creche, espaço marcado pela centralidade das relações, do brincar e do cuidar e educar, a Educação Especial assume um papel fundamental para assegurar práticas que respeitem as singularidades das crianças e promovam a qualidade e a equidade desde a primeira infância.

Entretanto, esses processos não estão dissociados do contexto político, econômico e social mais amplo. A influência do neoliberalismo nos cotidianos da creche manifesta-se por meio da precarização das condições de trabalho, da redução de investimentos públicos, do “enxugamento” do quadro de profissionais e da valorização de lógicas individualistas e competitivas. Essas dinâmicas impactam diretamente a Educação Especial, fragilizando as práticas inclusivas e transferindo para as professoras e os professores a responsabilidade de suprir, individualmente, ausências que são estruturais.

Refletir sobre infância, deficiência e Educação Especial implica, necessariamente, problematizar as políticas neoliberais e seus efeitos no cotidiano das instituições de Educação Infantil, reafirmando a necessidade de uma Educação Pública, inclusiva e socialmente comprometida.

> A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências (Jannuzzi, 2012, p. 25).

A história da Educação das pessoas com deficiência tem evoluído sobretudo por meio de iniciativas práticas, muitas vezes criadas pelos próprios indivíduos com deficiência, como forma de superar os desafios impostos em diferentes contextos históricos e geográficos.

Essa trajetória também se construiu pela dedicação constante de pessoas comprometidas em ajudá-los a viver com dignidade, contribuindo com observações sensíveis e ações solidárias.

O progresso na Educação Inclusiva foi enriquecido pelo aproveitamento de conhecimentos oriundos de diversas áreas do saber, como a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, que proporcionaram bases científicas para o desenvolvimento de métodos mais eficazes e humanizados (Jannuzzi, 2012; Mercado, Fumes, 2017).

Houve tentativas institucionais, embora tímidas, de concretizar a Educação para crianças com deficiência no Brasil no fim do século XVIII e no início do século XIX. Os movimentos em que essas ideias estiveram presentes foram a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), “que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc.” e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência (Jannuzzi, 2012, p. 6).

Na Constituição Federal de 1988, no art. 208, estabelece-se que é dever do Estado garantir “Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, n. p.). Nos arts. 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, n. p.).

Os sistemas de governo tornam-se, muitas vezes, tão complexos que as leis, embora formuladas para a população em geral, não chegam de forma clara a todos. As pessoas em situação de maior vulnerabilidade, especialmente, permanecem à mercê dessa estrutura, pois com frequência não compreendem que também são sujeitos de direitos. Diante dessa limitação, acabam por aceitar a realidade de forma passiva, como se não houvesse alternativa. Expressões como “a vida é assim mesmo” ou “Deus quis assim” tornam-se justificativas recorrentes, revelando uma resignação diante das desigualdades.

Nesse contexto, o acesso às leis também se mostra restrito: sua linguagem e seus meios de aplicação fazem com que sejam compreendidas e mobilizadas,

sobretudo, por aqueles que dispõem de recursos para recorrer a advogadas e advogados.

Além disso, a própria redação legal, ao empregar termos como “preferencialmente”, abre margens interpretativas que, na prática, podem resultar na não efetivação de direitos. Em territórios mais vulnerabilizados, essa fragilidade se acentua, e a aplicação das leis torna-se ainda mais desigual, deixando desprotegidos justamente aqueles que mais necessitam de sua garantia.

No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a primeira legislação voltada às pessoas com deficiência foi a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio a essas pessoas, sua integração social, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos, além de disciplinar a atuação do Ministério Público.

Posteriormente, em 2011, foi revogado o Decreto nº 6.571, de 2008, estabelecendo-se novas diretrizes para o dever do Estado em relação à educação das pessoas da Educação Especial. Nesse decreto, determina-se que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis de aprendizado, assegurando a individualidade, com medidas efetivas de apoio ao desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e que a oferta de Educação Especial ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

Com o passar do tempo, a sociedade passou por mudanças significativas no tratamento e no entendimento das pessoas com deficiência (Miranda, 2003), bem como na organização e no funcionamento das escolas em geral; contudo, aparentemente, tais mudanças tiveram impacto limitado nas escolas especiais que atendem crianças com deficiência.

Essas escolas são projetadas para oferecer suporte educacional e cuidados específicos a alunos com necessidades especiais, como deficiência visual, auditiva ou deficiência intelectual (Jannuzzi, 2012).

Para Vygotsky (1983), o desenvolvimento humano está entrelaçado à cultura e às interações sociais, pois as relações humanas não se dão de forma isolada, mas por meio das interações com a sociedade e com o ambiente em que o sujeito vive.

A convivência social, assim como as experiências e aprendizagens adquiridas nas interações, é fundamental para tornar a pessoa com deficiência independente,

produtiva e integrante da sociedade. Em outras palavras, o desenvolvimento humano é inseparável do ambiente e das relações que o constituem. A compensação, como conceito qualitativo, propõe a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência não como inferior, mas como distinto, com formas próprias de aprender e de se desenvolver (Lopes; Ponciano, 2019).

Existem várias razões pelas quais as escolas especiais podem não ter passado por grandes transformações ao longo do tempo. Em primeiro lugar, é possível que a sociedade ainda esteja em processo de conscientização e aceitação das necessidades desses alunos, o que pode ter gerado menor pressão por mudanças mais profundas.

As escolas especiais geralmente requerem recursos e programas específicos, adaptados às necessidades individuais de cada estudante. Essas adaptações podem demandar tempo e investimentos adicionais para sua implementação.

A educação de crianças com deficiência exige abordagens pedagógicas e suportes distintos daqueles empregados em escolas regulares. O objetivo principal dessas instituições é garantir que cada criança receba uma educação inclusiva e adequada às suas necessidades, sem segregação em classes isoladas, como ocorria nas chamadas “classes especiais” destinadas a crianças com deficiência (Bridi; Rosa, 2017).

Entretanto, ainda se observa a ausência de articulação, tanto no plano teórico quanto no prático, com os fundamentos e princípios gerais da Educação Especial, que buscam construir um sistema capaz de integrar a pedagogia especial à pedagogia da infância considerada “normal” (Bridi; Rosa, 2017).

Mesmo reconhecendo seus méritos, a escola especial ainda tende a enclausurar o educando — a criança cega, surda ou com deficiência intelectual —, centrando-se na limitação (Vygotsky, 1983) em vez de valorizar suas potencialidades, o que contribui para a constituição de um ambiente fechado. Desse modo, a escola especial pode acabar produzindo um espaço isolado, no qual se desenvolvem hábitos que intensificam a separação da criança em relação ao mundo social, repleto de possibilidades.

O problema da Educação Especial, portanto, envolve dimensões psicológicas e pedagógicas relacionadas às crianças com deficiência. Como pontua Vygotsky (1983, p. 93), “Na realidade, é extremamente fácil notar que qualquer defeito corporal,

seja a cegueira, a surdez ou o atraso mental, provoca uma espécie de desajuste social".

A função da Educação está em promover a criança com deficiência a evoluir, aprender, ser capaz de ser um ser autônomo: "A tarefa da educação consiste em incorporar a criança cega à vida e criar a compensação de seu defeito físico" (Vygotsky, 1983, p. 93).

> Os cegos não sentem diretamente sua cegueira, assim como os surdos não sentem o silêncio deprimente em que se encontram. Gostaria de demonstrar também que, para o pedagogo, isto é, para a pessoa que se aproxima da criança cega com a intenção de educá-la, existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, mas, sim, e principalmente, as consequências sociais desse fato, as quais devem ser levadas em conta (Vygotsky, 1983, p. 94).

Apesar disso, ainda persiste a ideia equivocada de que a deficiência implica automaticamente o desenvolvimento ampliado de outros sentidos, como o tato no caso da cegueira ou a visão no caso da surdez — o que se convencionou chamar de compensação biológica. A partir dessa concepção, a Pedagogia passa a orientar suas práticas para o treino dessas habilidades, reduzindo o processo educativo a uma perspectiva adaptativa e funcional.

> Disso resulta toda nossa pedagogia especial, ou seja, uma pedagogia terapêutica ou medicinal. Entretanto, está claro para qualquer pedagogo que a criança cega ou surda é, em primeiro lugar, uma criança e, em segundo lugar, como dizem os psicólogos alemães, é uma criança peculiar, cega ou surda (Vygotsky, 1983, p. 94).

Nessa perspectiva, todas as crianças possuem grande potencial de aprendizagem, que deve ser desenvolvido a partir de abordagens psicológicas e pedagógicas adequadas. Quando esse potencial não é reconhecido e trabalhado, corre-se o risco de reforçar a própria noção de deficiência, fazendo com que essas crianças sejam vistas apenas por suas limitações e tratadas como sujeitos à margem da sociedade.

Nessas condições, muitas vezes acabam sendo direcionadas apenas à aprendizagem de um ofício voltado à subsistência, em vez de serem reconhecidas como sujeitos capazes de se desenvolver plenamente e participar ativamente da vida social.

Uma Educação Especial voltada a proporcionar às crianças com deficiência física uma Educação que maximize seu potencial, valorize suas habilidades e ofereça oportunidades de aprendizado significativas. O principal objetivo é garantir que a deficiência física não seja o foco da Educação, mas sim que seja considerada parte da identidade da criança.

Ao adotar uma abordagem inclusiva, a Educação Especial busca criar um ambiente em que todas as crianças, independentemente de suas limitações físicas, possam participar plenamente do processo educacional, por meio da implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais de cada criança, além de proporcionar suporte e recursos adequados.

Ao valorizar as habilidades e os interesses das crianças com deficiência física, a Educação Especial ajuda a promover a autoestima e a confiança dessas crianças, permitindo que elas se sintam capacitadas a aprender e a se desenvolver, o que contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças aprendem a respeitar e valorizar as diferenças.

A Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, n. p.), como prevê a Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB (Brasil, 2013). A partir dessa lei, intensificaram-se os desafios encontrados na creche.

A citada lei prevê, quando necessário, serviços de apoio especializado para a criança da Educação Especial, na escola regular, para atender às singularidades do seu público (Brasil, 1996). Um dos serviços de apoio é a oferta do AEE com professores externos para

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16).

Tudo isso constitui angústias profundas e incômodos que me atravessam diariamente enquanto professora da creche e que precisam ser trazidos à escrita

exatamente como se apresentam: inquietações, dores, cansaços e lutas permanentes.

É importante salientar que não me refiro apenas a dificuldades operacionais do cotidiano escolar, mas de dissabores que revelam a distância entre o que está garantido em lei e o que, de fato, se concretiza na prática. Cada dia em sala de aula torna-se um exercício de resistência diante de um sistema que insiste em naturalizar a precariedade e em responsabilizar individualmente a professora ou o professor por aquilo que é uma falha estrutural.

As maiores dificuldades estão em fazer valer a legislação no que diz respeito aos apoios às crianças com necessidades específicas. A lei existe, os documentos orientadores são claros, mas sua efetivação é frágil, lenta e, muitas vezes, inexistente. O acesso a profissionais de apoio terapêutico, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, é extremamente escasso no sistema público, sobretudo na Educação Infantil. Quando esses profissionais existem, o atendimento costuma ser insuficiente, pontual ou distante do cotidiano da creche, o que compromete o acompanhamento integral das crianças da Educação Especial.

Somado a isso, a ausência frequente de cuidadoras e cuidadores agrava ainda mais a situação. Muitas vezes, a criança que necessita de apoio constante permanece na sala sem o acompanhamento adequado, e a responsabilidade recai novamente sobre a professora ou o professor, já sobrecarregado por turmas numerosas e por uma rotina intensa de cuidados e propostas pedagógicas.

Surge, então, a pergunta que insiste em ecoar: como fazer valer a lei? E, mais do que isso, por que isso ainda precisa ser questionado? O cumprimento da legislação deveria ser automático, garantido pelo poder público, sem que fosse necessário lutar diariamente por direitos já assegurados. Essas lutas cotidianas produzem desgaste físico e emocional, mas também alimentam uma indignação que se transforma em força para denunciar, refletir e resistir.

Trazer essas experiências para a escrita é um ato político (Freire, 2021), pois rompe com o silêncio e evidencia que a inclusão, quando desprovida de investimento em profissionais e de condições reais, torna-se apenas um discurso vazio. As angústias aqui relatadas não são individuais; são coletivas, partilhadas por muitas professoras e professores que, apesar de todos os obstáculos, continuam a lutar para que nenhuma criança seja deixada para trás.

Nesse movimento de compreensão e aprofundamento do tema, e na tentativa de verificar se essas questões vêm sendo pesquisadas, discutidas e denunciadas, realizei uma busca em plataformas digitais de artigos, teses e dissertações. Procurei identificar produções que dialogassem com minhas inquietações, especialmente no que se refere aos impactos do neoliberalismo na Educação Especial na creche.

Descarrego...

Ao adentrar o mundo da pesquisa no doutoramento, vi-me, em um primeiro momento, tomada por incertezas e dúvidas quanto ao que, de fato, iria investigar no campo da Educação Especial na creche. A amplitude do tema, aliada à complexidade das questões que permeiam o cotidiano escolar, deixou-me confusa quanto aos caminhos possíveis a seguir. Diante disso, iniciei um processo de aproximação teórica, dedicando-me à leitura de produções acadêmicas sobre o tema e ao esforço de compreender melhor os debates, conceitos e problematizações existentes na área.

Paralelamente a esse movimento, as conversas com o meu orientador foram fundamentais para promover reflexões mais profundas acerca do tema da pesquisa.

Esses diálogos ajudaram-me a revisitar a minha própria trajetória profissional, as experiências vividas na creche e as inquietações que emergiram do cotidiano do trabalho docente.

Aos poucos, fui percebendo que a pesquisa não poderia estar dissociada da minha prática, das vivências que me atravessam enquanto educadora e das questões que, diariamente, me mobilizam e inquietam.

Uma certeza, no entanto, sempre esteve presente: o foco da pesquisa deveria recair sobre a creche. Esse é o meu lugar como educadora, um espaço onde penso, vivo e ressignifico a Educação cotidianamente.

A creche é um território que me convoca à reflexão constante, desafia as minhas certezas e confere sentido à minha permanência na área educacional.

Pode soar um pouco romântico, mas é justamente esse envolvimento afetivo, ético e político com a creche que sustenta o meu compromisso com a Educação e orienta o caminho da pesquisa que escolhi trilhar.

Quando estou dentro da sala de aula e me deparo com um número de crianças acima do módulo previsto — como turmas que deveriam ter 20 crianças, mas acabam

> por contar com 25, 26 ou até 30 —, o cotidiano passa a ser atravessado por desafios constantes e intensos.
>
> A organização do tempo, do espaço e das propostas pedagógicas torna-se mais complexa, exigindo da professora um esforço contínuo para garantir o cuidado, a atenção e a escuta de todas as crianças.
>
> A rotina da creche, já por si só exigente, transforma-se em um exercício diário de resistência, sobretudo quando não há adultos suficientes para dar conta das múltiplas demandas que surgem ao longo do dia.
>
> A falta de profissionais impacta diretamente a qualidade das interações e das experiências oferecidas às crianças. O cuidar e o educar, que deveriam caminhar de forma indissociável, acabam sendo realizados de forma fragmentada, muitas vezes priorizando o atendimento às necessidades mais urgentes em detrimento de propostas pedagógicas mais elaboradas.
>
> Nesse contexto, o desgaste físico e emocional das professoras aumenta, ao mesmo tempo em que se ampliam os riscos de que os direitos das crianças sejam parcialmente atendidos.
>
> Além disso, é comum a ausência de cuidadores para acompanhar as crianças da Educação Especial, o que aprofunda ainda mais as desigualdades no cotidiano da sala de aula. Diante dessas situações, faço sempre o possível e, muitas vezes, o que ultrapassa os limites do que seria razoável para que nenhuma criança fique desassistida.
>
> Esse esforço individual, embora movido por compromisso ético e sensibilidade, evidencia a fragilidade de um sistema que se apoia na boa vontade das professoras, dos professores para suprir lacunas estruturais.
>
> É o que acontece no interior da sala de aula que revela, de forma concreta, as contradições entre o direito à Educação de qualidade e equidade e as condições reais oferecidas para que esse direito seja efetivado.

3.2 Levantamento

O neoliberalismo na Educação Infantil, atualmente, é um tema que perpassa as formações e pesquisas na interface da Educação Especial na creche, como mostram Simões *et al*. (2022). Após 2016, houve um retrocesso na Educação Infantil

no Brasil e o “[...] enfrentamento às ameaças de retrocesso no panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil” (Simões *et al*., 2022, p. 228).

Nos últimos anos, diversas mudanças políticas e econômicas têm colocado em risco os avanços alcançados na universalização e na melhoria da Educação Infantil, exigindo resistência por parte de educadoras, educadores, pesquisadoras, pesquisadores e movimentos sociais (Simões *et al.*, 2022).

A Educação Especial necessita de políticas de inclusão que ofereçam diferentes movimentos, possibilidades e engajamento, para que o direito adquirido esteja presente nas creches. Essas políticas de inclusão precisam ser efetivas e abrangentes, e, para isso, é necessário que contemplem diferentes movimentos, caminhos e possibilidades, de modo a atender às variadas necessidades das crianças.

Tais políticas precisam estar fundamentadas no engajamento coletivo, envolvendo educadores, famílias e a sociedade, para que a inclusão ocorra de forma real e significativa. Somente assim será possível garantir que o direito adquirido das crianças esteja, de fato, presente nas creches, assegurando-lhes acesso à aprendizagem, ao cuidado e ao desenvolvimento pleno.

Para o desenvolvimento desta investigação, fiz um levantamento bibliográfico inicial sobre o tema escolhido no banco de dissertações, teses e artigos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, com a intenção de encontrar produções relacionadas à minha pesquisa. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento de obras que possibilitassem compreender o que vem sendo produzido sobre o neoliberalismo e a Educação Especial na creche, com o objetivo de reunir textos que sustentem este trabalho.

Esse movimento mostra-se importante para a clareza e o avanço dos estudos teóricos e metodológicos, além de contribuir para dar visibilidade à temática e às formas como essas questões vêm sendo produzidas e discutidas. Em um trabalho que adota a perspectiva de narrativas ficcionais e cartográficas — sobretudo quando envolve temas como neoliberalismo, sucateamento, individualidade e competição —, a pesquisa bibliométrica oferece um mapeamento rigoroso do campo teórico no qual a investigação se insere.

Enquanto a cartografia e a narrativa acompanham processos, experiências e subjetividades em movimento, a bibliometria permite identificar quais autores,

conceitos, correntes teóricas e debates estruturam a produção científica sobre o tema, revelando regularidades, silêncios e disputas no campo do conhecimento. A “[...] pesquisa bibliométrica permite analisar a atividade científica sobre um determinado tema” (Vígari, Silva, 2025, p. 423).

A pesquisa bibliométrica fortalece a consistência teórica e política do trabalho, pois demonstra que as experiências narradas não são isoladas nem meramente pessoais, mas dialogam com um conjunto mais amplo de produções acadêmicas que abordam os efeitos do neoliberalismo nas políticas públicas, no processo educativo e nas relações sociais. Ao evidenciar a recorrência de termos, enfoques e problemáticas, como precarização, responsabilização individual e lógica da concorrência, a bibliometria contribui para situar a pesquisa em uma rede de saberes, reforçando sua legitimidade científica.

Ao articular a bibliometria às narrativas ficcionais e cartográficas, a pesquisa constrói um diálogo potente entre o macro e o micro, entre os discursos hegemônicos e o cotidiano vivido. A bibliometria permite compreender como o neoliberalismo se estrutura no plano das ideias e das políticas, enquanto a cartografia e a narrativa evidenciam como essa racionalidade se materializa no cotidiano, afetando corpos, práticas e relações. Essa combinação amplia a densidade analítica do trabalho e reforça seu caráter crítico, ético e comprometido com a transformação social.

O procedimento adotado consistiu na realização de pesquisa bibliométrica e análise de conteúdo (Vígari; Silva, 2025). A pesquisa bibliométrica possibilita a compreensão da atividade científica sobre um determinado tema, neste caso, relacionado ao neoliberalismo, à Educação Especial e à creche.

A análise bibliométrica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), com o objetivo de obter um panorama da produção científica, especialmente aquela desenvolvida em programas de pós-graduação. Além disso, foi realizada busca no *Google* Acadêmico, na qual foram encontrados artigos relacionados às palavras-chave definidas para a pesquisa.

É isso que justifica a contribuição do meu trabalho para a Educação Especial, a Educação na creche e os cotidianos escolares, pois, ao adentrar a temática a partir de diferentes olhares, tornam-se relevantes a discussão e a interpretação dos fatos

encontrados, subsidiando minhas angústias, ações, problematizações e reflexões sobre o tema abordado.

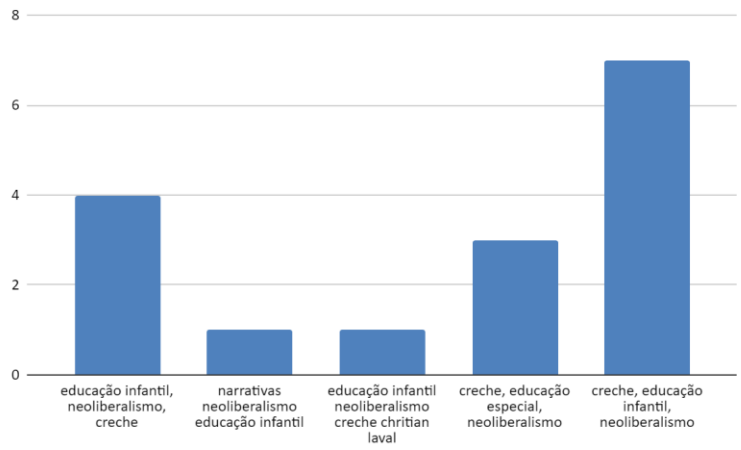
Considero, ainda, a importância de conhecer as práticas que moldam e constituem o mundo, investigando as produções acadêmicas sobre as questões observadas e as formas como os dados são compreendidos no campo das ciências.

Assim, uma vez justificada a relevância de investigar as produções acerca da minha temática, lanço-me à tarefa de apresentar e contextualizar dissertações, teses e artigos que dialogam entre si. Para isso, delimitei minha busca com palavras-chave que considerei pertinentes.

Em um primeiro momento, realizei buscas na plataforma *Google* Acadêmico, onde foram encontrados apenas artigos relacionados aos temas. À medida que esses estudos surgiam, fui realizando a triagem daqueles que dialogavam com o foco da pesquisa.

Meu interesse principal foi compreender a creche, buscando selecionar trabalhos relacionados às palavras-chave definidas. Na primeira busca, com os termos “educação infantil”, “neoliberalismo” e “creche”, encontrei quatro artigos. Já na segunda busca, utilizando as palavras-chave “narrativas”, “neoliberalismo” e “educação infantil”, encontrei apenas um artigo. Por fim, na terceira busca, com os termos “educação infantil”, “neoliberalismo”, “creche”, “Dardot e Laval”, encontrei um artigo e uma dissertação, totalizando, ao final, cinco artigos relacionados ao tema (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição dos descritores para pesquisa de publicações sobre Educação Infantil e Educação Especial (2005-2023)



Fonte: elaboração própria.

Na BDTD, encontrei onze trabalhos sobre a temática. Com as palavras-chave “creche, educação especial, neoliberalismo”, três trabalhos de dissertação foram reportados. Com as palavras-chave “creche, educação infantil, neoliberalismo”, listei sete estudos, dentre eles, duas teses e cinco dissertações. Com as palavras-chave “creche, educação especial, neoliberalismo”, identifiquei trabalhos duplicados.

O ano de publicação dos artigos, dissertações e teses, conforme apresentado na Tabela 1, evidencia a escassez de trabalhos acerca da Educação Especial e do neoliberalismo envolvendo a creche.

Tabela 1 – Relação de trabalhos realizados *versus* ano

Ano	Quantidade	Tipo de trabalho
2009	1	Tese
2014	1	Artigo
2016	1	Dissertação
2019	2	Artigo
2021	1	Dissertação
2022	3	Artigo
2023	3	Dissertação
	1	Tese

Fonte: elaboração própria.

Percebi que as produções se distribuem de forma alternada ao longo dos anos, abordando a temática da Educação Especial na Educação Infantil e suas dificuldades, muitas delas relacionadas às diretrizes e aos efeitos das políticas neoliberais.

Observei, ainda, que, ao longo dos últimos quatorze anos, houve uma presença tímida de pesquisas e publicações, mesmo após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, que estabelece direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, com o objetivo de promover sua inclusão social e cidadania. Essa lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Ainda assim, são encontrados poucos estudos relacionados à creche, à Educação Infantil e à Educação Especial.

Acredito que a discussão sobre a Educação Especial, a creche e o neoliberalismo é fundamental para a compreensão das políticas econômicas que afetam diretamente os direitos sociais. Enquanto a Educação Especial e a creche demandam um Estado forte e atuante para garantir inclusão e igualdade, o neoliberalismo, ao reduzir o papel do Estado, compromete a universalidade e a qualidade desses serviços.

O desafio está em equilibrar as demandas de eficiência econômica com a garantia de direitos fundamentais, especialmente para os grupos mais vulneráveis.

A partir da observação do gráfico, da tabela e da leitura dos estudos, constatei que as pesquisas relacionadas à Educação Especial e ao neoliberalismo ainda são escassas e que, nos trabalhos analisados, a creche aparece apenas em dois deles.

O Quadro 1 apresenta os resultados do levantamento bibliográfico realizado no *Google* Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constituindo uma etapa fundamental para a delimitação e o aprofundamento do campo de estudo desta pesquisa.

Quadro 1 – Resultado do levantamento da pesquisa

(continua)

Nº	**Palavras-chaves**	**Tipo de trabalho acadêmico**	**Autor(es)/ Autora(s) e ano**	**Título**
1	Educação Infantil, Neoliberalismo, Creche	Artigo	SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Juceli Bengert; ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de; SANTOS, Célia Maria Vieira dos, 2022	O Mieib e o enfrentamento às políticas de educação infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil
2	Educação Infantil, Neoliberalismo, Creche	Artigo	KNEBEL, Cassiane, 2014.	Neoliberalismo e Educação Infantil
3	Educação Infantil, Neoliberalismo, Creche	Artigo	PAULA, Wagner Eduardo Estácio de; LIMA, Rita de Cássia Gabrielli Souza, 2019.	Docência na Educação Infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira

Quadro 1 – Resultado do levantamento da pesquisa

(continuação)

Nº	Palavras-chaves	Tipo de trabalho acadêmico	Autor(es)/ Autora(s) e ano	Título
4	Educação Infantil, Neoliberalismo, Creche	Artigo	MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes, 2022.	A Interface neoliberal nas políticas da Educação Infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC
5	Narrativas, Neoliberalismo Educação Infantil	Artigo	SANTOS, Marlene Oliveira dos, 2022.	Formação de professores na Educação Infantil e BNCC: narrativas e disputas
6	Educação Infantil Neoliberalismo, Creche, Christian Laval	Dissertação	PEREIRA, Mara Cristina, 2023.	Pseudoformação e neoliberalismo na BNCC: uma análise teórico-crítica
7	Creche, Educação Especial, Neoliberalismo	Dissertação	CASTRO, Lucileida Mara de, 2010.	O Impacto das medidas neoliberais sobre a educação e o trabalho na Fundação Educandário Pestalozzi.
8	Creche, Educação Especial, Neoliberalismo	Dissertação	CABRAL, Kalina Silva Gonçalves, 2023.	Da subjetividade do direito à educação à objetividade do dever do estado de promovê-la: construção histórico-constitucional brasileira nas primeiras etapas da educação básica com enfoque na municipalidade.
9	Creche, Educação Especial, Neoliberalismo	Dissertação	FIGUEIREDO, Amanda Pontes, 2021.	Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí
10	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Dissertação	SUSIN, Maria Otilia Kroeff, 2005.	A Educação Infantil em Porto Alegre : um estudo das creches comunitárias
11	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Dissertação	FARIA, Marília de Sousa Castelo Branco, 2007.	Formação de professores de Educação Infantil: para quê?

Quadro 1 – Resultado do levantamento da pesquisa

(conclusão)

Nº	Palavras-chaves	Tipo de trabalho acadêmico	Autor(es)/ Autora(s) e ano	Título
12	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Dissertação	CASSEMIRO, Viviane Andreia, 2019.	A oferta da Educação Infantil em instituições privadas contratadas com o poder público : um estudo do financiamento de uma creche em Curitiba-PR
13	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Dissertação	COSTA, Maria Aparecida, 2016.	A Educação Infantil em Goiás: percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990
14	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Dissertação	CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, 2005.	Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional
15	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Tese	VASCONCELOS, Kelly Rocha de Matos, 2023.	Creches casulo no Amazonas: infância, história e educação, 1979-1999
16	Creche, Educação Infantil, Neoliberalismo	Tese	SUSIN, Maria Otilia Kroeff, 2009.	A qualidade na Educação Infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas

Fonte: elaboração própria.

Esse mapeamento teve como objetivo identificar produções acadêmicas que dialogassem com os temas investigados, bem como compreender os enfoques teóricos, metodológicos e analíticos adotados por outros pesquisadores e pesquisadoras na área.

A organização das pesquisas apresentadas no Quadro 1 segue rigorosamente a sequência em que a busca foi realizada, respeitando a ordem cronológica e o percurso metodológico adotado durante o levantamento. Essa escolha não é aleatória, mas intencional, pois permite explicitar o caminho percorrido na construção do estado da arte, tornando o processo de pesquisa mais transparente e coerente.

Ao apresentar os trabalhos na mesma ordem em que foram encontrados, evidencia-se também o movimento de aproximação gradual ao objeto de estudo, à medida que novos descritores e combinações de palavras-chave foram sendo utilizados.

Dessa forma, o Quadro 1 não se limita a uma listagem de pesquisas, mas representa o próprio percurso investigativo, revelando como o diálogo com a produção acadêmica existente contribuiu para o refinamento do problema de pesquisa e para a consolidação das escolhas teóricas e analíticas.

Esse levantamento permitiu identificar lacunas, recorrências e convergências nos estudos abordados, reforçando a relevância da presente investigação e situando-a no conjunto das produções já existentes sobre o tema.

3.3 Do mapeamento à leitura

Para compreender os trabalhos encontrados, em um primeiro momento, realizei uma seleção de caráter quantitativo, com base na exploração de diferentes critérios, como as palavras-chave utilizadas, o ano de publicação, a região onde as pesquisas foram desenvolvidas, entre outros.

Essa etapa inicial permitiu mapear o volume de produções existentes, identificar períodos com maior concentração de estudos e reconhecer a distribuição geográfica das pesquisas, oferecendo uma visão panorâmica do campo investigado.

Em um segundo momento, procedi à leitura dos artigos, dissertações e teses selecionados, com o objetivo de aprofundar a compreensão de cada estudo. Essa leitura permitiu identificar os temas centrais das pesquisas, os objetivos propostos, os sujeitos e participantes envolvidos, assim como as abordagens teóricas e metodológicas adotadas. Também foram interpretados os tipos de dados coletados, os instrumentos utilizados e as formas de compreensão empregadas pelos autores e autoras.

Esse movimento articulado entre a compreensão quantitativa inicial e a leitura qualitativa aprofundada foi essencial para compreender não apenas o que versavam as pesquisas, mas também como elas foram construídas. Tal percurso contribuiu para identificar tendências, lacunas e aproximações entre os estudos, além de subsidiar a

delimitação do objeto desta investigação e o diálogo crítico com a produção acadêmica existente.

O primeiro artigo encontrado “O Mieib e o enfrentamento às políticas de Educação Infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil” (Simões *et al*., 2022) faz referência ao Mieib, sigla para Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. O texto aborda questões relacionadas ao golpe de 2016, período em que se observa um retrocesso no panorama das políticas de Educação Infantil no país, com ações voltadas à redução — e, em alguns casos, à retirada — de recursos, enfatizando a lógica neoliberal. Entre essas ações, destaca-se, inclusive, a proposição de vouchers para a população, incentivando a expansão da Educação Infantil privada.

O estudo evidencia as posições críticas do Mieib em relação a propostas e ações no campo das políticas de Educação Infantil, especialmente aquelas influenciadas por princípios neoliberais e conservadores, que ganharam força após o golpe de 2016. Tais iniciativas caminham na contramão dos avanços conquistados pelos movimentos sociais nas décadas anteriores, particularmente durante os governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

De modo geral, observa-se que os ataques sistemáticos à Educação, intensificados nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, evidenciam que a democratização da sociedade por meio da Educação representa uma ameaça aos projetos neoliberais, uma vez que fortalece a participação popular e a igualdade política. Nesse cenário, o Mieib segue construindo metodologias de ação política e mantém-se ativo na luta por uma política educacional comprometida com a igualdade e a justiça social (Simões *et al*., 2022).

O artigo “Neoliberalismo e Educação Infantil” (Knebel, 2014) apresenta o neoliberalismo como prejudicial à Educação, ao transformá-la de direito social em mercadoria a ser consumida, como se a Educação Infantil fosse um produto ofertado à sociedade. O estudo analisa a relação entre neoliberalismo e Educação Infantil, destacando como esse modelo desloca a educação de uma perspectiva libertadora e humanizadora.

Defende-se, assim, a necessidade de um espaço educativo dinâmico, no qual a criança possa construir seus próprios significados, valorizando o aprendizado espontâneo e lúdico. No contexto das políticas educacionais neoliberais, a escola passa a assumir um papel estratégico na formação de mão de obra, o que torna ainda

mais necessária a valorização dos profissionais da educação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Para Paula e Lima (2019), o texto relata uma pesquisa realizada em uma unidade de Educação Infantil de um município catarinense, que abordou a produção de dignidade no trabalho e o quanto o professor se encontra sozinho em seu fazer educacional. O artigo interpretou a percepção de professores da Educação Infantil sobre a produção de dignidade pelo trabalho, no contexto das “repúblicas inacabadas”. Os dados revelam uma solidão profunda, na qual esses profissionais se sentem invisíveis e pouco ouvidos pelas instituições envolvidas, como escolas, famílias e governos. Essa condição impacta diretamente sua saúde e bem-estar. O resultado do estudo ressalta a urgência de fortalecer a dimensão intersubjetiva entre docentes, promovendo ações que valorizem sua dignidade profissional.

O trabalho de Mesquita e Gisi (2022) abordou as questões neoliberais inseridas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao comprometerem princípios democráticos e a autonomia na construção de um currículo que promova a igualdade de oportunidades educacionais para todos, inclusive para os menos favorecidos. A partir da reforma educacional dos anos de 1990, a Educação passou a receber menor investimento público, sendo preterida em relação ao ensino fundamental.

Além disso, sua oferta foi direcionada às crianças mais pobres, o que reforça um caráter assistencialista. A descentralização transferiu responsabilidades aos municípios, agravando desafios estruturais, dada a desigualdade entre eles. As políticas neoliberais, ao priorizarem a eficiência econômica e a lógica de mercado, comprometeram a igualdade de acesso e a valorização do corpo docente. O estudo reforça a necessidade de um compromisso com a democratização da Educação Infantil, garantindo qualidade e equidade no atendimento às crianças.

Santos (2022), por sua vez, a partir de palavras-chave distintas, estabelece conexão com o trabalho de Mesquita e Gisi (2022), ao também abordar a BNCC como um documento complexo e polêmico no contexto político-econômico, promovendo um currículo de orientação neoliberal que não valoriza as diferenças. Desde os anos de 1990, busca-se ampliar e consolidar políticas públicas para professores da Educação Infantil, mas a descontinuidade dessas políticas e a influência neoliberal têm dificultado avanços mais significativos.

A adoção de um Estado mínimo e de políticas neoliberais ameaça a efetivação dessas diretrizes, tornando urgente a escuta das professoras e dos professores, bem como o investimento em formação profissional, de modo a fortalecer a Educação Infantil de forma democrática e inclusiva.

A dissertação de mestrado de Pereira (2023) também aborda a relação mercadológica com a BNCC, que favorece a formação de professores e a constituição de uma mão de obra barata e conformista para o mercado de trabalho. A pesquisa revelou que a racionalidade capitalista, ao focar nos meios em detrimento dos fins, impede a realização da promessa de igualdade e liberdade, transformando valores humanos e culturais em bens de menor valor de mercado e intensificando processos de exploração e alienação. O capitalismo adapta-se às mudanças tecnológicas para perpetuar desigualdades. A crise da formação cultural, intensificada no século XX, persiste sob o neoliberalismo, que reforça a mercantilização da vida e o retrocesso da emancipação humana.

Castro (2010), em sua pesquisa de mestrado, apresenta a trajetória da Fundação do Educandário Pestalozzi de Franca (SP) e discute as questões históricas relacionadas ao surgimento de uma educação para a paz, criada após a Segunda Guerra Mundial, que contribuiu para o avanço das famílias pobres. No entanto, com o avanço do neoliberalismo, que provocou a queda da indústria calçadista, o atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade foi reduzido.

O trabalho de Cabral (2023) aborda as dimensões subjetivas do direito à Educação e a efetiva oferta por parte do Estado. A Constituição prevê o direito à Educação para todos, mas questiona-se quem são esses “todos” que permanecem sujeitos à ausência de vagas na Educação Infantil. A discussão centra-se no direito fundamental à Educação que, embora tenha caráter subjetivo, deve ser garantido pelo Estado com base na igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Em sua pesquisa de mestrado, Figueiredo (2021) analisa como o município de Itaguaí (RJ) se organizou para cumprir a Política Nacional de Universalização da Pré-Escola, tornada obrigatória em 2013 para crianças de 4 e 5 anos de idade. O estudo evidencia que não se trata apenas da oferta de vagas, mas também das condições de acesso e permanência. Trata-se de uma pesquisa que não se detém nos aspectos políticos, mas enfatiza a historicidade da infância.

Susin (2005), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa nas creches comunitárias de Porto Alegre, no período de 1993 a 2005, com o objetivo de compreender o processo de terceirização dessas instituições e como o Estado se torna mínimo nas questões educacionais. Posteriormente, Susin (2009) dá continuidade a esses estudos em sua tese, investigando as creches terceirizadas do mesmo município a partir do depoimento de uma mãe. As creches, mesmo recebendo recursos do Estado, cobram mensalidades, o que acaba excluindo famílias que não têm condições de pagamento. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de fortalecimento de uma Educação Infantil de qualidade, pública e acessível a todos.

A importância da formação de professores da Educação Infantil, especialmente em creches comunitárias, é destacada por Faria (2007), que apresenta, em seu trabalho, cursos, capacitações e espaços de diálogo que possibilitam a reflexão sobre a própria formação docente. Tal discussão é relevante, sobretudo porque muitas creches comunitárias ainda são vistas apenas como locais onde os pais deixam seus filhos, e não como espaços de aprendizagem. Mais do que ambientes de permanência, as creches devem ser compreendidas como espaços pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Cassemiro (2019) aborda a realidade das creches conveniadas de Curitiba (PR), que, embora financiadas pelo poder público, cobram mensalidades — em torno de R$ 400,00 — das famílias para garantir o atendimento às crianças. Destaca, ainda, a necessidade de o Estado expandir e fortalecer a rede pública de ensino. No entanto, observa-se a recorrente prática de convênios entre os setores público e privado, em que, em vez de investir diretamente na rede própria, a prefeitura direciona parte dos recursos a instituições já estruturadas, com reconhecimento local e corpo docente próprio. Essa estratégia contribui para a ampliação da presença do setor privado na Educação Infantil pública, como também ocorre em Curitiba.

Em Costa (2016), a pesquisa centra-se nas décadas de 1980 e 1990, analisando o fornecimento da Educação Infantil em Goiás, e conclui que, mesmo após a Constituição de 1988 e a promulgação de leis avançadas, ainda há crianças fora da escola. O estudo contrapõe-se às políticas neoliberais, que difundem a ideia de que os avanços sociais são exclusivamente resultado das ações governamentais do momento, desconsiderando a participação popular nesse processo.

Em defesa dos grupos e das minorias socialmente excluídas, destaca-se o papel essencial dos movimentos sociais e populares, compostos por indivíduos e coletivos historicamente engajados na luta por direitos e justiça social.

A pesquisa de Carrijo (2005) trouxe dados de Uberlândia (MG) e mostrou como o neoliberalismo impacta a Educação Infantil, com redução de verbas, terceirizações recorrentes e investimentos precários. O estudo indica que a Educação Infantil ganhou maior destaque com a Constituição Federal de 1988 e que, embora a legislação seja fundamental, persiste a falta de qualidade e de equidade no atendimento às crianças, evidenciando desafios para a efetivação desse direito.

Vasconcellos (2023) realizou uma pesquisa histórica sobre as creches do Casulo, no Amazonas, no período de 1979 a 1999, mostrando a transição de um modelo assistencialista para um espaço de aprendizagem e sua importância para a comunidade. Embora o investimento tenha sido insuficiente, seu impacto no atendimento às crianças amazonenses e às suas famílias não pode ser ignorado.

A partir das leituras e compreensões dos artigos, dissertações e teses encontrados com as palavras-chave “educação infantil”, “educação especial”, “creche”, “neoliberalismo” e “Christian Laval”, e considerando a combinação entre seleção quantitativa dos trabalhos, leitura aprofundada e interpretação qualitativa, foi possível chegar a uma compreensão ampla e consistente sobre o cenário da Educação Infantil no Brasil sob a influência das políticas neoliberais.

A análise dos estudos evidencia que, apesar dos avanços legais e históricos na garantia do direito à Educação Infantil — especialmente após a Constituição de 1988 —, a presença crescente de políticas neoliberais nas últimas décadas tem fragilizado esse direito. Os trabalhos analisados revelam um padrão recorrente: a Educação, especialmente a infantil, tem sido tratada como mercadoria, submetida à lógica de mercado e à ideia de Estado mínimo, o que aprofunda desigualdades e limita a democratização do acesso.

Os estudos também destacam que iniciativas neoliberais, como terceirizações, convênios, *vouchers*, desresponsabilização do Estado e redução de investimentos públicos, têm tornado o atendimento mais precário e reforçado a exclusão das crianças das camadas mais vulneráveis.

A BNCC, em diversos estudos, aparece como um instrumento que, embora apresente diretrizes nacionais, também é interpretado como parte de uma

racionalidade técnica e produtivista, que enfraquece a autonomia docente e a construção democrática do currículo.

Um elemento forte que atravessa as pesquisas é a solidão e a desvalorização dos profissionais da Educação Infantil, cujo trabalho, muitas vezes invisibilizado, sofre com condições precárias, falta de reconhecimento e ausência de políticas de formação contínua e consistente.

Também se destaca a persistência de modelos assistencialistas e a privatização velada do atendimento, seja por meio de creches comunitárias, terceirizadas ou conveniadas, nas quais as famílias acabam assumindo custos que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

Do ponto de vista histórico, fica evidente que, sempre que o Estado se retrai, as desigualdades se ampliam, e os avanços conquistados por movimentos sociais e educacionais são ameaçados. Por outro lado, os estudos confirmam que a luta coletiva, a participação popular e a atuação de entidades como o MIEIB continuam sendo forças fundamentais na defesa de uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade.

A leitura desses trabalhos evidencia que um dos grandes desafios atuais da Educação Infantil no Brasil está na disputa entre dois projetos distintos: de um lado, um projeto neoliberal, que transforma direitos em serviços e serviços em mercadorias, reduzindo o papel do Estado; de outro, um projeto democrático e social, que compreende a Educação Infantil como um direito fundamental e base para a justiça social, demandando investimento, valorização profissional e participação comunitária.

Os estudos reforçam que garantir uma Educação Infantil pública, gratuita, equitativa e de qualidade exige não apenas legislação, mas, sobretudo, compromisso político, investimento público contínuo e resistência às políticas que aprofundam a desigualdade.

Após a leitura dos artigos, dissertações e teses, pude perceber o quanto ainda são escassas as pesquisas sobre creches, bem como aquelas que analisam os impactos do neoliberalismo na Educação Infantil.

A Constituição de 1988 representou um avanço significativo na área da Educação; no entanto, a lógica neoliberal tem reduzido investimentos na infância e transferindo responsabilidades para a iniciativa privada.

O levantamento das pesquisas trouxe direcionamento sobre o caminho que posso percorrer em meus estudos acerca da temática escolhida, a partir da seguinte pergunta: como o neoliberalismo se manifesta nos, dos e com os cotidianos da creche e na Educação Especial na creche?

Os objetivos consistem em compreender, por meio de narrativas ficcionais e cartográficas de uma professora de creche, como o neoliberalismo se manifesta no cotidiano escolar da Educação Especial com bebês e crianças bem pequenas.

Para refletir sobre a temática do neoliberalismo na creche, na Educação Especial na creche e em seus cotidianos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com base em teses e artigos, buscando relacioná-la à trajetória desta educadora.

A Educação Especial é frequentemente negligenciada nos estudos sobre neoliberalismo e Educação, sendo raros os trabalhos que compreendem essa relação. O percurso metodológico adotado para o levantamento e a compreensão das produções acadêmicas permitiu não apenas mapear o campo, mas também construir impressões críticas sobre ele, revelando lacunas teóricas significativas que reforçam, de forma contundente, a relevância e a necessidade da pesquisa aqui desenvolvida.

A seleção quantitativa inicial, baseada em palavras-chave, ano de publicação, região e tipo de produção, ofereceu uma visão panorâmica do que vem sendo produzido sobre Educação Infantil, neoliberalismo, creche e políticas educacionais. No entanto, à medida que os textos foram sendo analisados de forma mais aprofundada, tornou-se evidente que, embora haja um volume considerável de estudos sobre neoliberalismo e Educação Infantil, poucos se debruçam diretamente sobre os cotidianos da creche, e menos ainda sobre a Educação Especial nesse contexto específico.

As leituras de artigos, dissertações e teses evidenciam uma produção crítica consistente acerca dos impactos das políticas neoliberais na Educação, sobretudo no que diz respeito à mercantilização do ensino, à privatização velada, à terceirização, à precarização do trabalho docente e à desresponsabilização do Estado. Autores como Knebel (2014), Mesquita e Gisi (2022), Pereira (2023), Santos (2022) e Simões *et al*. (2022) contribuem de forma significativa para a compreensão do neoliberalismo como um projeto político e econômico que transforma direitos sociais em serviços e serviços em mercadorias.

No entanto, esses estudos, em sua maioria, tratam a Educação Infantil de forma abrangente, raramente aprofundando as especificidades da creche enquanto *espaçotempo* educativo singular, marcado pela centralidade do cuidado, das relações e da infância em sua fase inicial.

Outro aspecto que se destaca nas pesquisas encontradas é a recorrente denúncia da solidão docente, da desvalorização profissional e da precariedade das condições de trabalho, como evidenciado por Paula e Lima (2019). Esses elementos dialogam diretamente com as experiências vividas no cotidiano da creche, mas ainda não se articulam de forma clara com as práticas concretas da Educação Especial com bebês e crianças bem pequenas.

A Educação Especial, quando mencionada, surge, muitas vezes, de forma periférica, diluída em discussões mais gerais sobre inclusão, sem uma abordagem específica sobre como o neoliberalismo atravessa e organiza, ou desorganiza, os apoios, os serviços, os profissionais e as condições necessárias para que a inclusão se efetive no cotidiano.

Do ponto de vista histórico, pesquisas como as de Castro (2010), Costa (2016), Carrijo (2005) e Vasconcellos (2023) demonstram que os avanços na Educação Infantil sempre estiveram associados à presença do Estado e à pressão dos movimentos sociais, enquanto os retrocessos coincidem com períodos de retração estatal e com o fortalecimento de políticas neoliberais.

Estudos sobre creches comunitárias, conveniadas e terceirizadas, como os de Susin (2005, 2009), Cassemiro (2019) e Faria (2007), revelam como a privatização e o assistencialismo persistem, transferindo para as famílias e para as e os profissionais da Educação responsabilidades que deveriam ser públicas. Ainda assim, mesmo nesses trabalhos, a Educação Especial na creche raramente é tomada como foco central de estudo.

A partir desse conjunto de leituras, torna-se possível afirmar que existe uma lacuna teórica importante no campo: a escassez de pesquisas que contribuam, de forma situada e a partir dos cotidianos escolares, para compreender como o neoliberalismo se manifesta especificamente na Educação Especial nas creches.

Falta escutar as professoras e os professores que atuam diretamente com bebês e crianças bem pequenas, compreender suas narrativas, seus dilemas, suas estratégias de resistência e as formas pelas quais as políticas neoliberais se

materializam no dia a dia, seja na ausência de cuidadores, na falta de profissionais de apoio terapêutico, na superlotação das turmas ou na responsabilização individual da docente.

É precisamente nesse vazio teórico que esta pesquisa se insere e se justifica. Ao eleger como pergunta central “Como o neoliberalismo se manifesta nos/dos/com os cotidianos da creche e na Educação Especial na creche”, o estudo propõe um deslocamento interpretativo do plano macro das políticas para o plano micro das práticas cotidianas; do discurso normativo para a experiência vivida; da abstração para a narrativa situada de uma professora de creche.

Ao articular pesquisa bibliográfica e documental à trajetória profissional da educadora, minha investigação busca produzir conhecimento a partir do chão da creche, valorizando os saberes construídos nos/dos/com os cotidianos escolares.

A importância desta pesquisa reside não apenas em denunciar os efeitos do neoliberalismo sobre a Educação Infantil, mas também em evidenciar como esses efeitos se tornam ainda mais perversos quando se estendem à Educação Especial na creche, um campo historicamente invisibilizado.

Finalmente, ao trazer à tona essas narrativas e experiências, o estudo contribui para ampliar o debate acadêmico, fortalecer a luta por uma Educação Infantil pública, inclusiva e equitativa e reafirmar que a infância, especialmente a das crianças da Educação Especial, não pode continuar a ser o território privilegiado dos cortes, da precarização e da lógica de mercado.

4 ENCONTRANDO A METODOLOGIA NAS PISTAS DA CARTOGRAFIA

O amadurecimento e o distanciamento entre a dissertação e a tese me conduziram ao doutorado com questões relacionadas à creche e aos professores. Quando iniciei o doutorado, meu orientador era o Prof. João Henrique da Silva, com quem, em nossas conversas, pude reconhecer meu interesse pela Educação Especial, o que nos levou a aprofundar estudos e pesquisas nessa área. No entanto, por questões particulares, ele passou a atuar em outro estado.

Para dar continuidade ao meu trabalho, foi designado como orientador o Prof. Dr. Rodrigo Barchi, ambientalista, político e ecologista, que me fez olhar para o cotidiano escolar da creche a partir de outras perspectivas. Com os olhos e os ouvidos de um observador crítico e politizado, passei a perceber meu território por meio das escutas cotidianas, buscando compreender a construção subjetiva, individual e coletiva.

A partir das leituras de Certeau (2014), Dardot e Laval (2016), Foucault (2008), Harvey (2014), Larrosa (2019) e Laval (2019), comecei a compreender por que nos tornamos vulneráveis a determinadas formas de manipulação e como, muitas vezes, somos levados a acreditar em discursos sobre questões políticas sem maior problematização.

Compreender essas dinâmicas tornou-se fundamental para entender os movimentos coletivos, analisar argumentos, sustentar minhas próprias posições em defesa do direito à vida de todos e todas, e também refletir sobre minha trajetória e minhas escolhas.

Quando iniciei o doutorado em Educação, tinha uma proposta de pesquisa diferente, ainda muito vinculada a uma lógica de investigação de campo, herdada da dissertação. No entanto, considerando as dificuldades desse tipo de pesquisa, passamos a discutir outros caminhos metodológicos para abordar a Educação Especial na creche.

Nesse percurso, entre conversas, idas e vindas de orientação, angústias e questionamentos — especialmente sobre a dificuldade de efetivação das leis na creche e na Educação Especial —, fomos encontrando um ponto de convergência: o neoliberalismo e seus efeitos sobre a creche e sobre a Educação Especial na creche.

4.1 A cartografia

Em nossas conversas encontramos a cartografia para nos orientar metodologicamente, pois o “[...] cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua sobre a matéria a ser cartografada” (Costa, 2014, p. 67). No entanto, não há como antever os efeitos e os itinerários percorridos, no caminho das experiências geradas, nem os efeitos produzidos pelos caminhos percorridos na pesquisa.

> A Cartografia, como método de pesquisa-intervenção, pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (Passos; Barros, 2009, p. 17).

A cartografia, como método de pesquisa-intervenção, propõe uma abordagem flexível em que o pesquisador não segue um caminho prescrito por regras fixas ou por objetivos previamente definidos. Em vez disso, ele acompanha os processos em desenvolvimento, permitindo que a pesquisa se construa de forma dinâmica e relacional.

Essa ausência de um roteiro rígido com começo, meio e fim não significa que a pesquisa ocorra sem direção, sem o vigor e o rigor de uma pesquisa acadêmica (Corrêa, 2023). A cartografia desafia a concepção tradicional de método, mas mantém uma orientação baseada no próprio percurso investigativo, permitindo que os caminhos se desenhem a partir das interações e transformações observadas ao longo do estudo (Passos; Barros, 2009).

De acordo com Passos e Barros (2009), o método cartográfico é uma pesquisa-intervenção em que o conhecimento e a ação investigativa estão intrinsecamente ligados. A intervenção não se apresenta como uma ação isolada ou meramente interventiva, mas, sim, como uma presença ativa no cotidiano escolar. Dessa forma, os caminhos do mapa cartografado são traçados por meio das narrativas da pesquisadora ou do pesquisador, que se insere na realidade estudada, acompanhando e registrando suas dinâmicas e transformações.

Desse modo, a cartografia vem dos estudos da Geografia e tem como função localizar territórios e orientar os espaços, por meio de representações geográficas,

como mapas e cartas, e, na pesquisa, “[...] matérias relativas à vida, à subjetividade, algo que é simultaneamente singular e coletivo” (Scherer, Grisci, 2022, p. 2).

4.2 Por onde começar?

Um trabalho cartográfico sobre o neoliberalismo e a Educação Especial na creche: por onde começar? Qual trajeto percorrer? Por onde caminhar?

De acordo com as palavras de Deleuze e Guattari (2021, p. 19), “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensor, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”. A escrita, então, representa não apenas um meio de representar algo fixo ou consolidado, mas também se torna um ato de exploração, de traçado e de mapeamento.

Percebo que não há um caminho pré-determinado, mas, sim, múltiplas possibilidades na

> [...] ampliação dos trabalhos no/do cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações (Alves, 2003, p. 65).

A ampliação dos trabalhos nos/dos/com os cotidianos da creche envolvem compreender as múltiplas relações que se estabelecem entre os diversos cotidianos em que cada indivíduo está inserido. Essas relações não ocorrem de forma isolada, mas são tecidas por meio de artefatos culturais, que atuam como mediadores das práticas diárias.

Os objetos, símbolos, discursos e tecnologias que circulam nesses espaços conectam e transformam as experiências individuais e coletivas, influenciando a forma como as pessoas interagem, produzem conhecimento e constroem significados.

Ao adentrar o cotidiano escolar, é essencial considerar essas conexões e os elementos culturais que as estruturam, pois é a partir dessas interações que se constroem novas possibilidades de ação e de compreensão da realidade (Alves, 2003).

Logo, estar inserida no cotidiano da creche significa conviver diariamente com o inesperado, uma vez que cada criança apresenta individualidades e peculiaridades,

o que exige atenção constante, sensibilidade e flexibilidade por parte dos educadores. Com a Educação Especial, essa realidade não é diferente e exige ainda mais sensibilidade e atenção às diferenças.

Nesse contexto, é impossível ignorar os vestígios do neoliberalismo, que se manifestam no fortalecimento do individualismo, no sucateamento das estruturas públicas e na intensificação da lógica da competição, afetando diretamente a qualidade e a equidade no atendimento educacional.

Para adentrar o cotidiano da creche, busquei a cartografia como abordagem de pesquisa, a fim de compreender os territórios, os caminhos e as subjetividades, tanto no plano do singular quanto do coletivo (Costa, 2014; Scherer; Grisci, 2022).

A cartografia afeta a cartógrafa ou o cartógrafo em sua relação com os movimentos da realidade, interferindo em sua subjetividade e extrapolando os limites do próprio território. O que move a cartografia na pesquisa são as questões investigativas e os modos como essas perguntas afetam quem cartografa (Costa, 2014).

Nesse sentido, mapeio o meu território — a creche — e componho as relações subjetivas atravessadas pelo neoliberalismo no contexto da Educação Especial.

> Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de, o que é isto que vejo? (pergunta que remete ao mundo das essências), um como eu estou compondo com isto que vejo? Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa (Costa, 2014, p. 70).

A cartógrafa ou o cartógrafo, aqui, não busca a essência fixa das coisas, mas, sim, o seu encontro com elas durante a pesquisa, assumindo uma postura dinâmica e interativa. Em vez de perguntar “o que é isto que vejo?”, como na tradição essencialista, questiona-se: “como estou compondo com isto que vejo?”, enfatizando o processo em vez da definição.

Esse olhar transforma o cartógrafo em criador de realidades, pois sua pesquisa não apenas registra um mundo já dado, mas também cocria significados a partir das interações. Dessa forma, cartografar é mais do que observar: é compor, transformar e construir novas conexões no próprio ato da investigação (Costa, 2014).

Inicialmente, realizei uma pesquisa bibliométrica como método de análise quantitativa da produção científica, com o objetivo de compreender a relevância da minha pergunta nos estudos sobre o neoliberalismo e a Educação Especial na creche, a fim de dar continuidade à minha tese.

Em seguida, tracei um percurso por meio das narrativas cartográficas, com idas e vindas pelo neoliberalismo na creche e pelas experiências com crianças da Educação Especial em minha jornada docente, desde o início até os dias atuais.

> O cartógrafo, ao estar implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante – eis o sentido de sujeira aplicado à sua prática. Ele se mistura com o que pesquisa, e isto faz parte de sua cartografia. A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (Costa, 2014, p. 71).

A cartografia, enquanto método de pesquisa, rejeita a ideia de neutralidade e distanciamento do pesquisador e da pesquisadora, pois estes se implicam no próprio processo investigativo, tornando-se parte ativa daquilo que investigam. Esse envolvimento direto é o que define a chamada “sujeira” da cartografia, uma mistura inevitável entre o pesquisador e seu objeto de estudo (Costa, 2014).

Em vez de simplesmente coletar informações, o cartógrafo produz dados por meio de sua interação com o campo. Seu papel não é julgar, mas problematizar e questionar as forças que atuam no contexto estudado. Assim, a cartografia não se ocupa de verdades fixas, mas de caminhos errantes, sujeitos a variações e contaminações ao longo da investigação (Costa, 2014).

Outro aspecto essencial da cartografia é seu caráter dinâmico: o campo de estudo não é estático, mas se transforma à medida que o pesquisador se movimenta e se envolve com a realidade investigada. Cartografar, portanto, significa aceitar o movimento, reconhecer a fluidez das relações e assumir uma postura aberta às transformações que emergem ao longo do percurso.

A “sujeira” da cartografia, portanto, não é um obstáculo, mas uma condição fundamental para que a pesquisadora ou o pesquisador compreenda os fenômenos em sua complexidade (Costa, 2014).

O encaminhamento da tese é feito nas pistas do método da cartografia, como nos orienta Passos, Kastrup e Escóssia (2009), não se limita à representação estática de territórios ou ideias. Ele enfatiza a captura dos processos dinâmicos, fluxos e transformações que ocorrem no campo de estudo, assim, o papel da cartógrafa ou do cartógrafo, nesse ponto, não é meramente descritivo, mas ativo, sendo um mapeador de relações, experiências e interações.

Os encaminhamentos das histórias, trajetórias e experiências, nos capítulos seguintes, são construídos sob inspiração da forma rizomática de Deleuze e Guattari, sem ordem rigorosa da leitura, mas com [...] um conjunto de linhas em conexão e de referências, cujo objetivo é desenvolver e coletivizar a experiência do cartógrafo” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 14).

Nos estudos e na filosofia de Deleuze e Guattari (2022), a noção de rizoma é compreendida como uma metáfora que rompe com os modelos tradicionais de organização do pensamento, baseados na linearidade e na hierarquia. Diferentemente das estruturas rígidas e sequenciais, o rizoma caracteriza-se por um emaranhado de conexões, semelhante a raízes que se espalham pelo subsolo, expandindo-se em múltiplas direções, sem um ponto de origem único nem um centro definido. Trata-se de uma lógica que privilegia a multiplicidade, a heterogeneidade e a interconexão entre os elementos.

Ao adotar essa perspectiva, a estrutura e a leitura da tese não se apresentam como um percurso único e obrigatório, mas como um campo aberto a diferentes possibilidades de entrada, circulação e interpretação. Cada capítulo, seção ou fragmento do texto dialoga com os demais, estabelecendo relações que se entrelaçam e se reforçam mutuamente, sem a necessidade de uma ordem fixa ou progressiva.

A leitora ou o leitor é, assim, convidada(o) a construir seu próprio caminho de leitura, conectando ideias, conceitos e experiências conforme seus interesses e inquietações.

Essa organização rizomática favorece uma compreensão mais dinâmica e fluida do conhecimento produzido, permitindo que os sentidos emergem do encontro entre os diferentes elementos do texto.

Em vez de conduzir a uma leitura fechada ou conclusiva, essa proposta valoriza a experimentação, o movimento e a produção contínua de significados, alinhando-se a uma concepção de pesquisa que reconhece o conhecimento como processo, relação e criação permanente.

Assumindo o papel de cartógrafa (Costa, 2014), busco investigar, compreender, interpretar e mapear de modo transversal, fluido e plural, as conexões possíveis e necessárias que foram se constituindo nos cotidianos escolares, ao redor da Educação Especial nas creches, e a avalanche neoliberal que se impõe.

A minha tese, ao se alinhar com essa perspectiva, propõe organizar seus capítulos e argumentos não de forma linear, rompendo com a estrutura tradicional de começo, meio e fim, buscando a refletir a complexidade do temas e as relações intrincadas no meu diálogo de minha razão ética, de meu fundamento político e de minha referência pedagógica (Freire, 2024), pensando e refletindo “[...] na boniteza que há nela como viabilidade do diálogo [...]” (Freire, 2024a, p. 133) de como o neoliberalismo afeta a creche e a Educação Especial na creche.

Eu escolhi a perspectiva inclusiva de Vygotsky (1983), que mergulha em uma abordagem humanista e inclusiva. Vygotsky (1983) enfatiza o reconhecimento da complexidade e da riqueza da experiência humana, sem identificar ou rotular as deficiências, mas buscando compreender como as pessoas com deficiência podem desenvolver plenamente seu potencial, nas interações sociais, superando barreiras e alinhando-se a uma visão inclusiva e humanizadora da Educação.

Ao fazer isso, aprofundo-me não somente nos entendimentos teóricos, mas também me fortaleço na capacidade de agir na construção de uma sociedade, mesmo que seja de forma pontual, na escola em que atuo, para que seja mais inclusiva e justa.

De acordo com a perspectiva da cartografia, a proposta é que o trabalho se desenvolva de forma ramificada, como um mapa em constante movimento, capaz de produzir suas próprias pistas e estabelecer múltiplas conexões ao longo do percurso. Nesse sentido, a tese não se organiza de maneira linear ou fechada, mas se constrói no processo, acompanhando os fluxos, os encontros e as afetações que emergem da pesquisa.

Para orientar esse caminho investigativo, utilizarei três pistas selecionadas da obra *Pistas do método da cartografia*, de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), que

servirão como referências teórico-metodológicas para conduzir e sustentar o desenvolvimento da tese.

> As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa — o *hódos-metá* da pesquisa (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 13).

As pistas que guiam a cartógrafa ou o cartógrafo funcionam como referências dinâmicas que não impõem um trajeto fixo, mas ajudam a manter uma atitude aberta ao que emerge ao longo da pesquisa.

Em vez de seguir um caminho previamente estabelecido, a cartógrafa ou o cartógrafo ajusta seu percurso conforme novas informações e relações se apresentam, em um processo contínuo de calibragem e adaptação. Esse movimento é descrito como o "*hódos-metá* da pesquisa", um conceito que remete à ideia de caminho em transformação, no qual o conhecimento não é algo dado de antemão, mas sim construído no próprio ato de investigar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

As pistas selecionadas de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009) para encaminhar o trabalho e encontrar os vestígios do individualismo, sucateamento e competição foram: "Pista 3: Cartografar é encaminhar os processos" (Barros; Kastrup, 2009), no qual irei abordar a Infância e a Deficiência, e compreender os processos da inserção da criança da Educação Especial na creche; "Pista 7: "Cartografar é habitar um território existencial" (Alvarez; Passos, 2009), a fim de adentrar nos/dos/com os cotidianos escolares da Educação Especial na creche; e "Pista 8: "Por uma política da narratividade" (Passos; Barros, 2009), para encontrar vestígios de individualismo, sucateamento e competição no Cotidiano Escolar da Educação Especial na Creche por meio de esboços e ensaios narrativos cartográficos.

A Pista 3, que consiste em acompanhar processos (Barros; Kastrup, 2009), é compreendida, na cartografia, como uma prática que transforma a experiência em conhecimento. Ela promove a construção coletiva, mantém a processualidade, garante a polifonia, inclui as inconclusões e performatiza os acontecimentos na infância e na deficiência, possibilitando compreender a influência do neoliberalismo na Educação Especial na creche e contribuir significativamente para a pesquisa, ao evidenciar como o individualismo se apresenta nesse cotidiano escolar.

A polifonia, na escrita cartográfica, busca manter a multiplicidade de vozes, incluindo as falas e os diálogos dos participantes, os autores de textos teóricos e o próprio pesquisador, garantindo a visibilidade do processo de construção coletiva do conhecimento (Barros; Kastrup, 2009).

A cartografia aproxima-se da pesquisa etnográfica ao recorrer à observação participante, na qual o pesquisador se mantém no campo, em contato direto com as pessoas e com seu território existencial, participando de suas vidas e sendo, ao mesmo tempo, modificado pela experiência (Barros; Kastrup, 2009).

> Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial (Barros; Kastrup, 2009, p. 56).

A cartografia não busca isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo; ao contrário, tem como objetivo traçar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno está ligado. Ela não apenas reconhece essas conexões, mas também procura compreender suas modulações e o movimento contínuo que caracteriza sua existência, valorizando a complexidade e a dinâmica do processo investigativo na Educação Especial na creche.

Os relatos e as observações de campo são fundamentais na cartografia, pois contribuem para a produção de dados da pesquisa, transformando observações e enunciados captados na experiência em conhecimento e em modos de fazer, colaborando para a construção do saber.

A escrita, nesse contexto, deve incluir contradições, conflitos, enigmas e problemas que permanecem em aberto, preservando a alteridade e a novidade trazidas pelos acontecimentos do campo, evitando interpretações que sobrecodifiquem a experiência.

Como afirmam Barros e Kastrup (2009, p. 58), “o início de uma pesquisa [...] cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já se dá, na maioria das vezes, com um processo em curso”.

A cartógrafa ou o cartógrafo encontra-se sempre em uma posição paradoxal, iniciando sua investigação pelo meio, entre as pulsações. Isso ocorre porque o

presente não apenas carrega consigo uma história anterior, mas também possui uma espessura processual, ou seja, uma profundidade que impede que o território — a creche e a Educação Especial na creche — seja visto apenas como um ambiente de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas.

Eu, como cartógrafa, imersa no meu território, irei detectar, em minha tese, a influência do neoliberalismo na creche e na Educação Especial na creche.

A pista 7, no qual “Cartografar é habitar um território existencial” (Alvarez; Passos, 2009), orienta a busca por vestígios do sucateamento decorrente do neoliberalismo na creche e na Educação Especial, no cotidiano da creche.

A cartografia, de acordo com Alvarez e Passos (2009), é um método que não separa teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção do conhecimento e produção da realidade. Trata-se de um processo de engajamento do pesquisador com o mundo a ser conhecido, implicando-se e comprometendo-se com a produção.

Mais do que simplesmente representar o objeto ou processar informações sobre um mundo supostamente já dado, a cartografia exige que o pesquisador e a pesquisadora se comprometam com a compreensão de um processo dinâmico e interativo, no qual não apenas observam, mas também participam do território existencial — que, nesta tese, corresponde ao cotidiano da creche e à Educação Especial na creche.

Esse engajamento profundo permite uma compreensão mais rica e integrada, na qual teoria e prática, pesquisa e intervenção se entrelaçam, produzindo um conhecimento coproduzido e vivido.

> É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam (Alvarez; Passos, 2009, p. 131).

O território existencial afetivo na cartografia dos cotidianos escolares da creche e na Educação Especial da creche permite à *professorapesquisadora* se engajar de maneira aberta e atenta, facilitando a composição com o campo a ser pesquisado para a construção do conhecimento.

A instalação da pesquisa cartográfica requer que a pesquisadora ou o pesquisador habite o território que está sendo investigado; no caso, eu, sou

professorapesquisadora (Alves, 2019) da creche e estou no território da creche e da Educação Especial exercida em seu interior, o que implica um aprendizado da própria cartógrafa.

Como *professorapesquisadora*, me envolverei de maneira aberta e receptiva, permitindo que o processo de pesquisa se transforme qualitativamente, refinando as habilidades e a compreensão do campo a ser investigado.

> Habitar um território existencial é uma das pistas do método cartográfico. Uma pista metodológica não é o mesmo que uma regra ou protocolo de pesquisa, não é um procedimento que se dita de antemão, mas requer um aprendizado ad hoc, passo a passo. Nesse sentido, lançamo-nos na pesquisa tal como se diz “lançamo-nos na água”, sem perder de vista que tanto a pesquisa ela mesma quanto o campo pesquisado estão sempre num processo incessante de coprodução e coemergência (Alvarez; Passos, 2009, p. 147).

Habitar um território existencial constitui uma orientação fundamental do método cartográfico, que se diferencia de regras ou protocolos rígidos de pesquisa. Em vez de seguir procedimentos pré-estabelecidos, essa abordagem exige um aprendizado adaptativo e contínuo, construído passo a passo.

Ao se lançar na pesquisa, a cartógrafa ou o cartógrafo envolve-se direta e profundamente com o campo investigado, de modo semelhante a “lançar-se na água” (Alvarez; Passos, 2009). Esse envolvimento implica reconhecer que tanto a pesquisa quanto o território estão em constante processo de coprodução e coemergência, influenciando-se e transformando-se mutuamente.

A pesquisa cartográfica, portanto, configura-se como um processo dinâmico e interativo, que evolui à medida que a pesquisadora e o pesquisador se engajam e aprendem com o território (Alvarez; Passos, 2009). Nesse sentido, a cartografia não se limita a observar e descrever o território de forma distanciada, mas demanda um engajamento profundo e receptivo com o campo investigado, exigindo que a pesquisadora ou o pesquisador o habite, permitindo que pesquisa e campo se constituam conjuntamente.

A ideia expressa aponta que, em um processo de aprendizagem adaptativo e qualitativo, a cartógrafa ou o cartógrafo não se limita a observar o território de forma distanciada, pelo contrário, transforma-se juntamente com ele. Afinal, à medida que

explora, registra e interpreta o espaço, também reformula percepções, amplia sensibilidades e constrói novos entendimentos.

O território deixa de ser apenas um objeto estático e passa a ser um elemento vivo, que influencia e é influenciado pelo olhar da cartógrafa. O processo gera uma compreensão mais profunda, rica e cheia de nuances, pois envolve envolvimento, afetação e mudança mútua entre sujeito e espaço.

E, não menos importante, a pista 8, “Por uma política da narratividade” (Passos; Barros, 2009), orienta a busca por vestígios de competição no cotidiano escolar da Educação Especial na creche.

A política da narratividade refere-se à forma como narramos e expressamos os dados e as conclusões em pesquisas, e a “[...] política da narratividade é a expressão do conhecimento sobre o mundo e sobre si, não se constituindo somente como problema teórico, mas também político” (Scherer; Grisci, 2022, p. 5).

A política da narratividade diz respeito à maneira como escolhemos narrar e expressar nossas experiências e observações. Quando nos posicionamos em relação ao mundo e a nós mesmos, decidimos como vamos contar e interpretar os eventos e as situações que vivemos. Essa escolha narrativa não é neutra; ela está imbuída de valores, perspectivas e implicações políticas. “Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (Passos; Barros, 2009, p. 151).

Com base nas minhas observações, destacarei como a política da narratividade evidencia a lógica de competição presente no neoliberalismo e como essa dinâmica se manifesta na creche e na Educação Especial nesse contexto.

> Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva. A palavra método, no léxico português, deriva de dois vocábulos do grego antigo: *metà* (fim) e *hódos* (caminho). O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Passos; Barros; 2009, p. 169, grifos meus).

E, com minha cartografia, não me limitarei a representar estados de coisas, mas a acompanhar processos em constante transformação da competição que se

apresenta no neoliberalismo da creche e na Educação Especial, nos/dos/com os cotidianos escolares (Alves, 2003). O método cartográfico também implica um compromisso ético e político, ao revelar processos de transformação que ocorrem simultaneamente no sujeito e no contexto que o envolve.

Por fim, busca desenvolver e coletivizar a experiência da cartógrafa na prática reflexiva e nos encaminhamentos da pesquisa, refletindo uma visão democrática do conhecimento, na qual as vozes que participam do mapa, seja ele literal ou metafórico, possuem igual relevância no processo de construção. Esse tipo de abordagem propõe uma prática acadêmica e discursiva viva, em fluxo e em constante diálogo com múltiplas dimensões da realidade.

4.3 A narrativa ficcional e cartográfica

Na construção da minha tese, a cartografia não surge apenas como uma metodologia de investigação, mas também como um campo vivo que se entrelaça com as narrativas ficcionais — aquelas que, mesmo no imaginário, revelam verdades profundas sobre o real.

Ao longo deste percurso, percebi que mapear não é apenas traçar caminhos geográficos ou conceituais, mas mergulhar em territórios de sentido, nos quais o rigor se confunde com o vigor da experiência (Corrêa, 2023; Reigota, 1999, 2023).

Para Corrêa (2023), é imprescindível manter presente a tríade que sustenta qualquer investigação com profundidade: as ferramentas, que estruturam o olhar; os procedimentos, que orientam os passos; e os posicionamentos, que definem a ética e o compromisso do investigador.

É nesse cruzamento entre o científico e o sensível que a minha tese ganha corpo, permitindo que a cartografia dialogue, sem hierarquias, com as narrativas que se desenham entre o real e o ficcional.

As narrativas ficcionais são relatos carregados de saberes e experiências e, embora se baseiem em fatos reais, recorrem a elementos de ficção para preservar o anonimato dos envolvidos e oferecer uma perspectiva subjetiva e criativa. Elas carregam componentes de verdade, históricos, culturais e políticos, mas são apresentadas de forma inventiva e ética (Corrêa, 2023; Reigota, 1999, 2023).

A diferença entre a narrativa e a narrativa ficcional está na forma de contar histórias: a narrativa ficcional vai além ao incorporar elementos fictícios para proteger identidades e oferecer uma abordagem mais sensível e subjetiva.

Para Reigota (1999, p. 46),

> [...] as narrativas se caracterizam pela “memória” disponível sobre os eventos e as suas repercussões; portanto estão próximas da ficção. Isso não significa que a narrativa, ao se aproximar da ficção, corre o risco de necessariamente expressar, de forma incorreta e deturpada os fatos, mas sim da disposição de que com esses fatos, são interpretados, recebidos, vivificados e “sequenciados” por cada pessoa.

A narrativa ficcional busca não apenas relatar fatos, mas criar sentidos e explorar subjetividades. Para Corrêa (2023, p. 109), “As narrativas são exposições de fatos de forma escrita ou oral, em imagens fixas ou em momentos, e também nas múltiplas combinações nos modos de contar habilmente uma história como via de adquirir conhecimento”.

Sempre tive um amor pelas bibliotecas e, enquanto caminhava pela biblioteca da universidade, nos tempos da Pedagogia, refletia sobre os caminhos que as histórias podiam tomar. Lembro-me de como era e, até hoje, continuo encantada pelas bibliotecas e por tudo o que posso encontrar nelas.

Também sempre fui fascinada por narrativas, por histórias reais e ficcionais: aquelas que nos contam o que aconteceu, como um espelho da realidade, e aquelas que, com um toque de imaginação, mergulham nas camadas mais profundas do sentir humano. Eu sempre quis ler até o fim para conhecer o desfecho.

Na minha infância, os livros na escola eram de difícil acesso; ficavam guardados em locais onde as crianças não podiam alcançá-los. Em casa, meus pais não tinham condições financeiras nem acesso a livros, tampouco compreendiam a importância da leitura, o que me impedia de explorá-los, tocá-los e senti-los como faço hoje.

A narrativa sempre me chamou a atenção por seus textos descritivos e por suas histórias, fictícias ou reais, com descrições detalhadas de personagens inseridos em tempos, espaços, enredos, motivações e desfechos, como nos contos, nas fábulas e nas histórias narradas em ordem cronológica ou psicológica.

Trazer o cotidiano da creche para as narrativas permite apresentar essas experiências com riqueza de compreensão, evidenciando o que acontece no dia a dia com os bebês e as crianças bem pequenas, tanto na creche quanto na Educação Especial nesse contexto.

Em meus relatórios semanais e individuais das crianças, ao longo de dezesseis anos no cotidiano da creche, acumulei experiências que agora trago para as narrativas ficcionais e cartográficas, por meio das quais relato aprendizagens e descobertas do mundo.

Na minha tese, pretendo explorá-las, buscando pistas e vestígios do individualismo, do sucateamento e da competição próprios do neoliberalismo na creche e na Educação Especial na creche.

5 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Figura 3 – Os passeios instrutivos

Fonte: Tonucci (2008, p. 71).

A imagem apresentada revela, de forma crítica e irônica, elementos centrais da racionalidade neoliberal quando aplicada aos contextos educativos, especialmente na Educação Infantil. No desenho, o passeio das crianças pelo bairro é rigidamente controlado pela adulta, que estabelece regras constantes: “deem-se as mãos”, “não se distraiam”, “não desçam da calçada”, “em frente, fila de dois”.

A experiência, que poderia ser marcada pela descoberta, pela curiosidade e pela vivência livre do território, transforma-se em uma atividade excessivamente orientada, vigiada e normatizada.

Ao final, as crianças são instruídas a voltar à sala e a desenhar “o que mais impressionou”, como se a aprendizagem só pudesse ser validada quando convertida em produto mensurável e apresentável.

Essa lógica dialoga diretamente com os princípios do neoliberalismo na Educação, que tende a transformar os processos educativos em atividades controladas, padronizadas e orientadas a resultados (Laval, 2019).

A vivência concreta do passeio, o bairro, as interações espontâneas, os encontros inesperados são esvaziados em favor de um percurso seguro, previsível e funcional. O risco, a experimentação e o imprevisto, elementos fundamentais para a infância, são substituídos pela gestão do comportamento e pela eficiência do percurso.

A exigência final de que cada criança produza um desenho como registro da experiência pode ser interpretada como a necessidade de transformar a vivência em evidência, em algo que possa ser mostrado, avaliado e comprovado.

Essa prática reflete a lógica neoliberal de responsabilização individual e de produtividade, em que até as experiências sensíveis da infância precisam resultar em um “produto” que legitime a ação pedagógica. Aprende-se não pelo viver, mas pelo que pode ser demonstrado posteriormente.

A imagem denuncia como o neoliberalismo atravessa o cotidiano escolar ao reduzir a Educação a procedimentos instrutivos, ao controlar corpos e movimentos e ao subordinar a experiência educativa à lógica da eficiência, da segurança e da comprovação.

No contexto da creche, essa racionalidade empobrece as possibilidades de aprendizagem e nega às crianças o direito de viver a infância em sua potência criadora, exploratória e relacional, reforçando uma pedagogia que forma sujeitos disciplinados e adaptáveis, em detrimento de sujeitos críticos, curiosos e inventivos.

5.1 O neoliberalismo, o que é?

Nos dias atuais, fala-se de neoliberalismo, mas o que é?

É uma corrente?

É uma política?

Eu sequer conseguia mencionar a palavra, porque ela simplesmente não fazia parte do meu cotidiano. Como professora de Educação Infantil, minha preocupação principal era o desenvolvimento das crianças e, na minha concepção, a política não fazia parte desse campo. Não conseguia enxergar relação entre política e a minha prática. Para mim, a política estava presente no meu dia a dia, sim, mas sempre fora da creche, nunca dentro dela.

Sendo eu professora formada no cerne das Ciências Humanas, não compreendia o que significava o neoliberalismo, nem o quanto esse conceito da economia política influencia a Educação Básica — e, mais ainda, não percebia que ser professora ou professor é, em si, um ato político (Freire, 2021).

Compreender o conceito de neoliberalismo permite perceber como a lógica de mercado e a redução do papel do Estado afetam negativamente a Educação Básica, sobretudo em razão dos baixos investimentos públicos. Essa compreensão possibilita uma reflexão mais crítica, especialmente no que diz respeito à creche e à Educação Especial na creche, nas quais tais políticas acabam por comprometer o desenvolvimento integral das crianças que necessitam de um atendimento especializado e individualizado.

A creche não se configura como etapa obrigatória da Educação Básica, o que pode comprometer os investimentos, uma vez que o Estado não assume a mesma responsabilidade legal de garantir o acesso universal e gratuito a todas as crianças, como ocorre nas demais etapas do ensino (Martins; Moraes, 2020).

No campo da Educação, observa-se que os recursos disponíveis são escassos (Martins; Moraes, 2020), especialmente no que se refere à formação continuada de professoras e professores (Vitta; Novaes; Cruz, 2018). Essa realidade torna-se ainda mais preocupante no âmbito da Educação Especial, que recebe menos atenção nesse contexto formativo.

Ao longo de mais de 17 anos de experiência como professora em creche, nunca fui convocada para participar de uma formação continuada especificamente voltada à Educação Especial, e as formações direcionadas à Educação na creche são raríssimas.

Todo o conhecimento que adquiri na área da Educação Infantil e da Educação Especial foi resultado do meu próprio esforço e da dedicação pessoal aos estudos, e não de políticas públicas ou de oportunidades institucionais.

E essa falta de formação continuada para professoras e professores pode prejudicar o atendimento às crianças da Educação Infantil e da Educação Especial.

De acordo com a legislação, a presença de uma professora e de um professor de apoio para uma criança da Educação Especial costuma ocorrer apenas quando a família entra na justiça para assegurar esse direito e, mesmo assim, isso não significa que o profissional disponibilizado seja realmente especializado para atender às necessidades da criança da Educação Especial.

Não se trata de uma ação espontânea nem de uma política eficiente do sistema educativo. Na maioria dos casos, o sistema não é autônomo nem proativo em providenciar o que é necessário para assegurar o pleno desenvolvimento e inclusão das crianças da Educação Especial.

A atuação ainda depende fortemente da pressão das famílias e de decisões judiciais, o que revela uma fragilidade estrutural no cumprimento das diretrizes da Educação Especial.

A lei deixa brechas quando afirma “preferencialmente”, como se observa na LDB (Brasil, 2013, n. p., grifo meu), art. 4º, parágrafo III:

> [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino [...].

Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se trata da Educação Especial na creche. Crianças com deficiência ou necessidades educativas dependem de recursos específicos, como profissionais capacitados, materiais adaptados e estruturas acessíveis.

No entanto, com o baixo financiamento direcionado às creches em geral, essas necessidades acabam sendo negligenciadas. Isso compromete o direito à inclusão desde os primeiros anos de vida, reforçando desigualdades e dificultando o desenvolvimento integral dessas crianças (Martins; Moraes, 2020). Como resultado, os investimentos destinados a essa fase da Educação Infantil são, muitas vezes, escassos e insuficientes para atender à demanda existente.

Há também as concessões de setores privados em prédios públicos sendo sediados como gestão compartilhada, no qual a prefeitura delega a creche a uma

terceirizada, em um contexto denominado conceito de público estatal e público não estatal:

> [...] conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (Freitas, 2012, p. 386).

O conceito de público estatal e público não estatal redefiniu as fronteiras entre o setor público e o privado, criando novas oportunidades para o empresariado por meio da gestão por concessão.

Esse modelo permite que serviços tradicionalmente públicos sejam administrados por entidades privadas, sem que deixem de ser formalmente considerados parte do setor público (Freitas, 2012).

Dessa forma, a distinção clássica entre público e privado torna-se menos rígida, resultando em um cenário em que o Estado mantém a titularidade dos serviços, mas transfere sua gestão a empresas ou organizações privadas.

Esse fenômeno abre espaço para novas formas de governança e financiamento, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos sobre a eficiência, a transparência e o compromisso social das instituições envolvidas (Freitas, 2012).

Infelizmente, de certa forma, é incentivada pela LDB, pois, ao tratar da possibilidade de parcerias entre setor público e privado, abre margem para convênios na Educação Pública (Freitas, 2012).

Embora essa abertura esteja prevista para ampliar o acesso de todos a uma Educação de qualidade e equidade, ela pode favorecer a transferência de responsabilidades do Estado para instituições privadas, enfraquecendo o compromisso público com uma Educação democrática de direito.

Essa flexibilização tem permitido o avanço de modelos de gestão que se baseiam em princípios do mercado, como a terceirização de serviços, a adoção de sistemas de ensino privados e a priorização de resultados quantitativos (Freitas, 2012) destacando a precarização do espaço público, a valorização do individualismo em detrimento do coletivo e a imposição da lógica da competição em prejuízo da cooperação.

E, como se não bastasse, em 20 de outubro de 2025, é assinado o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabelece que a oferta de suporte educacional não pode mais exigir laudos médicos ou diagnósticos, bastando a observação da equipe pedagógica da escola (Brasil, 2025). O decreto garante o direito à Educação Inclusiva para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, prevê a formação continuada para professores e a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva para articular ações entre União, estados e municípios.

É alarmante observar que, mesmo diante de laudos e comprovações formais, a creche continua operando com um déficit de profissionais de Educação Especial, como se o reconhecimento institucional da deficiência ainda não fosse suficiente para garantir direitos básicos.

Essa lógica burocrática, que exige a comprovação da deficiência para, então, talvez, assegurar atendimento, revela uma contradição profunda, ao mesmo tempo em que se cobra o documento, nega-se a estrutura mínima para que ele produza efeitos concretos na vida da criança.

Fica difícil imaginar como seria o cenário se nem mesmo a comprovação existisse. Em vez de funcionar como dispositivo de garantia, o laudo acaba se tornando mais um marcador da negligência estatal, pois, mesmo quando tudo é “comprovado”, o atendimento não ocorre.

Essas práticas desviam a atenção do papel social da escola pública, transformando a Educação em um serviço de lucro, e não mais em um direito garantido pelo Estado.

Nesse contexto, torna-se essencial defender a escola pública com gestão pública. Isso significa lutar por uma escola que seja financiada, administrada e fiscalizada diretamente pelo poder público, com base em princípios de equidade, inclusão e participação democrática.

A gestão pública é fundamental para assegurar a transparência na aplicação dos recursos, a valorização dos profissionais da Educação e a construção de um projeto pedagógico comprometido com a formação cidadã.

A defesa da escola pública com gestão pública é, portanto, uma forma de resistir ao avanço da privatização e de garantir que a Educação continue sendo um bem comum, acessível a todos e de qualidade social.

É uma luta que pode ser assumida por professoras, professores, educadoras, educadores, estudantes, famílias e toda a sociedade civil, pois o que está em jogo é o futuro de uma Educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

5.2 Indignação Freireana[3]

Sempre tive um incômodo, uma indignação Freireana, uma raiva contra a injustiça do mundo, mas toda a minha trajetória me levava a crer que tudo isso era normal, inclusive pela religião em que cresci, marcada por falas como “Deus quis assim”. Quando não há nada a fazer, tudo parece dado, tudo parece certo.

Hoje, ainda me pergunto se há algo que possamos fazer, como podemos agir e de que maneira podemos influenciar aqueles que estão ao nosso lado a refletirem sobre o que está posto.

A minha falta de familiaridade com o conceito de neoliberalismo levou-me a buscar uma compreensão mais aprofundada dessa realidade, sobretudo enquanto professora de creche, inserida em um sistema que, à primeira vista, parecia normal e inevitável. Muitas vezes, sentia-me engolida por esse sistema, sem compreender exatamente o que sustentava suas estruturas e exigências.

No entanto, à medida que comecei a compreender o neoliberalismo, passei a dar sentido às minhas revoltas — sentimentos que antes julgava serem apenas meus. Com o avanço das leituras, dos estudos e das conversas com outras pessoas, percebi que essas inquietações eram compartilhadas.

Foi então que comecei a compreender melhor minhas angústias e a encontrar formas de expressá-las e contextualizá-las em um âmbito mais amplo, relacionado às políticas educacionais e sociais.

As minhas angústias diante do descaso do sistema educacional motivaram-me a pesquisar mais profundamente sobre o neoliberalismo e a Educação. Sentia uma inquietação constante diante da forma como a Educação tem sido tratada, especialmente no que diz respeito às políticas públicas e às condições de trabalho nas instituições.

[3] O termo “Freireano”, grafado aqui com a inicial maiúscula, refere-se a uma abordagem não burocrática, em contraposição às institucionalizações equivocadas do pensamento de Paulo Freire.

Ao iniciar essas investigações, percebi o quanto ainda é limitado o número de estudos disponíveis sobre a influência do neoliberalismo na Educação, especialmente no cotidiano da creche. Essa constatação reforçou a importância de continuar pesquisando e debatendo o tema, para que eu pudesse compreender melhor os impactos desse modelo na prática pedagógica e na valorização do trabalho docente.

A questão não está na dificuldade de definir o conceito, mas na falta de familiaridade de uma professora de creche com um conceito tão complexo, que atravessa os campos da Política, da Economia, dos Estudos Culturais, da Filosofia, da História e da Geografia.

O conceito de neoliberalismo levou-me a estudar, a buscar entender e a refletir sobre como ele perpassa a creche e de que maneira sua influência pode, ou não, gerar perdas para as crianças, especialmente no contexto da Educação Especial na creche.

O que apresento aqui é justamente esse processo que me conduziu à busca por teóricos que analisam a Educação Pública sob uma perspectiva econômica e política neoliberal, evidenciando o quanto esses incômodos estão profundamente relacionados aos processos que o neoliberalismo vem impondo à Educação Pública.

O neoliberalismo pode ser compreendido como uma teoria política, uma teoria econômica ou até mesmo como uma forma de governo — o chamado governo neoliberal. Esse modelo baseia-se na ideia de um Estado privatizador, que deve intervir o mínimo possível nas questões sociais, especialmente no que se refere aos gastos públicos com educação, saúde e outras áreas essenciais.

Essa lógica suscita uma questão fundamental: a que preço essa política é implementada? Trata-se de uma orientação que, muitas vezes, não reconhece os cidadãos como sujeitos de direitos sociais. Ao reduzir o papel do Estado, compromete-se a garantia de condições mínimas de dignidade para grande parte da população, o que agrava as desigualdades e limita o acesso a serviços públicos de qualidade.

Pode-se, portanto, compreender o neoliberalismo como uma teoria política, econômica ou como uma forma de governo pautada em um Estado de caráter privatista, no qual a intervenção estatal nas demandas sociais é reduzida. Nesse sentido, permanece a indagação: a que custo se sustenta uma política orientada pela lógica de mercado e pelas finanças, que não assegura plenamente os direitos sociais de suas cidadãs e de seus cidadãos?

A partir das leituras de Freire (2021, 2022, 2024a, 2024b) e de Freire e Shor (2021), é possível compreender o neoliberalismo não apenas como uma teoria política ou econômica, mas como um projeto de sociedade que redefine o papel do Estado, das relações humanas e do próprio sentido da Educação.

O neoliberalismo sustenta a ideia de um Estado mínimo no que se refere às políticas sociais, como a Educação, a Saúde, a Assistência e a Cultura, com foco na garantia dos interesses do mercado.

Trata-se de uma lógica privatista e financista que subordina a vida humana às regras da concorrência, da eficiência e do lucro, transformando direitos historicamente conquistados em mercadorias acessíveis apenas a quem pode pagar.

Freire (2022) denuncia esse modelo ao afirmar que não há neutralidade nas políticas públicas nem nas práticas educativas. Para ele, o discurso neoliberal naturaliza as desigualdades ao responsabilizar os indivíduos por sua própria exclusão, ocultando as estruturas históricas de opressão que produzem a pobreza, o analfabetismo e a marginalização.

Quando o Estado se exime de seu compromisso com os direitos sociais, transfere para o mercado e para a lógica da competição aquilo que deveria ser garantido como direito coletivo, aprofundando injustiças e fragilizando a democracia.

Na perspectiva Freireana, a Educação é um campo especialmente atingido por essa racionalidade. O neoliberalismo reduz a escola a um espaço de treinamento para o mercado de trabalho, esvaziando seu caráter formativo, crítico e emancipador, com avaliações padronizadas, meritocracia e discursos de eficiência, que passam a orientar as políticas educacionais, enquanto se desconsideram as condições materiais de vida dos sujeitos e as desigualdades estruturais que atravessam o processo educativo.

Freire (2021) nos faz refletir sobre essa visão desumanizadora da Educação, ao negar seu papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo para transformá-lo. Ao questionar “a que preço” esse projeto neoliberal se sustenta, Freire (2024b) nos convoca a refletir sobre os custos humanos, sociais e éticos dessa lógica.

O preço pago é alto: o enfraquecimento dos direitos sociais, o aumento das desigualdades, a despolitização da sociedade e a perda da esperança como força transformadora.

Aceitar esse modelo sem indignação é pactuar com a injustiça (Freire, 2022), uma pedagogia comprometida com a dignidade humana, a solidariedade e a construção de uma sociedade em que o Estado assuma sua responsabilidade histórica na garantia dos direitos de todas e todos.

O neoliberalismo revela-se incompatível com uma Educação verdadeiramente democrática. Enfrentá-lo exige uma postura ética e política de resistência, baseada no diálogo, na consciência crítica e na luta coletiva por justiça social (Freire, 2022, 2024b).

5.3 Compreendendo o neoliberalismo

Como não começar a falar em neoliberalismo sem fazer referência ao livro *A Revolução dos Bichos*, de 1945, que ainda é tão atual? Sei que o livro foi escrito em uma época de transformações políticas e sociais na União Soviética, na qual George Orwell (2021) utilizou animais para construir uma analogia com sistemas abusivos e de manipulação ideológica.

Esse livro me impactou profundamente pela forma como evidencia o quanto a sociedade ainda patina na construção da justiça social, da equidade e da qualidade de vida ambiental. E, quando acreditamos que “alguém” fará diferente, vem a decepção ao perceber que nada mudou — e o quanto a escola e a sociedade podem, muitas vezes, se assemelhar à Granja do Solar.

A história se passa em uma granja chamada Granja do Solar. Ali viviam animais insatisfeitos com a forma como eram tratados por seu dono, o senhor Jones. Os bichos eram muito unidos, e, certo dia, o porco premiado da fazenda, o Velho Major, teve um sonho em que os animais eram livres daqueles que dominavam a granja e compartilhou essa visão com os demais. O Velho Major chamava os outros bichos de camaradas. Nessas falas, percebo o quanto a sociedade muitas vezes apenas reproduz o que vem sendo dito e feito.

O termo “camaradas”, utilizado pelos socialistas para se dirigir aos seus pares, aparece como uma crítica de Orwell ao comunismo soviético, que acabou reproduzindo estruturas hierarquizantes semelhantes às das sociedades capitalistas.

E, então, o que o neoliberalismo tem a ver com esse livro? O que dizer sobre uma doutrina econômica que vem afetando a população?

O que importa são apenas os lucros?

E o social?

A população consegue perceber isso?

E as escolas, são afetadas?

E as crianças na creche?

E as crianças da Educação Especial na creche, sofrem com isso?

Vou começar pelo liberalismo.

> O liberalismo é um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática. O direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dos dogmas do pensamento liberal dominante em meados do século XX (Dardot; Laval, 2023, p. 37).

O liberalismo, enquanto doutrina política e econômica, é profundamente marcado por contradições e tensões internas. Desde a sua origem, a tentativa de construir uma unidade teórica sólida entre os seus princípios centrais mostrou-se problemática.

Embora o liberalismo defenda ideais como a liberdade individual, a limitação do poder estatal e a defesa da propriedade privada, esses elementos nem sempre convivem harmoniosamente (Dardot; Laval, 2023).

Entre os pilares do pensamento liberal, destacam-se o direito natural, a liberdade de comércio, a proteção da propriedade privada e a crença nas virtudes autorreguladoras do mercado.

Esses princípios ganharam força especialmente a partir do século XVIII, mas tornaram-se hegemônicos no pensamento econômico dominante durante meados do século XX. A promessa de que o mercado seria capaz de gerar equilíbrio, justiça e progresso coletivo passou a ser defendida como uma verdade quase dogmática (Harvey, 2014).

No entanto, essas ideias enfrentam uma série de tensões práticas. O direito natural, por exemplo, apela à igualdade entre os indivíduos, enquanto a defesa irrestrita da propriedade privada tende a reforçar desigualdades sociais e econômicas. Da mesma forma, a liberdade de mercado, quando não regulada, pode concentrar riqueza e poder em poucas mãos, contrariando o ideal de liberdade para todos (Harvey, 2014).

Além disso, o liberalismo frequentemente oscila entre uma retórica de liberdade e a imposição de normas que asseguram a ordem necessária ao funcionamento do mercado.

A intervenção estatal, embora criticada teoricamente, é muitas vezes acionada para salvar instituições financeiras ou regular conflitos, revelando a ambiguidade do liberalismo entre o discurso da autonomia e a prática da regulação seletiva.

O liberalismo não é um corpo teórico coeso, mas, sim, um campo de disputas e contradições, que se reconfigura historicamente conforme os interesses e as forças sociais em jogo.

E, agora, cabe compreender o que é o neoliberalismo, que, segundo Dardot e Laval (2016, p. 7),

> [...] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.

O neoliberalismo não se limita às regras econômicas, como privatizações, desregulação e a redução do papel do Estado na economia, mas também influencia todas as dimensões da vida social, transformando as relações sociais, os sujeitos e incentivando a competição, a individualização e a mercantilização de aspectos da vida sob a lógica do mercado (Harvey, 2014).

Isso significa que áreas como a Educação e a Saúde, bem como as relações interpessoais e até mesmo a identidade pessoal passam a ser moldadas por princípios neoliberais, como a busca incessante por desempenho, eficiência e competitividade, reforçando a ideia de que o sucesso ou o fracasso são responsabilidades exclusivamente individuais, ignorando os contextos sociais e estruturais que produzem oportunidades e desigualdades (Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo é uma filosofia econômica e política que ganhou destaque global nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. Surgiu como uma reação às políticas econômicas intervencionistas que predominaram na primeira metade do século XX, especialmente após a Grande Depressão e durante o período pós-Segunda Guerra Mundial. Baseado nos princípios do liberalismo clássico, o neoliberalismo defende mercados livres, desregulamentação, privatizações e a redução do papel do Estado na economia.

Para compreender o neoliberalismo, utilizei algumas referências teóricas, que apresento a seguir, conforme fui lendo e interpretando.

Reafirmo que sou pedagoga Freireana, indignada com a situação da creche e com a Educação Especial na creche, que lê e escreve sobre essa temática.

Longe de distorcer o que os autores e autoras vêm construindo teoricamente sobre o neoliberalismo, o que faço nesta tese é articular essas contribuições às minhas narrativas e aos meus incômodos.

A “indignação” a que me refiro não é passiva ou paralisante, mas uma indignação ativa, que move em direção à ação, à denúncia das injustiças e ao anúncio de possibilidades de transformação (Freire, 2022).

A dura crítica que Freire (2022) faz ao neoliberalismo refere-se à desumanização das relações sociais, ao autoritarismo, à exclusão e à naturalização das desigualdades sociais; aspectos que também fazem parte do que penso e acredito sobre a sociedade em que vivo.

A Educação, ao se pretender neutra, pode contribuir para a manutenção das opressões, e a indignação surge como um sentimento ético e político necessário à educadora e ao educador que se recusam a aceitar a diferença, a miséria, a fome, o racismo, o machismo e a negação de direitos como algo “normal” (Freire, 2022).

Freire (2022, 2024a) reforça a importância da esperança, não como espera ingênua, mas como “esperançar”, isto é, agir no mundo para transformá-lo. A pedagogia da indignação caminha junto com a pedagogia da esperança: indignar-se diante da injustiça e, ao mesmo tempo, acreditar na capacidade humana de reinventar a realidade por meio do diálogo, da participação e da educação crítica.

Dardot e Laval (2016) iniciam sua obra desestabilizando a concepção reducionista do neoliberalismo, segundo a qual ele seria apenas um conjunto de políticas econômicas ou uma ideologia em defesa da desregulação do mercado. Para os autores, o neoliberalismo deve ser entendido como uma razão do mundo, isto é, uma racionalidade que ultrapassa o campo econômico e passa a organizar o modo como governantes e governados pensam, agem e se relacionam. Trata-se de uma forma de governo dos homens, uma norma que orienta a conduta e define quais modos de vida são possíveis ou legítimos.

A genealogia dessa racionalidade, inspirada em Michel Foucault — especialmente no curso *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2008) —, evidencia que

o neoliberalismo não surge como um simples acontecimento econômico, mas como um processo histórico de construção de novas técnicas de governo.

Dardot e Laval (2016) destacam duas matrizes fundamentais: o ordoliberalismo alemão, que defendia a necessidade de um Estado forte para garantir a concorrência, e a Escola de Chicago, cujos autores, como Milton Friedman e Gary Becker, expandiram a lógica de mercado para todas as esferas do viver.

Essa expansão da racionalidade econômica é o elemento decisivo: o neoliberalismo opera como um princípio totalizante que redefine a própria compreensão do ser humano e da vida social (Dardot; Laval, 2016).

É nesse contexto que surge a figura paradigmática do neoliberalismo: o "empresário de si mesmo". O indivíduo deixa de ser pensado como o "*homo economicus*" clássico, movido por interesses racionais, para ser convocado a gerir sua existência como capital a ser permanentemente valorizado.

A liberdade, nesse paradigma, converte-se em autogestão competitiva; a responsabilidade individual torna-se o eixo organizador das relações; e o fracasso, antes entendido em relação a estruturas sociais, é internalizado como culpa pessoal.

Produzindo uma subjetividade que parece autônoma, mas é profundamente governada por dispositivos de avaliação, comparação e desempenho (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Ao contrário do senso comum, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo não enfraquece o Estado, mas o reconfigura. O Estado neoliberal atua intensamente para produzir e manter condições de concorrência, estabelecendo normas, indicadores, incentivos e formas de gestão que convertem cidadãos, serviços públicos e instituições em unidades empresariais (Dardot; Laval, 2016).

Essa reconfiguração atravessa o mundo do trabalho, marcado por contratos flexíveis e perda de proteção social. Logo, a Educação acaba subjugada às métricas de desempenho e à cultura da avaliação, a Saúde é orientada pela produtividade e até a vida privada se torna objeto de contínuo autocontrole e autoaperfeiçoamento (Dardot; Laval, 2016).

O núcleo dessa racionalidade reside na transformação da concorrência em princípio normativo universal.

A sociedade passa a ser imaginada como um mosaico de mercados concorrenciais: indivíduos, escolas, cidades e até mesmo países competem entre si, são comparados, ranqueados e medidos.

Nesse universo moral, o mérito substitui a justiça social, a performance desloca o reconhecimento e a eficiência torna-se mais importante do que o sentido ético das ações. A concorrência deixa de ser um fenômeno econômico para se tornar um imperativo de conduta, orientando o modo como cada um se avalia, se disciplina e se relaciona (Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo tem suas bases na teoria do liberalismo clássico de Adam Smith (1723-1790), no século XVIII, especialmente em sua obra *A Riqueza das Nações*, na qual a sociedade é concebida como composta por indivíduos que buscam seus próprios interesses, sem necessariamente considerar o bem comum ou o bem social.

Smith defendia a ideia da “mão invisível do mercado”, uma metáfora utilizada para explicar como, em uma economia concorrencial, a busca pelo interesse individual pode, paradoxalmente, resultar em benefícios para o conjunto da sociedade, mesmo sem a intervenção do governo, do Estado ou das monarquias (Harvey, 2014).

> A democracia política parecia definitivamente comprometida pelos fenômenos maciços de corrupções em todos os escalões da vida política. Os políticos faziam sobretudo o papel de marionetes nas mãos dos que detinham o poder do dinheiro. A “mão visível” dos empresários, dos financistas e dos políticos ligados a eles enfraqueceu formidavelmente a crença na “mão invisível” do mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 40).

Os fenômenos generalizados de corrupção em diferentes níveis da vida política evidenciam como o poder econômico influencia diretamente as decisões governamentais, transformando políticos em meros intermediários dos interesses das elites financeiras.

Em vez de atuarem como representantes da população, muitos governantes tornam-se “marionetes” nas mãos de empresários e financistas, que utilizam seu poder econômico para moldar políticas públicas a seu favor (Dardot; Laval, 2016).

Os casos recorrentes de corrupção em diferentes esferas da vida política não são meros desvios individuais, mas, sim, sintomas de um sistema, no qual o poder

econômico exerce uma influência profunda e estruturante sobre as decisões governamentais.

As empresas, os bancos e os grandes grupos financeiros utilizam sua capacidade de financiamento e de *lobby* para moldar as políticas públicas que beneficiem seus interesses, muitas vezes em detrimento do bem comum (Dardot; Laval, 2016).

Nessa lógica, como indicado anteriormente, muitos políticos deixam de agir como representantes da população que os elegeram e passam a atuar como intermediários dos interesses das elites econômicas. Em vez de legislar ou governar com base nas necessidades sociais, são capturados por esquemas de financiamento de campanha, trocas de favores e pressões corporativas, o que compromete a autonomia do poder público (Dardot; Laval, 2016).

Esse processo transforma a política em um espaço cada vez mais distante da cidadania e da democracia efetiva. As prioridades governamentais deixam de ser a Saúde, a Educação, os direitos sociais e o combate à desigualdade, para dar lugar a medidas que favorecem grandes empresários, isenções fiscais seletivas, privatizações e cortes de investimentos públicos (Dardot; Laval, 2016).

Consequentemente, a confiança da população nas instituições políticas está cada vez mais profundamente abalada. As pessoas percebem que, muitas vezes, quem está no poder age em benefício de uma minoria privilegiada, e não da maioria que vive os efeitos das políticas públicas no dia a dia. Essa percepção alimenta o desencanto com a democracia e pode abrir caminho para soluções autoritárias e populistas (Dardot; Laval, 2016).

Esse cenário expõe a contradição do discurso neoliberal, que defende a eficiência da “mão invisível” do mercado, mas, na prática, revela uma “mão visível” do poder econômico, na qual os interesses privados manipulam abertamente o funcionamento do Estado (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Como resultado, a crença na autorregulação do mercado é severamente abalada, pois se torna evidente que a economia não opera de forma neutra, mas dentro de um sistema altamente influenciado por relações de poder e por uma corrupção sistêmica (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

O liberalismo está associado ao princípio do *laissez-faire*, que significa “deixar fazer”, isto é, permitir que o mercado se regule por si só, sem intervenção estatal, com

base na ideia de que ele se autorregula pela oferta e pela demanda (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

O termo “neoliberalismo” é mais frequentemente associado aos anos 1970 e ao final do século XX. No entanto, alguns dos princípios e ideias posteriormente incorporados ao neoliberalismo têm suas origens em pensadores e eventos das décadas de 1930 e 1940, embora ainda não fossem denominados “neoliberais” à época (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Durante os anos 1930, o mundo estava imerso na Grande Depressão, uma crise econômica global sem precedentes, que resultou em altas taxas de desemprego, pobreza generalizada e instabilidade econômica e política (Harvey, 2014). Foi nesse contexto que surgiram diferentes abordagens econômicas como resposta aos desafios enfrentados pelos países.

Alguns dos princípios que mais tarde seriam associados ao neoliberalismo começaram a ser articulados nesse período, especialmente por meio da Escola Austríaca de Economia, com pensadores como Friedrich Hayek e Ludwig von Mises, que passaram a desenvolver ideias críticas à intervenção estatal na economia (Harvey, 2014).

Esses autores argumentavam que as intervenções governamentais, sobretudo as políticas monetárias e fiscais expansionistas, poderiam gerar distorções e crises econômicas. Hayek, por exemplo, publicou sua obra seminal *O Caminho da Servidão*, em 1944, na qual criticava o planejamento econômico centralizado e defendia os benefícios do livre mercado (Harvey, 2014).

Na Alemanha, desenvolveu-se a chamada Ordem Social de Mercado, a partir dos anos 1930, com economistas como Walter Eucken e Wilhelm Röpke. Embora não se alinhassem plenamente ao neoliberalismo posterior, essas propostas enfatizavam a importância da concorrência e do mercado, ao mesmo tempo em que reconheciam a necessidade de regulamentação e de intervenção estatal para corrigir falhas de mercado e promover o bem-estar social (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

A crise econômica de 1929 e a subsequente Grande Depressão também levaram a um reexame das teorias monetárias e das políticas econômicas (Harvey, 2014). Nesse contexto, economistas como John Maynard Keynes desenvolveram teorias que destacavam o papel do Estado na estabilização da economia, por meio de políticas fiscais e monetárias ativas.

> O liberalismo, por exemplo, pode ser tomado como uma doutrina política que propõe um Estado como associação de indivíduos independentes visando facilitar os projetos ou felicidade de seus membros. Ou, numa forma mais genérica: o liberalismo é uma referência a toda moderna tradição ocidental de pensamento e comportamento em contraste com as tradicionais formas de ordem encontradas na Ásia e na África (Lombardi; Sanfelice, 2007, p. 7).

O liberalismo pode ser compreendido como uma doutrina política que concebe o Estado como uma associação de indivíduos livres e independentes, cujo papel é garantir condições para que cada um possa buscar seus próprios projetos e felicidade (Harvey, 2014).

Em uma perspectiva mais ampla, o liberalismo representa a tradição ocidental moderna de pensamento e organização social, baseada em princípios como a liberdade individual, a propriedade privada e a limitação do poder estatal (Sanfelice; Lombardi, 2007). Essa corrente consolidou-se como um modelo político e econômico dominante no Ocidente, influenciando profundamente as democracias modernas e a estruturação dos mercados globais (Lombardi; Sanfelice, 2007).

Vale ressaltar que essa visão contrasta com as formas tradicionais de ordem social encontradas em muitas sociedades da Ásia e da África, no qual prevaleceram sistemas mais coletivistas, hierárquicos e comunitários.

Já no século XX, o jornalista Walter Lippmann (1889-1974) publica a obra *The Good Society*, na qual questiona a ideia da “mão invisível do mercado”, entendendo-a como uma concepção metafísica e criticando os liberais do *laissez-faire*, que, segundo ele, estariam equivocados (Harvey, 2014).

Lippmann defende a necessidade de intervenção do Estado por meio de regras, jurisdições e leis sociais, a fim de organizar e garantir o funcionamento do mercado, promovendo condições para a concorrência.

> [...] para uma posição mais centrada na justiça social, na proeminência da igualdade e em uma concepção positiva de liberdade. Este movimento passou a ser conhecido como novo liberalismo, liberalismo social ou liberalismo dos reformadores sociais (Mariutti, 2021, p. 1).

O neoliberalismo é mais do que um modelo de política; trata-se de um projeto político e econômico que teve como principal objetivo restaurar as condições

favoráveis à acumulação de capital pelas elites, após um período de fortalecimento do Estado de bem-estar social no pós-guerra (Harvey, 2014).

Embora seja frequentemente apresentado como uma reforma profunda do capitalismo, com foco na eficiência dos mercados e na redução da intervenção estatal, o que se observa, de fato, é a manutenção das estruturas de poder e privilégio (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Essa estratégia neoliberal promoveu a privatização de serviços públicos, a flexibilização das leis trabalhistas, cortes em políticas sociais e a liberalização da economia. Tais medidas favoreceram os detentores do capital e ampliaram as desigualdades, ao mesmo tempo em que foram justificadas como necessárias ao crescimento econômico. Os benefícios reais concentraram-se, sobretudo, nas camadas mais ricas da população, deixando a maioria à margem dos ganhos prometidos (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Em momentos de crise ou de ameaça aos interesses da elite econômica, os próprios princípios neoliberais são frequentemente ignorados ou distorcidos. Por exemplo, quando grandes bancos ou empresas enfrentam falência, o Estado — que deveria ser “mínimo” — intervém com recursos públicos para resgatá-los. Ou seja, o Estado é mínimo para os pobres, mas intervencionista para proteger os ricos (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Essa contradição evidencia que o neoliberalismo não constitui um pensamento coerente aplicado de forma igualitária, mas sim um instrumento seletivo de manutenção do poder. Quando há um embate entre a lógica do livre mercado e a necessidade de proteger os interesses da elite, é esta última que prevalece, mesmo que isso implique contrariar os próprios fundamentos neoliberais (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

O essencial é compreender que o neoliberalismo não visa a uma transformação justa e democrática do capitalismo, mas sim à continuidade e ao reforço das desigualdades existentes, sob um novo discurso. Identificar essas contradições constitui um passo importante para a construção de alternativas sociais e políticas mais equitativas.

O neoliberalismo teve suas raízes na década de 1970, como reação ao keynesianismo e às políticas econômicas intervencionistas que predominaram após a Segunda Guerra Mundial. Em 1947, Friedrich A. Hayek, economista austríaco e

filósofo político, convocou, em abril daquele ano, uma reunião em Mont Pèlerin, na Suíça, com 39 expoentes das ideias liberais da Europa e dos Estados Unidos (Harvey, 2014).

Entre eles, destacam-se nomes como Milton Friedman, George Stigler, Aaron Director, Ludwig von Mises, Leonard Read, Karl Popper e Wilhelm Röpke. Dessa conferência surgiu a Mont Pèlerin Society, uma organização dedicada a revitalizar, sustentar e propagar o liberalismo clássico, contribuindo para a formulação do que viria a ser denominado neoliberalismo (Harvey, 2014).

Houve, nesse contexto, uma crítica dos economistas Friedrich Hayek e Milton Friedman ao Estado intervencionista, considerado responsável por gerar problemas em vez de soluções, ao interferir no livre mercado, na concorrência e no desenvolvimento econômico (Harvey, 2014).

No campo político, destacam-se figuras como Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, no Reino Unido, que implementaram políticas alinhadas ao neoliberalismo, como cortes de impostos, desregulamentação e privatizações de empresas estatais (Harvey, 2014).

No âmbito internacional, o chamado Consenso de Washington consolidou um conjunto de políticas econômicas e reformas recomendadas aos países em desenvolvimento, refletindo fortemente os princípios neoliberais, como a liberalização do comércio, as privatizações e a desregulamentação (Harvey, 2014). Essas políticas tornaram-se amplamente aceitas como estratégias para promover o desenvolvimento econômico e a estabilidade, especialmente na América Latina, na África e na Ásia, durante as décadas de 1980 e 1990 (Harvey, 2014).

No entanto, o Consenso de Washington também foi alvo de críticas significativas, uma vez que suas diretrizes contribuíram para o aumento das desigualdades econômicas e sociais, ampliaram a dependência dos países em desenvolvimento em relação aos mercados globais e enfraqueceram os sistemas de proteção social (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Entre as principais características do Consenso de Washington destacam-se a disciplina fiscal, a reforma tributária, a liberalização financeira, a adoção de taxas de câmbio competitivas, a desregulamentação dos mercados, a privatização de empresas estatais, a garantia de segurança jurídica e dos direitos de propriedade, bem como a intensificação da globalização econômica (Harvey, 2014).

Para Dardot e Laval (2016), esse conceito de proteção social está enfraquecido e transformado pelo neoliberalismo, pois está ligado ao Estado de bem-estar social, que visa garantir direitos fundamentais, como Saúde, Educação e Previdência, promovendo a individualização dos riscos e a responsabilização pessoal pela própria segurança e bem-estar.

É nesse contexto de neoliberalismo, retratado por Dardot e Laval (2016), que irei abordar os conceitos de sucateamento, competição e individualismo, os quais, em nossa hipótese, são os principais elementos disseminados na creche e na Educação Especial nas creches.

5.4 Neoliberalismo e Educação

O sucateamento da Educação Pública manifesta-se na precarização do ensino, decorrente de políticas neoliberais que reduzem os investimentos no setor, abrem espaço para privatizações e terceirizações e enfraquecem a formação de cidadãos e cidadãs críticos, capazes de questionar as injustiças sociais (Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Esse é um dos efeitos mais visíveis das políticas neoliberais aplicadas ao setor educacional. Com a lógica de enxugamento do Estado, essas políticas promovem cortes de investimentos nas escolas públicas, afetando diretamente a infraestrutura, os salários, a formação de professoras e professores, os materiais pedagógicos e o acesso universal a uma Educação de qualidade. Essa redução sistemática de recursos compromete não apenas o funcionamento das instituições, mas também seu papel social e formativo (Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Ao mesmo tempo, o desinvestimento abre espaço para iniciativas privadas, que passam a ocupar áreas das quais o Estado se retira. Isso ocorre por meio de terceirizações, parcerias público-privadas e até mesmo pela transferência da gestão de escolas para entidades privadas. Embora frequentemente apresentadas como soluções modernas e eficazes, essas medidas aprofundam as desigualdades, ao transformar a Educação em um serviço com fins lucrativos, em vez de um direito garantido a todos (Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Outro impacto grave dessas políticas é a diminuição da formação crítica dos estudantes. Quando o foco da Educação se reduz à preparação para o mercado de

trabalho e à padronização de conteúdos, perde-se a dimensão da formação cidadã (Freire, 2021, 2024a, 2024b).

A escola deixa de ser um espaço de reflexão, de debate e de questionamento das injustiças sociais, favorecendo um modelo de sociedade que mantém as desigualdades da população e não é incentivada a pensar criticamente sobre sua realidade (Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Essa lógica de esvaziamento do ensino público é, portanto, uma escolha política e, ao enfraquecer o papel transformador da escola, o projeto neoliberal colabora para a manutenção da ordem social desigual. Afinal, uma população menos educada e com pouca capacidade crítica é mais facilmente manipulada e menos propensa a exigir direitos ou questionar os privilégios das elites (Freire, 2021, 2024a, 2024b).

A degradação do ensino público não é um fenômeno acidental, nem uma consequência apenas de má gestão. Trata-se, na verdade, de uma escolha política consciente, inserida no contexto das políticas neoliberais que visam reduzir o papel do Estado nas áreas sociais e transferir responsabilidades ao setor privado.

Ao retirar investimentos, precarizar as condições de ensino e enfraquecer a autonomia pedagógica, esse projeto contribui para a desmontagem da Educação Pública como instrumento de emancipação social (Dardot; Laval, 2016; Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Nesse modelo, a escola deixa de ser um espaço de formação crítica e cidadã, voltado ao desenvolvimento do pensamento livre e questionador, para se tornar um ambiente orientado à formação técnica, padronizada e voltada ao mercado. O conhecimento deixa de ser um bem coletivo e transformador e passa a ser tratado como mercadoria, acessível, em sua forma mais completa, apenas a quem pode pagar por ela (Dardot; Laval, 2016; Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Ao enfraquecer o papel transformador da escola, o neoliberalismo contribui diretamente para a manutenção de uma ordem social desigual. Com uma população menos escolarizada, com menor capacidade crítica e menos acesso a informações de qualidade, torna-se mais difícil construir resistências organizadas, questionar os privilégios das elites ou exigir políticas públicas mais justas (Dardot; Laval, 2016; Freire, 2021, 2024a, 2024b).

Essa estratégia não apenas perpetua as desigualdades já existentes, como também dificulta o avanço democrático e participativo na sociedade. A ignorância induzida transforma-se em ferramenta de controle político e social, produzindo cidadãos mais submissos, mais vulneráveis à manipulação midiática e menos capazes de reivindicar seus direitos (Dardot; Laval, 2016; Freire, 2021, 2024a, 2024b).

A Educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço regulado pela lógica de mercado, impondo uma nova organização das instituições educacionais, reduzindo a formação crítica e cidadã a uma função voltada ao trabalho individual, sucateando a Educação e mercantilizando-a (Dardot; Laval, 2016).

Na Educação Especial nas creches, é comum a falta de cuidadoras, cuidadores, professoras auxiliares e professores auxiliares para atender adequadamente às crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Essa carência de profissionais especializados é uma realidade recorrente em muitos municípios. Com frequência, o apoio necessário só é garantido mediante decisões judiciais, o que evidencia a negligência do poder público e a precariedade estrutural do sistema educacional inclusivo (Martins; Moraes, 2020).

Essa situação torna-se ainda mais grave diante de medidas que, em vez de fortalecer o serviço público, transferem a responsabilidade para as famílias. Um exemplo disso ocorreu no Estado de São Paulo, em 2 de abril de 2024, com a publicação do Decreto nº 68.415. Esse decreto autoriza que membros da família, ou até mesmo pessoas contratadas pelas próprias famílias, acompanhem as crianças com deficiência ou transtornos na escola.

A medida representa mais um retrocesso na política de inclusão, pois transfere para os lares uma responsabilidade que deveria ser do Estado. Na prática, famílias em situação de vulnerabilidade, que não possuem condições financeiras ou estruturais para contratar profissionais, tornam-se as mais prejudicadas.

Em vez de promover a equidade e garantir o direito à Educação Inclusiva e de qualidade, o Estado acaba por reforçar desigualdades sociais, ampliando a exclusão efetiva, baseada na falta de recursos públicos, de formação de profissionais e de suporte institucional. Assiste-se, assim, a um modelo de terceirização do direito à Educação das crianças com deficiência.

Ao denunciar essas práticas e ao lutar por uma Educação Pública inclusiva, com condições adequadas de atendimento e respeito à dignidade de todas as

crianças (Cassemiro, 2019; Martins; Moraes, 2020), evidencia-se a urgência de transformar esse cenário.

Com a precarização do ensino público e a redução dos investimentos na Educação Pública (Cassemiro, 2019), a creche — embora não seja obrigatória — integra a Educação Básica, mas permanece sem recursos suficientes, cada vez mais terceirizada em parcerias com o setor privado. Nesse contexto, a Educação Especial é a que menos recebe visibilidade, acessibilidade, formação continuada e tecnologias assistivas, além de enfrentar a superlotação das salas de aula e a escassez de profissionais (Lima; Moreira, 2021).

Freire (2021, 2024a), um esperançoso na Educação, ao mesmo tempo em que falava do "esperançar" — do avançar, do levantar-se, do ir atrás —, também denunciava a precarização da Educação, a desvalorização do ensino público e a falta de condições para professoras, professores, alunas e alunos.

E como tudo isso chega à escola, à creche e às crianças da Educação Especial?

A creche ainda é considerada assistencialista?

E para as mães que têm filhas e filhos com deficiência?

Eu, ainda menina na década de 1980, lembro-me do dia em que me apresentaram à Tia Édi. Eu já tinha oito anos, mas ainda não a conhecia. Ela era mantida em casa, não saía, apenas quando precisava de atendimento médico. Não trago aqui um juízo de valor, mas o registro de que não apenas crianças com deficiência, mas também muitas pessoas adultas, permaneciam "escondidas" (Jannuzzi, 2012) em seus lares.

E o que isso significa para os meus incômodos diante da criança com deficiência, que, muitas vezes, por falta de conhecimentos e de suporte oferecidos pelo Estado, permanece sem apoio e não consegue se desenvolver dentro de suas possibilidades?

Continuando, é importante notar que o neoliberalismo é frequentemente objeto de controvérsia e crítica, como apontam Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), pois, enquanto força global, transforma não apenas os sistemas econômicos, mas também as estruturas sociais e as subjetividades, afetando sobretudo as populações mais vulneráveis do sistema capitalista — aquelas que dependem dos serviços públicos para sobreviver. Compreender esse sistema é essencial para buscar alternativas que

promovam a equidade, a coletividade e a dignidade humana diante da lógica de mercado.

A discussão sobre Educação Especial, creche e neoliberalismo é, portanto, fundamental para compreender como as políticas públicas afetam diretamente os direitos sociais. Enquanto a Educação Especial e a creche demandam um Estado forte e atuante para garantir inclusão e igualdade, o neoliberalismo, ao reduzir o papel do Estado, compromete a universalidade e a qualidade desses serviços. O desafio está em equilibrar as demandas de eficiência econômica com a garantia de direitos fundamentais, especialmente para os grupos mais vulneráveis.

> Dessa forma, não é apenas o movimento de queda na provisão pública de serviços sociais, mas sim uma grande imbricação dos sistemas de proteção social com a economia, com a reestruturação neoliberal do capitalismo, o que distancia a proteção social do direito e da oferta pública para uma proteção mercantilizada de provisão privada e paga pelo cidadão. O resultado final é uma hibridação neoliberal entre o público e o privado, isto é, as fronteiras entre o público e o privado são borradas e há um processo de mercadorização da esfera pública, obrigada a funcionar conforme as regras tradicionalmente empregadas no setor privado, onde a lógica da competição e do lucro é predominante (Viana; Silva, 2018, p. 2110).

Vários outros fatores também contribuíram para o surgimento do neoliberalismo, como a crise econômica dos anos 1970, período em que diversos países enfrentaram problemas, incluindo alta inflação e baixo crescimento econômico. Esse cenário levou a uma crise de confiança nas políticas keynesianas de intervenção estatal na economia (Harvey, 2014).

Dando continuidade à compreensão do neoliberalismo e de suas implicações, Harvey (2014) aponta que, em 1973, o Chile tornou-se um dos polos mais radicais de implementação desse modelo no mundo. Após o golpe de Estado liderado por Augusto Pinochet, o ditador enviou um grupo de economistas à Universidade de Chicago para estudar as teorias econômicas de Milton Friedman e suas influências (Harvey, 2014).

O resultado foi desastroso para o Chile, conforme destaca Harvey (2014, p. 15):

> Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberam os recursos naturais (pesca, extração de madeira, etc.) à

> exploração privada e não regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas) privatizaram a seguridade social e facilitaram os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre. O direito de companhias estrangeiras repatriar lucros de suas operações chilenas foi garantido. O crescimento liderado pelas exportações passou a prevalecer sobre a substituição de importações.

Com todas essas mudanças, o Chile apresentou um crescimento econômico rápido, que não se sustentou por muito tempo, pois houve uma crise latino-americana, e o país enfrentava uma ditadura que aprofundava a pobreza da população (Harvey, 2014).

Escrever sobre o neoliberalismo não é tarefa fácil, pois ainda me é difícil compreender por que poucos desejam tanto, mesmo que isso signifique deixar muitos sem nada, condenando o próprio povo à pobreza.

Ao ler e compreender a história do Chile, percebo que esse neoliberalismo, financiado pelos Estados Unidos (Harvey, 2014), produziu efeitos marcados por desigualdade, pobreza e mortes na população.

Milton Friedman (1912–2006), que recebeu o Prêmio Nobel em 1976, esteve associado às medidas econômicas adotadas no Chile, cujos desdobramentos ainda hoje impactam a população.

No livro *A Nova Razão do Mundo*, Dardot e Laval (2016) apresentam uma nova forma de compreender a organização social, na qual a economia política passa a orientar a distribuição, a organização e a limitação dos poderes na sociedade, deslocando a centralidade das políticas sociais e promovendo a transição do liberalismo para o neoliberalismo.

Foucault (2008) denomina esse processo de “racionalização do governo”, indicando que, à medida que o Estado se torna mais enxuto em suas políticas públicas, surgem impactos diretos nas subjetividades. Ao analisar as transformações no exercício do poder na modernidade, o autor desenvolve esse conceito para explicar a crescente organização e gestão da sociedade por meio de técnicas, saberes e discursos que visam tornar o governo mais eficiente, mais técnico e, muitas vezes, menos visível.

Essa racionalização não implica, necessariamente, maior justiça ou equidade, mas configura um modo de controle da população baseado em normas, estatísticas e políticas de regulação (Foucault, 2008). Dentro dessa lógica, o Estado passa a

funcionar com uma estrutura cada vez mais “enxuta”, especialmente no contexto neoliberal.

Isso se traduz em cortes nas políticas públicas, na desresponsabilização do Estado em áreas sociais e no fortalecimento de uma gestão voltada à eficiência econômica.

A Assistência Social, a Educação, a Saúde e outras esferas passam a ser vistas não como direitos universais, mas como serviços que devem ser administrados sob critérios de produtividade e custo-benefício (Foucault, 2008).

Essa forma de governar tem implicações diretas sobre as subjetividades, ou seja, sobre a maneira como os indivíduos se percebem e se comportam na sociedade. Foucault (2008) argumenta que, sob essa racionalidade governamental, os sujeitos passam a internalizar as normas do mercado e do desempenho. Cada pessoa torna-se gestora de si mesma, responsabilizando-se individualmente por seu sucesso ou fracasso, o que enfraquece a solidariedade social e a capacidade de questionar o sistema.

Continuando o contexto histórico do neoliberalismo (Harvey, 2014), observa-se que, em 1978, na China, ocorreu uma importante mudança na prática econômica, sob a liderança de Deng Xiaoping, que implementou um programa de liberalização da economia chinesa, contribuindo para a transformação do país em uma potência econômica internacional.

Em 1979, nos Estados Unidos, Paul Volcker assumiu o comando do Federal Reserve (FED), o banco central norte-americano, e adotou uma política de aumento das taxas de juros para conter a espiral inflacionária de preços e salários. Essa medida teve como consequência a redução do poder de barganha dos trabalhadores, uma vez que elevou significativamente os níveis de desemprego (Harvey, 2014).

No mesmo ano, Margaret Thatcher assumiu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido, permanecendo no poder durante toda a década de 1980 e consolidando-se como uma das principais figuras políticas associadas à implementação de políticas neoliberais (Harvey, 2014). Em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos, reforçando esse movimento. Esses eventos marcaram o início de uma década de intensificação das políticas de neoliberalização na Inglaterra e nos Estados Unidos (Harvey, 2014).

Segundo Harvey (2014), o neoliberalismo apresenta-se como um projeto que afirma promover o bem-estar humano, ao defender princípios como o direito à propriedade privada, a livre iniciativa e o livre comércio. Nesse modelo, a responsabilidade pela sobrevivência e pelas condições de vida é transferida aos indivíduos, enquanto o Estado se restringe a funções básicas, como a defesa, a manutenção da ordem e a garantia dos direitos de propriedade.

No entanto, esse discurso entra em contradição com seus próprios efeitos, especialmente quando se observam as consequências sociais dessas políticas. A lógica de priorização do capital, frequentemente justificada como inevitável, tende a atingir de forma mais intensa as populações em situação de vulnerabilidade.

Durante o governo de George W. Bush (2001–2009), o neoliberalismo foi frequentemente associado à ideia de liberdade individual, ainda que, em determinados contextos, essa retórica tenha sido acompanhada de intervenções militares e políticas externas com implicações econômicas relevantes (Harvey, 2014). Essas ações evidenciam as tensões e contradições entre o discurso da liberdade e os interesses econômicos em jogo.

É importante destacar que, antes mesmo das experiências de Thatcher e Reagan, houve um contexto considerado como um “laboratório” de aplicação de políticas neoliberais: o Chile, após o golpe de Estado de 11 de setembro de 1973, que instaurou a ditadura de Augusto Pinochet. Nesse cenário, um grupo de economistas influenciados pelas ideias neoliberais, com apoio dos Estados Unidos, implementou reformas econômicas profundas. Esse apoio não foi apenas econômico, mas também político e ideológico, contribuindo para a consolidação do neoliberalismo como modelo global (Harvey, 2014).

5.5 O neoliberalismo no contexto brasileiro

As leituras e os estudos realizados para desvelar o neoliberalismo permitem sair da inércia de acreditar que “tudo é assim mesmo”, de que não há o que fazer, contra o que resistir ou no que insistir.

Compreender esse conceito, observar minha prática como pedagoga na Educação Infantil e agir politicamente no cotidiano da creche constituem, para mim, um ato de resistência (Freire, 2024a, 2024b).

A Educação brasileira, sob a perspectiva dos documentos oficiais, como a LDB e a BNCC, apresenta-se como um modelo orientado por princípios de inclusão, igualdade, participação cidadã e pensamento crítico. No entanto, enfrenta desafios concretos, como os cortes nos investimentos públicos, as tentativas de censura ao pensamento crítico e a crescente privatização do ensino.

Laval (2019) nos convida a refletir sobre como o neoliberalismo compromete a Educação democrática e emancipadora, evidenciando o risco de a escola se tornar um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

> As reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” (*competitivenes-driven reforms*) é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho” (Laval, 2019, p. 37, grifos meus).

As reformas neoliberais da Educação passam a ser orientadas pela competitividade econômica, segundo os interesses do mercado e da economia global, em vez de priorizar a formação cidadã, crítica e humanizadora (Freire, 2024a, 2024b; Laval, 2019).

Esse modelo afeta a Educação Especial, pois a lógica de eficiência e produtividade exclui pessoas com deficiência. Embora garantida como direito fundamental na legislação brasileira, a Educação Especial, muitas vezes, é tratada pelas autoridades públicas como um custo a ser contido. Essa visão economicista ignora o princípio da inclusão e da equidade, colocando em segundo plano a importância de garantir a todas as crianças, especialmente as com deficiência ou transtornos, o acesso a uma Educação de qualidade, adequada às suas necessidades específicas.

Quando ocorrem cortes nos investimentos em Educação, um dos primeiros setores a sentir os efeitos é justamente a Educação Especial. Isso se traduz na precarização do atendimento, na falta de profissionais qualificados e no enfraquecimento das condições necessárias à inclusão efetiva.

Há uma carência de professoras e professores auxiliares, cuidadoras e cuidadores, materiais adaptados e apoio técnico-pedagógico. Além disso, muitos

profissionais da Educação não recebem formação adequada para atuar com esse público, o que compromete a qualidade do ensino (Martins; Moraes, 2020).

A formação continuada, que deveria ser um direito de cada professora e professor e uma estratégia fundamental para fortalecer a Educação Inclusiva, muitas vezes não se concretiza de forma efetiva. Com frequência, é oferecida em horários pouco viáveis, como no contraturno, quando a professora ou o professor já se encontra com a carga horária completa e fisicamente e emocionalmente exausto (Vitta; Novaes; Cruz, 2018).

Soma-se a isso a dificuldade de deslocamento até os locais de formação, a ausência de transporte e a inexistência de incentivos financeiros, como ajuda de custo ou gratificações, o que torna inviável a participação de muitos docentes (Vitta; Novaes; Cruz, 2018).

Esse cenário revela uma contradição grave: exige-se que a professora e o professor estejam preparados para atender à diversidade em sala de aula, mas não se garantem condições mínimas para sua qualificação. A consequência é uma inclusão apenas formal, sem os meios reais para que estudantes com deficiência tenham um processo de aprendizagem significativo, que respeite suas particularidades e potencialidades (Vitta; Novaes; Cruz, 2018).

As leituras me conduziram a Averbug (2005) e Macarini (2009), que analisam a década de 1980, período em que o neoliberalismo começou a ganhar força no Brasil, consolidando-se na década de 1990. Esse movimento foi marcado pela redução do papel do Estado, por meio de reformas econômicas, políticas e processos de privatização, com o objetivo de aumentar a competitividade das empresas brasileiras no cenário internacional.

O Brasil enfrentou grandes desafios econômicos nos anos 1980, como alta inflação, estagnação econômica e crescimento da dívida externa. Esse período ficou conhecido como “década perdida”, marcado por tentativas de estabilização econômica, como o Plano Cruzado, o Plano Bresser e o Plano Verão (Averbug, 2005; Macarini, 2009).

Com a transição da ditadura militar para a democracia, em 1985, emergiu a chamada “necessidade de reformas estruturais”, que resultou em processos de privatização: 18 estatais foram vendidas, avaliadas em cerca de US$ 533 milhões;

outras 18 foram transferidas para governos estaduais; duas foram incorporadas por instituições financeiras e quatro foram encerradas (Macarini, 2009).

5.6 Década de 1990

O governo de Fernando Collor de Mello, de 1990 a 1992, foi marcado pela “[...] promoção de um choque nos mecanismos de gestão do país e no mercado financeiro, com vistas a retomar o controle da inflação, que, à época, [...] com altos índices de inflação” (Padilha, 2015, p. 220).

E, em meio a todas as mazelas do governo, não houve interesse pela Educação Especial, o que demonstra um profundo descompromisso. Suas políticas não estavam voltadas para o setor educacional, muito menos para a Educação Especial (Padilha, 2015).

O neoliberalismo sempre esteve à porta do Brasil e começou a se consolidar com o primeiro presidente eleito pelo voto direto após a ditadura militar. Seu governo foi marcado por políticas neoliberais, entre elas a abertura comercial internacional, as privatizações e a desregulamentação do mercado (Gennari, 2002).

Nessa época, eu apenas sabia que queria ser professora, mas ainda sem a criticidade proposta por Freire: “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente; uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil [...]” (Freire, 2021, p. 33).

Na minha casa, a religião era muito forte. Não me lembro de meu pai falar de política, até porque a mulher também ficava à margem desses assuntos.

Eu estava terminando o ensino ginasial, como se denominava na época, quando o presidente Fernando Collor de Mello sofreu *impeachment*, e Itamar Franco assumiu o cargo entre 1992 e 1994, período em que foi implementado o Plano Real. Em seguida, Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, deu continuidade às reformas neoliberais, com medidas como a estabilização econômica, reformas estruturais e privatizações.

A que custo tudo isso foi realizado? Quais foram, a longo prazo, os impactos sociais, especialmente na Educação, na saúde e na sustentabilidade dessas reformas?

Esse foi um período muito difícil para a minha família, marcado por intensas transformações no sistema econômico durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com muitos altos e baixos financeiros.

E, mesmo diante das adversidades, eu já tinha clareza sobre o meu desejo: queria ser professora. Foi nesse contexto que ingressei no curso de Magistério e, logo em seguida, dei continuidade à minha formação, ingressando na licenciatura em Pedagogia.

Foi durante o curso de Pedagogia que comecei a adentrar o campo da Educação, ainda sem envolvimento com a política — o que, à primeira vista, parece impossível, mas não é.

Somente com o doutoramento em Educação compreendi, de forma mais profunda, o que realmente significa educar. E foi exatamente nesse processo que também comecei a compreender o sentido da esperança em Paulo Freire: não como algo passivo, mas como um ato de resistência, de luta e de construção coletiva.

Essa compreensão foi fortemente influenciada pelo pensamento Freireano. O conceito de “esperançar”, como ele nos ensina, não se refere a esperar passivamente, mas a agir com esperança, a movimentar-se em direção a um mundo mais justo.

Paulo Freire, para mim, representa muito mais do que um educador: é um filósofo cuja obra continua a inspirar gerações de professoras, professores, alunas, alunos, pensadoras e pensadores em todo o mundo. Sua concepção de Educação vai além da transmissão de conteúdos; trata-se de um projeto de emancipação humana, fundamentado no diálogo, na consciência crítica e na transformação social.

Infelizmente, Freire também se tornou alvo constante de ataques e críticas no cenário político brasileiro, sendo, em diferentes momentos, responsabilizado por problemas educacionais e alvo de desqualificações públicas.

Essas críticas revelam tensões profundas em torno de sua proposta de Educação crítica e emancipadora, que confronta interesses ligados à manutenção de estruturas de poder e desigualdade. Sua defesa do pensamento livre, da autonomia e da dimensão política da Educação segue sendo, justamente por isso, motivo de disputas e debates.

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos

> aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (Freire, 2021, p. 70).

Comecei a trabalhar na área da Educação antes mesmo de concluir o curso de Magistério, atuando como estagiária em escolas. Assim que finalizei a formação, iniciei minha trajetória como professora eventual em Sorocaba, tanto na rede pública municipal quanto na rede estadual.

Foi um início desafiador, mas também carregado de aprendizados que moldaram minha visão sobre a escola pública. Tenho lembranças vívidas do período em que atuei como eventual no ensino estadual, no antigo ginásio, que abrangia da quinta à oitava série do 1º grau.

Naquela época, as carências eram evidentes. Faltavam recursos básicos para as alunas e os alunos. Um exemplo simples, mas significativo, era a ausência de uma bola para atividades recreativas ou educativas. Se eu quisesse propor algo diferente, precisava levar de casa ou comprar com recursos próprios.

Infelizmente, essa realidade de improviso e de ausência de apoio estrutural não ficou no passado. Muitos anos depois, pouca coisa mudou. Ainda hoje, professoras e professores enfrentam limitações materiais e estruturais semelhantes, sendo, muitas vezes, obrigados a suprir essas lacunas com esforço pessoal e até com investimento do próprio bolso, quando conseguem.

Essa situação evidencia o quanto a Educação Pública continua sendo negligenciada e como o compromisso dos educadores, muitas vezes, é o que mantém a escola em funcionamento.

Durante o período em que trabalhei como professora eventual na escola estadual, minha função era permanecer à disposição da unidade escolar para substituir professores ausentes sempre que surgia uma aula vaga. Atuei principalmente no antigo ginásio, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II (Anos Finais), com turmas da quinta à oitava série.

Uma das experiências que mais me marcou nesse contexto foi perceber que muitas crianças, mesmo nas séries mais avançadas, ainda não sabiam ler nem escrever. Era comum encontrar alunas e alunos na quinta, sexta ou até a oitava série com grandes dificuldades de alfabetização, o que me causava um profundo sentimento de tristeza e inquietação.

Essa realidade escancarava não apenas as falhas do sistema educacional, mas também o abandono a que muitas dessas crianças estavam submetidas. Observar jovens chegando ao final do Ensino Fundamental sem domínio das habilidades básicas era doloroso e revelava o quanto o direito à Educação era negado, mesmo na escola.

Com base nas exigências da LDB, em 2002, o governo estadual de São Paulo lançou um projeto de recuperação paralela, com o objetivo de apoiar estudantes com defasagens no processo de aprendizagem. A proposta era oferecer reforço escolar para que esses alunos pudessem acompanhar os conteúdos do currículo regular, evitando reprovações e abandono escolar.

Lembro-me vivamente desse período, quando, em 2002, assumi aulas de recuperação paralela e me deparei com o enorme desafio de alfabetizar crianças com 12 e 13 anos de idade. Eram estudantes que, mesmo tendo frequentado anos anteriores da escola, não haviam adquirido habilidades básicas de leitura e escrita.

O trabalho exigia sensibilidade, dedicação e criatividade para adaptar as estratégias pedagógicas e alcançar cada um deles no seu tempo e ritmo.

O que mais me marcou, no entanto, foi a quase total ausência de crianças da Educação Especial nas turmas. E, nas poucas situações em que essas crianças estavam presentes, era visível a falta de suporte adequado para garantir sua permanência e aprendizagem em sala de aula. Faltavam recursos, apoio profissional e adaptações curriculares, elementos fundamentais para a efetivação da inclusão.

Essa experiência mostrou-me, de forma muito clara, como o discurso de inclusão nem sempre se concretiza na prática. Embora as leis existam e os projetos sejam implementados, quando não há estrutura, investimento e valorização do trabalho docente, os resultados são limitados.

A inclusão da Educação Especial real exige mais do que boa vontade: compromisso político, recursos e formação contínua para as professoras e os professores da Educação.

5.7 Anos 2000

Nos anos de 2003 a 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva representou um período de complexidade entre o que se prometia e o que, de fato, foi realizado,

combinando políticas econômicas de orientação neoliberal com iniciativas sociais progressistas.

Durante seu governo, houve avanços significativos na redução da pobreza e na inclusão social, mas ainda havia muito a ser alcançado. Para que esses avanços se sustentassem, seria necessária maior consistência nos projetos e nos interesses ao longo dos mandatos seguintes.

Desde então, percebe-se que, muitas vezes, os interesses políticos se sobrepõem aos interesses do povo.

Durante os anos em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve no governo, enfrentei diversas dificuldades para atuar de forma estável nas escolas públicas da minha cidade. Uma das maiores barreiras foi a ausência de concursos públicos que possibilitassem a efetivação de professoras e professores, o que limitava minhas oportunidades de ingresso permanente na rede pública de ensino.

Como resultado, atuei majoritariamente como professora eventual ou contratada sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Esse tipo de vínculo, no entanto, apresentava grandes limitações. Um dos principais entraves era a exigência de um afastamento obrigatório de seis meses após o término de cada contrato, por questões burocráticas, o que interrompia a continuidade do trabalho e dificultava o planejamento profissional e financeiro.

Em 2003, eu já era professora formada, mas encontrava-me desempregada, atuando apenas como eventual na rede pública. Diante das dificuldades para conquistar uma posição mais estável, decidi ingressar no curso de Letras.

No entanto, durante a graduação, não tive contato com debates políticos mais aprofundados. A política, suas implicações e os modos como poderia afetar a minha vida ou a da população em geral simplesmente não faziam parte das discussões acadêmicas.

Passei pela universidade com um objetivo muito claro: tornar-me professora de Língua Portuguesa. Era essa a minha meta, e nela concentrei meus esforços.

Durante o curso, tive contato com diversos textos clássicos, especialmente de autores como Machado de Assis (1839-1908). Embora tenha vivido muito antes do surgimento do neoliberalismo, suas obras revelam uma crítica social profunda que, de certo modo, antecipa algumas das lógicas que hoje associamos a esse modelo econômico.

Com seu olhar irônico e profundamente crítico das relações humanas, Machado de Assis retrata, em suas histórias, a lógica da competição, a hipocrisia social e o esvaziamento ético das relações. Seus personagens frequentemente agem movidos por interesses materiais e pela busca de status, colocando o valor da aparência acima da moral. Tudo se transforma em mercadoria, inclusive os sentimentos e os vínculos, em uma crítica sutil e sofisticada a uma sociedade que já revelava sinais de desigualdade e de falsidade estrutural.

Em 2009, consegui minha efetivação como professora na rede municipal de ensino, atuando especificamente na creche. Naquela época, pude observar um aumento no número de escolas construídas na cidade de Sorocaba, o que, inicialmente, parecia um sinal positivo de investimento na Educação, mas não se confirmava plenamente na prática.

A ampliação das escolas municipais decorria da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. No entanto, mesmo com escolas novas e ampliação de vagas, a realidade cotidiana das unidades escolares permanecia desafiadora, marcada por falhas estruturais e pedagógicas, especialmente no que se refere à Educação Especial.

Em uma das escolas em que trabalhei, por exemplo, não havia condições mínimas de acessibilidade para crianças com deficiência. Crianças que utilizavam cadeiras de rodas não conseguiam circular livremente pelo espaço, pois a estrutura física não era adaptada. Além disso, não havia mobiliário acessível, como mesas e cadeiras adequadas às suas necessidades.

Outro ponto crítico era a ausência de profissionais capacitados para o atendimento à Educação Especial; naquele momento, ainda não havia regulamentações efetivas que garantissem esse suporte. A escola não contava com cuidadoras, cuidadores, professoras ou professores auxiliares para acompanhar e apoiar o desenvolvimento dessas crianças.

A única medida adotada pela Secretaria de Educação era a redução do número de crianças por sala — de 30 para 28 — quando havia um aluno com deficiência. Essa medida, por si só, mostrava-se claramente insuficiente para garantir um atendimento verdadeiramente inclusivo e de qualidade.

Na sequência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu a presidência do Brasil a presidenta Dilma Rousseff, que governou de 2011 a 2016. Foi a primeira mulher a ocupar o cargo máximo do país, tendo atuado anteriormente como ministra e como chefe da Casa Civil no governo anterior. Sua eleição representou um marco simbólico importante na história política brasileira, sobretudo para as mulheres.

Durante esse período, eu estava cursando o mestrado em Educação, desenvolvendo uma pesquisa sobre a autonomia da criança na creche. Era uma fase de intenso crescimento pessoal e profissional, em que comecei a aprofundar meu olhar sobre as práticas pedagógicas e a compreender melhor o papel da professora e do professor na construção de uma infância mais participativa e respeitosa.

Foi também nesse momento que iniciei uma reflexão mais consistente sobre o lugar da política na minha vida e no campo da Educação. Até então, minha compreensão sobre o impacto das decisões políticas ainda era limitada.

Com os estudos e o contato com debates acadêmicos, passei a entender como as políticas públicas interferem diretamente nas condições de trabalho docente, nas estruturas escolares e, principalmente, nos direitos das crianças e das famílias atendidas pela escola pública.

O governo da presidenta Dilma Rousseff foi marcado por importantes avanços sociais, ao mesmo tempo em que enfrentou desafios econômicos e intensas turbulências políticas. Sua gestão, especialmente no segundo mandato, foi pressionada por uma oposição significativa e por um contexto econômico adverso, que fragilizou a estabilidade do país.

Essas tensões culminaram em seu *impeachment*, em 2016, em um cenário político amplamente debatido na literatura, no qual se destacam fatores como a insatisfação de parte do Congresso, a atuação dos meios de comunicação e a crise econômica em curso: [...] crise política surgiu em um contexto de insatisfação da maioria parlamentar, manipulação da mídia e uma economia em crise (Costa; Lima, 2023, p. 258).

As chamadas “pedaladas fiscais”, motivo oficial utilizado para justificar sua retirada do cargo, não configuravam, de fato, motivo suficiente para um processo de *impeachment*, segundo especialistas jurídicos e constitucionais. Por isso, muitos interpretam o episódio como um verdadeiro golpe democrático, disfarçado de legalidade institucional (Costa; Lima, 2023).

Lembro-me nitidamente do dia da votação na Câmara dos Deputados, um espetáculo televisivo que mais parecia um teatro político do que um debate sério sobre os rumos do país.

Muitos parlamentares votaram “em nome de Deus”, da família ou de interesses pessoais, sem sequer mencionar o conteúdo da denúncia. Essa cena faz-me recordar — e retomo aqui — do livro *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, no qual os porcos tomam o poder prometendo mudanças para o bem da fazenda, mas acabam reproduzindo e até agravando as injustiças do sistema anterior.

O discurso da mudança era apenas uma fachada, e o medo do “comunismo” servia como ferramenta de manipulação da população.

Nesse momento tão marcante da política brasileira, eu estava cursando uma disciplina como aluna especial, com o objetivo de concorrer a uma vaga no doutorado em Educação.

A tensão que pairava no ar refletia-se nas discussões em sala de aula e também nas nossas angústias enquanto educadoras, educadores, cidadãs e cidadãos, todos tentando compreender o cenário político conturbado que se desenrolava diante dos nossos olhos.

Foi durante essa disciplina que uma professora muito querida, Eliete Jussara, nos apresentou o livro *Fundamentalismo e Educação* (Veiga-Neto; Gallo, 2009).

A leitura desse texto foi essencial para aprofundarmos a compreensão crítica do momento que vivíamos. A obra nos convida a refletir sobre como o fundamentalismo, seja político e/ou religioso, obscurece a razão, alimenta o medo e silencia o pensamento crítico.

Veiga-Neto e Gallo (2009) mostram como esses sistemas de dominação atuam de forma muitas vezes invisível, infiltrando-se no cotidiano por meio de discursos aparentemente neutros, mas carregados de intolerância, repressão e controle. Trata-se de uma escuridão que se impõe lentamente, limitando a liberdade de pensar e de questionar.

A leitura desse livro, naquele contexto, foi uma experiência transformadora, pois me ajudou a compreender que o medo e os horrores nem sempre são visíveis; muitas vezes, são estruturais, silenciosos e persistentes.

Quando o Senado Federal finalizou o processo de *impeachment* — o golpe — da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, tive a nítida sensação de estar vivendo uma cena saída diretamente do livro *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell.

Tal como na obra, em que a revolução dos animais parecia, inicialmente, libertadora, o Congresso brasileiro apresentou-se como palco de uma suposta renovação democrática, que rapidamente revelou interesses ocultos e contradições profundas.

Logo após o afastamento da presidenta, instaurou-se, como no livro, uma nova ordem, com aparência de mudança.

Na narrativa de Orwell (2021), os animais, entusiasmados por finalmente conquistarem a fazenda para si, celebram o início de uma nova sociedade, baseada no “animalismo”. A antiga fazenda do senhor Jones passa a ser chamada de “Fazenda dos Animais”, e são estabelecidos os “sete mandamentos”, regras que deveriam garantir igualdade e justiça entre todos os bichos.

Com o passar do tempo, no entanto, os porcos — autoproclamados leitores, escritores e gestores da nova ordem — apropriam-se da casa do antigo dono, alegando que precisam daquele espaço para pensar e proteger os interesses da fazenda.

A justificativa é a de que estão a cuidar do coletivo, mas, na prática, passam a acumular privilégios, a reescrever regras e a afastar-se dos princípios iniciais da revolução — mera coincidência?

5.8 Pós-golpe

A comparação com o cenário político brasileiro pós-golpe torna-se inevitável. A promessa de renovação, de ordem e de progresso rapidamente se transformou em um retrocesso social, congelamento de investimentos públicos e retirada de direitos.

Tal como os porcos no romance, os novos líderes se apoderaram das estruturas de poder em nome de um suposto bem maior, mas o que se viu foi a consolidação de interesses elitistas e antidemocráticos (Araújo, 2025).

Com o afastamento definitivo da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente e, posteriormente, de forma oficial, o cargo de presidente da República, permanecendo no posto até 2018.

Sua chegada ao poder foi cercada de controvérsias, tanto pela legitimidade questionada do processo de *impeachment* quanto pela mudança brusca nas diretrizes das políticas públicas adotadas.

O governo Temer ficou marcado por uma série de reformas econômicas, apresentadas sob o argumento de que seriam necessárias para recuperar a confiança do mercado e estabilizar a economia brasileira. De acordo com Souza e Soares (2019, p. 13), “Em detrimento dos direitos sociais e qualquer concessão aos ‘de baixo’ aplica-se um programa de devastação social, justificável numa tônica conservadora e de intensa criminalização da pobreza”. Entre elas, destacam-se a reforma trabalhista e a imposição do teto de gastos públicos, medidas que geraram fortes reações da sociedade civil e de setores da Educação e da Saúde, pois implicavam a redução de investimentos em áreas sociais essenciais.

O período também foi marcado por intensas controvérsias políticas, incluindo denúncias de corrupção envolvendo figuras centrais do governo. Apesar disso, Michel Temer tentou manter uma postura de estabilidade institucional, ainda que sob críticas de que seu governo representava uma guinada conservadora e um distanciamento dos compromissos sociais assumidos nas gestões anteriores (Souza; Soares, 2019).

As reformas promovidas durante o governo de Michel Temer representaram um significativo retrocesso para a classe trabalhadora no Brasil. Apresentadas como medidas de modernização e ajuste fiscal, essas reformas foram, na prática, ações que enfraqueceram direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, beneficiando, sobretudo, o capital e os interesses do mercado (Souza; Soares, 2019).

A reforma trabalhista, por exemplo, alterou profundamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), flexibilizando contratos, ampliando jornadas de trabalho e reduzindo a proteção legal aos empregados. Essa flexibilização aumentou a precarização do trabalho, enfraqueceu os sindicatos e favoreceu relações laborais assimétricas, em que o trabalhador fica mais vulnerável frente ao empregador (Souza; Soares, 2019).

O congelamento de investimentos públicos por 20 anos, por meio da Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95), comprometeu diretamente políticas sociais e serviços essenciais como Saúde, Educação e Assistência Social, afetando principalmente a população mais pobre e dependente do Estado (Souza; Soares, 2019).

Essas medidas, embora travestidas de responsabilidade fiscal, revelam a opção política de priorizar os interesses do capital em detrimento do bem-estar da maioria da população. Trata-se de uma lógica neoliberal que busca reduzir o papel do Estado como garantidor de direitos e ampliar o domínio do mercado sobre todas as esferas da vida social.

No curso de Michel Foucault de 1978, estudado por nós no Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE), tive a oportunidade de aprofundar minha compreensão sobre os mecanismos de poder e de governo que operam tanto em âmbito nacional quanto local. As reflexões propostas por Foucault (2008) ajudaram-me a perceber como o poder se organiza de forma difusa, atravessando instituições, práticas e discursos do cotidiano.

Ler Foucault (2008), no contexto dos estudos sobre democracia e cotidianos escolares, nos permitiu compreender como o poder é exercido para além das estruturas formais do Estado, manifestando-se de modo a fluir nas relações mais ordinárias do dia a dia. Para Foucault (2008), o poder não é algo que se possui, mas algo que circula, que se produz nas práticas, nos discursos, nos modos de organizar os espaços, os tempos e os corpos.

Essa perspectiva é fundamental para compreender os cotidianos escolares, pois desloca o olhar das grandes políticas educacionais para as microdinâmicas que atravessam a escola, a sala de aula, a creche e as relações entre professoras, professores, crianças, famílias, gestoras e gestores.

No campo da democracia, Foucault (2008) contribui para problematizar a ideia de que ela se realiza apenas por meio de instituições representativas ou de garantias legais. Ao contrário, suas compreensões mostram que práticas autoritárias, normalizadoras e excludentes podem coexistir com discursos democráticos. Nos cotidianos escolares, isso se expressa em formas sutis de controle, vigilância, hierarquização e silenciamento, muitas vezes naturalizadas como organização, cuidado ou eficiência.

Estudar Foucault (2008) permite compreender que a democracia na escola não se limita ao acesso ou à matrícula, mas se constrói, ou se fragiliza, nas relações cotidianas, na escuta (ou na ausência dela), na possibilidade de participação e na valorização das diferenças.

Ao articular Foucault (2008) com os estudos do cotidiano escolar, especialmente a partir de Alves (2003), torna-se possível compreender como as micropolíticas operam no interior da escola.

As normas, os currículos, as avaliações, as rotinas e até os discursos sobre inclusão, equidade e qualidade produzem modos de subjetivação, moldando professoras, professores e crianças, segundo determinados padrões. Desse modo, os cotidianos não são neutros; são espaços de disputa, reproduzem relações de poder e também emergem resistências, desvios e invenções.

Essa leitura foucaultiana (2008) é especialmente potente para pensar a Educação Infantil e a Educação Especial, pois evidencia como os corpos das crianças, sobretudo as com deficiência, são alvo de práticas de normalização e ajustamento. Ao mesmo tempo, permite identificar fissuras no cotidiano, momentos em que educadoras e educadores produzem outras formas de relação, de cuidado e de ensino, exercitando uma democracia vivida, ainda que frágil e tensionada.

No contexto dos cotidianos escolares, a leitura de Foucault (2008) foi um exercício político e analítico que possibilitou compreender a escola como um espaço em que o poder se exerce, mas também se constroem resistências, abrindo caminhos para práticas mais democráticas, inclusivas e emancipatórias. Esse estudo foi especialmente relevante para a compreensão da minha própria trajetória docente. Ao observar as políticas públicas e a gestão educacional sob a ótica foucaultiana, pude identificar como determinadas formas de controle e racionalidade política moldam o espaço escolar e a prática pedagógica.

A Educação, nesse contexto, não se apresenta apenas como um campo de transmissão de saberes, mas também como um espaço de disputa, regulação e produção de subjetividades.

Compreender a composição política nacional e local ao longo da minha trajetória profissional tornou-se essencial para interpretar os desafios enfrentados no exercício da docência, bem como para pensar caminhos de resistência e transformação a partir da escola.

Além disso, ler Foucault (2008) com o propósito de compreender o funcionamento das sociedades contemporâneas foi uma experiência profundamente impactante para mim. A forma como ele aborda as estruturas de poder, os mecanismos de controle e as tecnologias de governo fez com que eu repensasse

muitas das situações que vivenciamos no nosso cotidiano, especialmente no contexto educacional e político.

O mais surpreendente é que esse curso ministrado em 1978, ano em que também nasci, já trazia reflexões extremamente atuais. Foucault (2008) abordava temas como as dominações religiosas, os discursos de verdade empregados para controlar comportamentos, a vigilância exacerbada dos corpos e o controle dos espaços e dos territórios.

Esses elementos, longe de estarem superados, continuam a fazer parte das dinâmicas de poder presentes nas nossas instituições e relações sociais. A leitura desse material provocou em mim uma mudança de olhar. Passei a perceber com mais nitidez como certos discursos e práticas, que antes pareciam naturais ou neutros, na verdade fazem parte de estratégias mais amplas de controle e normalização. Entender essas estruturas é fundamental para quem deseja atuar criticamente na educação e na sociedade.

O conceito de governamentalidade não envolve apenas o Estado, em que ele explora em seu curso, como as práticas, os disciplinamentos dos corpos e a regulação das condutas dos indivíduos, dos comportamentos e disciplinamentos dos corpos, ainda hoje acontece com os corpos “diferentes” que estão presentes nas sociedades. Segundo Foucault (2008, p. 219), “[...] Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida”.

Esse conceito é importante para refletirmos sobre o período seguinte à intensificação das políticas neoliberais, marcado pela ascensão de um novo governo, liderado por Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 e cujo mandato se estendeu até 2022.

A sua gestão gerou profundas repercussões sociais, políticas e institucionais, sendo alvo de críticas tanto no cenário nacional quanto no internacional (Vivas, 2025), sendo caracterizado por um discurso político polarizador, pela desvalorização de políticas públicas fundamentais e pelo enfraquecimento das instituições democráticas (Couto; Rech, 2023).

Durante seu mandato, o então presidente promoveu constantes ataques ao sistema eleitoral brasileiro, sem apresentar provas concretas que sustentassem suas alegações. Paradoxalmente, o mesmo sistema que ele passou a questionar foi o que o conduziu ao cargo máximo da República (Couto; Rech; 2023).

Bolsonaro enfrentou acusações formais de uso indevido de meios de comunicação durante o exercício do mandato, o que culminou em sua declaração de inelegibilidade pela Justiça Eleitoral. Tais condutas indicam uma tentativa de descredibilizar previamente o processo eleitoral, em uma possível preparação para justificar uma eventual derrota nas urnas.

Esse período representou um ponto crítico da política brasileira contemporânea, ao colocar em tensão princípios constitucionais, práticas democráticas e o respeito às instituições, reforçando a necessidade de vigilância e fortalecimento do Estado democrático de direito.

> Em junho de 2023, o TSE condenou o ex-presidente Jair Bolsonaro à inelegibilidade por 8 anos, por abuso de poder político e uso indevido dos meios de comunicação. Foram 5 votos a 2 pela aplicação da sanção. Com a decisão, a Corte Eleitoral determinou que o ex-presidente fique fora das urnas por 8 anos, até 2030 (Vivas, 2025, p. 1).

Foi um governo marcado por características que deixaram profundas marcas na sociedade brasileira. Dentre elas, destacam-se o negacionismo científico, o uso político de discursos religiosos, a defesa de formas de violência sob o argumento da liberdade individual e a aproximação a posturas autoritárias, frequentemente associadas ao fascismo.

Durante esse período, observou-se um enfraquecimento dos espaços de diálogo e debate público, substituídos por uma retórica polarizada e por ataques a instituições democráticas e à imprensa. O uso instrumental da religião como mecanismo de legitimação política também ganhou força, promovendo uma visão moralista e excludente da sociedade.

A valorização de uma ideia distorcida de liberdade, entendida como a ausência total de responsabilidade coletiva, contribuiu para a disseminação de comportamentos e discursos que desafiam normas de convivência, de segurança pública e de direitos humanos. Essa permissividade simbólica parece ter autorizado muitos indivíduos a agir de forma arbitrária, ignorando os limites legais e éticos que sustentam a vida em sociedade.

Essas práticas e ideologias não se restringiram ao período do mandato. Ainda hoje, seus efeitos são perceptíveis em diferentes esferas sociais, políticas e culturais,

revelando a persistência de um cenário de intolerância, de individualismo extremo e de descrença nas instituições democráticas. Para Silva *et al*. (2023, p. 3), “Com o aumento do ódio e da desigualdade social, o fanatismo tem aumentado, pois as pessoas acabam se agrupando em torno de ideias que afirmam a superioridade de um grupo sobre outro”.

Esse governo fez lembrar o enredo do livro *A Revolução dos Bichos*, no qual, logo após a revolução, os animais, tomados pela euforia, acreditavam que o salvador havia chegado e que uma “nova” sociedade estava por vir. Não importava o que pudesse acontecer depois — mesmo que surgissem novas formas de opressão —, o que prevalecia era a crença de que alguém os salvaria.

Os bichos passam, então, a viver para si na fazenda, cada um contribuindo como fazia antes da revolução, mas agora sob a ideia de que tudo lhes pertencia. Os porcos, que se autodenominavam leitores e escritores de relatórios, apropriam-se da casa do senhor Jones, justificando que precisavam daquele espaço para pensar em como preservar a fazenda dos animais.

Escrever sobre o período do governo de Jair Bolsonaro é uma tarefa que, para muitos, envolve grande esforço emocional, dada a intensidade dos acontecimentos e o impacto social de suas políticas e discursos. Há quem prefira sequer mencionar seu nome, adotando expressões como “o inominável” (Barchi, 2023) para se referir ao ex-presidente, como forma de expressar repúdio simbólico à sua figura pública e ao que ela representa.

Essa escolha linguística revela mais do que um sentimento pessoal: trata-se de uma crítica ao conjunto de práticas políticas e ideológicas associadas ao seu governo. Para muitos, o simples ato de nomeá-lo remete a episódios marcados por desinformação, intolerância, autoritarismo e desprezo pelas instituições democráticas.

Assim, o uso do termo “inominável” (Barchi, 2023, p. 50) configura-se como um posicionamento político e ético, uma forma de resistência discursiva diante de tudo o que esse período significou.

Barchi (2023, p. 51) discute, ainda, as relações entre os ataques proferidos pelo presidente ao

> [...] papel exercido pelas universidades – em especial à formação de professores e às pesquisas no campo das Ciências Humanas e até na Saúde – e a criticidade no diagnóstico da realidade, mas

> principalmente contra um dos principais expoentes históricos da educação brasileira e latino-americana, que é Paulo Freire.

Uma das primeiras promessas de campanha do então presidente Jair Bolsonaro foi rapidamente colocada em prática por meio de decretos que facilitaram a posse e o acesso a armas de fogo no Brasil. Essa medida foi apresentada como forma de garantir o direito à autodefesa e à liberdade individual, sendo fortemente promovida como resposta à insegurança pública.

Na prática, essa política revelou-se seletiva e excludente. O acesso às armas continuou restrito à parcela da população que dispõe de recursos financeiros significativos, já que o processo envolve altos custos, como taxas, cursos e aquisição de armamento. Beneficiou, principalmente, grupos com maior poder econômico, deixando à margem a maioria da população, justamente aquela que vive em contextos mais vulneráveis e enfrenta as maiores dificuldades no dia a dia, inclusive para garantir o sustento básico.

Essa contradição evidencia como determinadas políticas públicas, mesmo quando travestidas de promessas democráticas e universais, acabam por reforçar desigualdades já existentes. A facilitação do acesso às armas, em vez de promover segurança ou justiça social, aprofundou ainda mais a distância entre quem tem poder e quem luta diariamente apenas para sobreviver.

Com apenas um ano de governo surgiu a covid-19, um vírus letal e

> [...] no combate ao alto contágio do coronavírus, cada país adotou distintas estratégias, sendo que a grande maioria seguiu as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS). Já no Brasil, as práticas governamentais adotadas pelo poder executivo são bastante controversas, principalmente os posicionamentos e falas do presidente da república Jair Bolsonaro. O ex-capitão adotou um discurso polêmico, tentando diminuir os riscos da pandemia, sendo de posição contrária ao isolamento social e a favor de que tudo retorne à ‘normalidade’. O saldo de seu discurso e práticas fez com que a partir do meio do mês de maio, o país atingisse a segunda colocação em números de mortes devido à Covid-19, apenas atrás dos Estados Unidos da América (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021, p. 552).

O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) foi fortemente influenciado por uma orientação neoliberal, refletida em iniciativas como privatizações de empresas estatais e propostas de reformas estruturais, incluindo a reforma da previdência, que foi aprovada, bem como as reformas administrativa e tributária, que não foram efetivadas.

Também havia uma intenção clara de ampliar a abertura comercial do país, reduzindo as tarifas e buscando maior integração com o mercado global.

No entanto, a implementação dessa agenda encontrou obstáculos significativos, sendo o mais impactante a crise provocada pela pandemia de covid-19. A emergência sanitária exigiu respostas rápidas e uma atuação mais ativa do Estado, o que entrou em contradição com a lógica de redução do papel estatal preconizada pelo neoliberalismo. Medidas como o auxílio emergencial, o aumento dos gastos públicos com Saúde e a suspensão de certas metas fiscais tornaram-se inevitáveis diante da gravidade da situação (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021).

O governo enfrentou dificuldades para manter uma linha coerente com sua proposta inicial de reformas liberais. O cenário político e social brasileiro, já por si só complexo e desigual, foi ainda mais tensionado pela crise pandémica, que evidenciou a necessidade de políticas públicas robustas e de uma gestão estatal voltada ao bem-estar coletivo (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021).

5.9 Pandemia

Embora o governo tenha iniciado sua gestão com uma proposta neoliberal clara, a conjuntura imposta pela pandemia dificultou a plena aplicação desse modelo, expondo as limitações e as contradições de tentar implementar uma agenda de desmonte do Estado em um país com profundas desigualdades e fragilidades sociais (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021).

Durante o período pandêmico, com a suspensão das aulas presenciais devido à necessidade de isolamento social, a Educação Pública ficou completamente desamparada, sem diretrizes claras e sem estrutura para lidar com a nova realidade. Foi um momento em que a fragilidade do sistema educacional brasileiro se tornou ainda mais evidente. A ausência de planejamento e de políticas públicas eficazes deixou escolas, professoras, professores, alunas, alunos e famílias sem suporte.

Como professora de creche, fui forçada a repensar completamente o meu fazer pedagógico. A tarefa de manter o vínculo com as crianças e propor atividades significativas de forma remota revelou-se um enorme desafio. O ensino à distância, especialmente na Educação Infantil, mostrou seus limites, uma vez que exige

mediação constante e recursos tecnológicos mínimos, elementos que nem sempre estavam disponíveis.

Além disso, faltou apoio financeiro das gestões públicas. Não houve sequer incentivo para a aquisição de um *chip* de dados ou de auxílio para recarregar o celular, ferramentas básicas para viabilizar a comunicação entre educadoras, educadores e famílias. Muitas professoras e professores acabaram arcando com esses custos por conta própria, em uma tentativa de manter o mínimo de continuidade pedagógica.

As crianças da Educação Especial foram as mais afetadas. A ausência de atendimento presencial e o despreparo das políticas remotas para lidar com suas necessidades específicas resultaram em um processo de exclusão ainda mais acentuado. Não houve, assim, sensibilidade e ação por parte dos governos para garantir a acessibilidade e o acompanhamento individualizado que essas crianças necessitam.

Em uma sociedade orientada por valores neoliberais, os problemas estruturais da Educação são frequentemente individualizados, recaindo injustamente sobre os ombros das professoras e professores. Essa lógica desconsidera o contexto de precarização do trabalho docente e transfere para a educadora ou para o educador a responsabilidade exclusiva pela qualidade do ensino, como se fosse possível resolver questões sistêmicas apenas por meio de esforço pessoal.

5.10 E continua...

Nesse discurso dominante, é comum ouvir que os docentes não se reinventam, não evoluem nem buscam melhorar suas práticas por meio de cursos e inovações em sala de aula. Contudo, essa narrativa ignora as limitações concretas enfrentadas pela categoria: carga horária excessiva, baixos salários, falta de condições de trabalho, escassez de recursos pedagógicos e ausência de políticas públicas que incentivem efetivamente a formação continuada.

Ao responsabilizar a educadora ou o educador de forma isolada, perpetua-se uma visão meritocrática e simplista, que oculta as causas estruturais dos desafios educacionais. Em vez de promover a valorização e o fortalecimento das redes públicas de ensino, reforça-se a ideia de que o sucesso ou o fracasso do processo educativo depende exclusivamente da iniciativa individual do docente.

Essa perspectiva contribui para o esvaziamento da responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação de qualidade para todos e dificulta a construção de soluções coletivas e democráticas aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Segundo Harvey (2014), o neoliberalismo é, sobretudo, um projeto que restaurou as condições favoráveis ao acúmulo de capital para poucos, em vez de representar uma verdadeira reorganização do capitalismo global. Quando há um embate entre os princípios neoliberais e a necessidade de preservar o poder da elite, esta última prevalece, levando à distorção ou ao abandono desses princípios.

O neoliberalismo é frequentemente apresentado como uma reestruturação profunda do capitalismo, baseada na redução do papel do Estado, na liberalização dos mercados e na ênfase na responsabilidade individual. No entanto, uma compreensão mais crítica revela que, longe de representar uma verdadeira reorganização do capitalismo global, o neoliberalismo funcionou, sobretudo, como um projeto político que restaurou e fortaleceu as condições de acumulação de capital para as elites econômicas (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Essa restauração foi possível por meio da flexibilização das leis trabalhistas, da desregulamentação financeira, da privatização de serviços públicos e do desmantelamento de políticas de bem-estar social. Tais medidas, enquanto promovidas sob o discurso de eficiência e modernização, serviram, essencialmente, para concentrar ainda mais a riqueza nas mãos de poucos, aprofundando as desigualdades sociais e enfraquecendo o papel redistributivo do Estado (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Quando os princípios neoliberais de livre concorrência, o mérito individual e o Estado mínimo entram em conflito com a necessidade de preservar os privilégios da elite econômica e o sistema mostra sua verdadeira face. Nesses momentos, tais princípios são frequentemente distorcidos ou até mesmo abandonados, revelando que a prioridade não é a coerência ideológica, mas, sim, a manutenção do poder e dos interesses das classes dominantes (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014).

Isso pode ser observado, por exemplo, nas crises financeiras, quando grandes empresas e bancos são salvos com recursos públicos, o que contradiz frontalmente o princípio do Estado mínimo. Da mesma forma, o discurso meritocrático perde força quando se criam condições artificiais de vantagem para os que já detêm capital e influência, perpetuando um sistema de exclusão e de privilégio.

É necessário entender o neoliberalismo não apenas como uma ideologia econômica, mas também como um projeto político de restauração do poder das elites. Reconhecer essa realidade é essencial para construir alternativas que priorizem a justiça social, a equidade e a participação democrática no modelo de desenvolvimento.

6 OS COTIDIANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CRECHES E O NEOLIBERALISMO

6.1 O cotidiano da creche e o neoliberalismo

All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.
(Another [...], 1979)

Essa música sempre mexeu comigo em relação à Educação e ao que o neoliberalismo, de forma silenciosa, faz com nossas crianças da creche e também com as crianças da Educação Especial.

Como assim?

Só mais um tijolo na parede?

As crianças não passam de números quando o sistema as coloca em número excessivo em uma sala de aula pequena, sem profissionais suficientes para acompanhá-las, sem uma Educação, de fato, que promova a qualidade e a equidade.

E como o cotidiano da creche é afetado diariamente?

Para compreender essa dinâmica, recorro a Certeau (2014), que nos mostra que os cotidianos são atravessados por práticas e táticas desenvolvidas pelos indivíduos como formas de atribuir significado às suas rotinas e de se relacionarem com o mundo que os cerca — o mesmo ocorre na creche.

Os cotidianos revelam que as pessoas, por meio de suas ações diárias, não apenas reproduzem, mas também reinventam e ressignificam as estruturas sociais previamente estabelecidas. Nesse sentido, Certeau (2014) investiga como os sujeitos se apropriam dos espaços instituídos e das regras vigentes, utilizando táticas criativas para se adaptar a essas normas e, ao mesmo tempo, subvertê-las de maneira sutil e estratégica.

Assim, o cotidiano não é um cenário passivo, no qual as pessoas apenas seguem ordens e normas sociais, mas um espaço ativo de criação e resistência. Como nos lembra Alves (2025), “o cotidiano é indomável!”.

Para Certeau (2014), mesmo diante de regras impostas por instituições ou pelo poder dominante, os sujeitos encontram brechas e constroem estratégias para transformá-las a partir de suas experiências, desejos e necessidades. Essas ações cotidianas, muitas vezes invisíveis ou não institucionalizadas, configuram-se como

formas de resistência que evidenciam a potência criadora das pessoas comuns diante das estruturas estabelecidas.

Ao diferenciar **estratégias**, planejadas por instituições para organizar a vida social, e **táticas**, formas improvisadas de resistência adotadas pelos indivíduos, Certeau (2014) demonstra que o cotidiano é um espaço de invenção constante.

Sua obra valoriza as pequenas ações anônimas e aparentemente banais — como contar histórias, caminhar pela cidade ou consumir produtos culturais —, revelando como cada pessoa encontra maneiras próprias de viver e de dar sentido à realidade imposta. Nesse sentido, o cotidiano não se configura apenas como um espaço de repetição e previsibilidade, mas como um campo de criatividade e resistência, no qual as pessoas interpretam e ressignificam normas e estruturas.

Certeau (2014) diferencia as “estratégias”, utilizadas por instituições e sistemas de poder para organizar a sociedade, das “táticas”, que são formas sutis, inventivas e muitas vezes improvisadas pelas quais os indivíduos transformam suas realidades. Sua perspectiva evidencia que o cotidiano é um espaço dinâmico, em que as pessoas, mesmo inseridas em estruturas estabelecidas, encontram maneiras de exercer autonomia e reinventar suas experiências.

De modo complementar, Pink (2008) compreende o cotidiano como uma teia de lugares e *microlugares* que se desenrolam em sequências de pequenos eventos, aparentemente banais, mas profundamente significativos. Nesses espaços — como filas de banco, mercados, feiras livres, praias, bares e outros locais públicos ou semipúblicos —, ocorrem encontros efêmeros, conversas informais e trocas simbólicas que marcam a vida social e cultural dos sujeitos.

Certeau (2014) amplia essa compreensão ao destacar que esses momentos cotidianos são atravessados por táticas criativas, por meio das quais os indivíduos se apropriam dos espaços instituídos e ressignificam suas experiências neles.

A creche pode ser compreendida como um desses *microlugares* do cotidiano. Embora seja uma instituição formal, com regras e objetivos definidos, ela se constrói e se transforma diariamente nas relações interpessoais, nos gestos, nas falas e nos silêncios que atravessam seus corredores, salas e pátios.

Nesse sentido, a creche constitui-se como um território de interação contínua e de produção de sentidos, no qual os saberes são negociados e os vínculos são tecidos coletivamente (Certeau, 2014; Foucault, 2008). Mais do que um espaço de

transmissão de conteúdos, configura-se como um campo de experiências em que diferentes vozes se encontram, e onde o cotidiano revela sua potência formadora.

É nesse emaranhado de relações que se concretiza uma tarefa coletiva permanente: a construção de um ambiente educativo que, embora inserido em estruturas formais, está sujeito à reinvenção constante a partir das práticas dos sujeitos que o habitam (Certeau, 2014). Ao reconhecer a creche como *microlugar* do cotidiano, amplia-se a compreensão de sua função social e política, aproximando-a das dinâmicas reais da vida e da cultura.

Esses cotidianos escolares constituem espaços férteis de experimentação, criação e invenção, como afirmam Silva e Delboni (2016). Longe de se reduzirem à repetição de rotinas preestabelecidas, abrem brechas para a emergência do novo, para a reinvenção constante das práticas pedagógicas e das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, o cotidiano não deve ser compreendido como algo trivial ou automático, mas como um campo de possibilidades, no qual o agir dos sujeitos produz significados, negocia sentidos e transforma a realidade (Silva; Delboni, 2016).

Foucault (1978) aponta que o cotidiano possui a potência de produzir novas formas de vida e de subjetivação. Na escola, e particularmente na creche, são as interações, os gestos, as falas e até os silêncios que contribuem para a construção de modos de ser e de estar no mundo. Cada ação cotidiana, por menor que pareça, participa da formação das subjetividades, interferindo na maneira como as crianças se percebem, se relacionam e se inscrevem socialmente.

Ao reconhecer o cotidiano da creche como um espaço de invenção, evidencia-se sua dimensão política e ética. É por meio dele que se podem tensionar normas, subverter expectativas e produzir práticas mais inclusivas, sensíveis e libertadoras. Dessa forma, a creche deixa de ser apenas um lugar de reprodução de saberes e passa a ser compreendida como um território vivo de formação, no qual educadoras, educadores e crianças são sujeitos ativos na produção de novas realidades e possibilidades de existência (Certeau, 2014; Foucault, 2008).

O cotidiano da creche constitui, assim, um espaço marcado por múltiplas experiências, dinâmico e em constante transformação. Trata-se de um ambiente vivo, em que as práticas pedagógicas não seguem um roteiro fixo, mas se reinventam diariamente a partir das interações entre crianças, educadores e o próprio contexto social. Longe de ser estático, esse cotidiano é continuamente ressignificado,

ajustando-se às singularidades e às necessidades concretas das crianças que ali convivem (Certeau, 2014; Foucault, 2008).

Nesse espaço, cada gesto, brincadeira, choro ou descoberta revela aspectos importantes do processo educativo. As crianças, com suas formas próprias de estar no mundo, tensionam planejamentos rígidos e demandam uma escuta atenta por parte das professoras, dos professores, das educadoras e dos educadores, que precisam ser sensíveis às mudanças e abertos ao imprevisível.

O cotidiano da creche é, portanto, um espaço de diversidade, de multiplicidades e de heterogeneidade — não fixo e muito menos homogêneo. A cada dia, a cada encontro, cada criança e cada educadora, educador, professora e professor trazem algo novo: um gesto, uma emoção, uma forma de aprender ou de cuidar, transformando continuamente o ambiente.

6.2 Os *espaçostempos* da creche

A creche não é apenas um lugar físico, mas um *espaçotempo*: um tecido de relações, memórias, sons, afetos e práticas que se entrelaçam continuamente.

Nilda Alves (2019) usa o termo *"espaçostempos"* para mostrar que o espaço e o tempo escolares não são separados nem estáticos. O que acontece em sala de aula, no pátio, na roda, na hora da alimentação ou do sono, tudo compõe o mesmo fluxo de experiências que dão sentido à vida da creche.

A cada situação vivida, há uma oportunidade de ressignificação, pois o cotidiano está sempre sendo reinventado a partir das necessidades e singularidades das crianças e dos adultos que o habitam.

Dizer que o cotidiano da creche é dinâmico e adaptável significa reconhecer que as práticas pedagógicas não se sustentam em modelos fixos, mas em relações vivas que se constroem a cada dia. A professora, o professor, a educadora, o educador, a cuidadora e o cuidador precisam observar, escutar e criar, junto com as crianças, relações nos *espaçostempos*, ajustando o planejamento conforme as interações e descobertas do grupo.

É nesse movimento que os *espaçostempos* da creche se tornam um território de formação e invenção, tanto para as crianças quanto para as professoras e os professores.

> O que vivemos, hoje, nesses "*espaçostempos*" está inscrito em cada um dos "*praticantespensantes*" presentes nos cotidianos, nos "*espaçostempos*" em que eles "fazem suas artes" e "contam suas histórias", trajetórias de muitas vidas, e são tecidas redes de muitas relações (Alves, 2019, p. 136, grifos meus).

A compreensão de uma docência como prática que é, ao mesmo tempo, pensamento e pesquisa. O termo *praticantespensantes* rompe a dicotomia entre quem faz e quem pensa, entre o campo da ação e o da teoria, valorizando a professora e o professor como sujeitos produtores de conhecimento sobre o cotidiano que habitam.

Nesse sentido, a *professorapesquisadora* ou o *professorpesquisador* (Alves, 2019) emerge como aquela(e) que investiga suas próprias práticas, interpreta os signos do cotidiano escolar e transforma a experiência em conhecimento compartilhável.

Ao reconhecer que os saberes docentes estão "inscritos" nos corpos, nas memórias e nas relações tecidas nos *espaçostempos* da escola, Alves (2019) desestabiliza a lógica tecnicista do currículo e convoca a docência a uma postura reflexiva, investigativa e política.

Essa concepção implica compreender o ato de ensinar como processo de subjetivação, em que a professora e o professor se constituem e reinscrevem continuamente como sujeitos de saber e de resistência dentro das redes educativas que o formam e que ele também forma.

E a Educação Especial também está nos/dos/com (Alves, 2003) cotidianos da creche, atendendo às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nilda Alves (2019) convoca-nos a pensar a escola como um campo vivo de experiências, no qual cada sujeito é produtor de saberes e de modos de existência. Essa perspectiva, quando aproximada da Educação Especial, desloca a noção de inclusão de uma política de adaptação para uma prática de reconhecimento e invenção coletiva.

Nos *espaçostempos* do cotidiano da creche, as crianças da Educação Especial, professoras, professores, educadoras, educadores, cuidadoras, cuidadores e demais atores se tornam *praticantespensantes* criadores de sentidos e de práticas singulares, em que ensinar e aprender se confundem e se fundem.

Tal compreensão desafia as hierarquias e normatizações que historicamente definiram quem pode ensinar, aprender ou pertencer, abrindo espaço para que a diferença seja vista não como falta, mas como potência formadora. Nesse contexto, as experiências com as crianças da Educação Especial se afirmam como práticas insurgentes, pois tensionam o currículo prescrito e produzem novas formas de convivência, de escuta e de subjetivação nos cotidianos da creche.

Dardot e Laval (2016) demonstram que o neoliberalismo não pode ser reduzido a um conjunto de medidas econômicas ou a uma ideologia em defesa da desregulação. Trata-se de uma “razão do mundo” (Laval, 2019), uma racionalidade que orienta a ação dos governantes e modela a conduta dos governados, penetrando em instituições, relações sociais e formas de subjetivação. Essa racionalidade torna-se hegemônica nas últimas décadas e reorganiza profundamente a vida comum, inclusive os modos como concebemos a infância, a diferença e a deficiência no interior da creche e da escola.

A Educação Especial está relacionada às legislações vigentes no Brasil, desde a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, mas ganhou maior destaque a partir da Declaração de Salamanca, de 1994.

A Educação Especial refere-se a uma modalidade do sistema educacional destinada ao atendimento de alunas e alunos com deficiência, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Seu público-alvo compreende educandas e educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015).

No âmbito dessa modalidade, a Educação Especial volta-se às alunas e aos alunos com deficiência que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Incluem-se também as alunas e os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades, como nos casos do transtorno do espectro autista e da psicose infantil.

Por fim, as alunas e os alunos com altas habilidades ou superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em uma ou mais áreas — intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade ou artes —, podendo manifestar grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e desempenho destacado em atividades de seu interesse (Moreira, 2016).

Na Educação Especial um dos aspectos que comumente diferencia o atendimento para criança é a presença de um laudo médico ou psicológico que identifica determinadas condições que requerem atenção específica. Esse documento, embora não deva ser o único critério para a oferta de recursos e apoios, é frequentemente utilizado como meio formal de garantir direitos previstos em lei, como o acesso a um profissional cuidador (Brasil, 2001).

Segundo as diretrizes legais brasileiras, especialmente no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a cuidadora e o cuidador podem ser designados para apoiar a criança em atividades de alimentação, higiene, locomoção e outras demandas de ordem prática, desde que haja justificativa para essa necessidade (Brasil, 2001).

Para muitas famílias, a presença de uma cuidadora ou de um cuidador representa uma importante conquista, pois simboliza o reconhecimento do direito da criança à participação plena no cotidiano da creche, com os apoios de que ela precisa. Isso pode gerar um sentimento de alívio e segurança, especialmente em contextos em que a inclusão escolar ainda é marcada por resistências ou falhas estruturais.

No entanto, é necessário esclarecer que o papel da cuidadora e do cuidador não é substituir a professora ou o professor e muito menos isolar a criança das experiências coletivas.

Por vezes, cria-se a expectativa equivocada de que a educadora, o educador estará exclusivamente dedicado à criança durante todo o período em que ela estiver na creche, funcionando como uma espécie de “guarda-costas” ou “babá escolar”. Essa visão, além de desvalorizar o trabalho pedagógico, pode comprometer a construção da autonomia da criança e sua inserção na turma.

O cuidado especializado pode ser entendido como parte de um trabalho coletivo, no qual a equipe pedagógica, as cuidadoras, os cuidadores e os demais profissionais atuam em parceria para favorecer o desenvolvimento e a participação da criança de forma integrada.

A função da cuidadora e do cuidador, compreendida no âmbito de um projeto político-pedagógico inclusivo, valoriza a singularidade sem promover a segregação.

Quando a mãe de uma criança da Educação Especial chega à creche para realizar a matrícula, ela não carrega apenas documentos e expectativas formais; também chegam sentimentos profundos e complexos, como medo, angústia, culpa, insegurança e, muitas vezes, um desgaste emocional acumulado por trajetórias marcadas por exclusões e negações de direitos.

Essa mãe, antes de alcançar a porta da creche, provavelmente enfrentou uma série de barreiras institucionais, burocráticas, sociais e, principalmente, simbólicas que questionaram o pertencimento da sua filha ou filho no cotidiano escolar.

Esses sentimentos não surgem do nada. São resultado de experiências sociais que culpabilizam a família pela deficiência, julgam comportamentos atípicos como inadequados e, muitas vezes, fazem com que as mães sintam que precisam pedir permissão para que suas filhas e filhos sejam aceitos.

Há ainda o receio constante de que a escola reproduza violências já vividas em outros contextos, como a exclusão velada, a falta de preparo dos profissionais, a rejeição por parte de outras famílias ou mesmo a negligência na garantia do direito de aprender.

O que é contraditório e profundamente revelador é que, apesar de todo esse sofrimento, essa mãe chega até a creche porque acredita que ali há um direito a ser efetivado: o direito à Educação. Ainda que, por vezes, pense em desistir da vaga, o simples ato de buscar a matrícula já se configura, por si só, como um gesto de resistência e de amor.

O acolhimento que essa mãe e sua criança recebem nesse momento é decisivo. Um olhar sensível, uma escuta atenta e uma postura acolhedora por parte da instituição podem fazer a diferença entre uma inclusão real e mais uma exclusão simbólica.

A creche precisa estar preparada para receber não apenas a criança com deficiência, mas também todo o percurso emocional e social que acompanha sua chegada. As famílias que acessam o serviço público trazem consigo uma bagagem marcada por anseios, medos, expectativas e desejos em relação à Educação e ao cuidado de suas filhas e seus filhos. Trata-se de um momento delicado, especialmente

quando se refere à primeira inserção da criança em um ambiente coletivo, como a creche.

Ao realizarem a matrícula, as famílias iniciam um processo de troca com a instituição: começam a relatar como a criança é em casa, seus hábitos, sua forma de se alimentar, de se comunicar, de se locomover, entre outros aspectos fundamentais para a construção de um acolhimento sensível e individualizado.

Nesse instante, é papel da equipe da creche acolher não apenas a criança, mas também sua família, em especial a figura materna, que frequentemente carrega a responsabilidade e a carga emocional dessa transição.

Escutar com atenção, responder às dúvidas, reconhecer os medos e legitimar os sentimentos das mães e responsáveis são parte essencial do processo educativo. Ao mesmo tempo, apresentamos a rotina da creche, incluindo os momentos de alimentação, descanso, brincadeiras e cuidado, sempre buscando construir uma relação de confiança e parceria.

Esse acolhimento inicial é mais do que uma formalidade institucional: trata-se de um gesto pedagógico e político que reconhece a importância das relações afetivas e da escuta atenta para a construção de um ambiente seguro, respeitoso e humanizado. É nesse movimento que começa a formação de um vínculo entre a família e a escola, elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Em um dia comum na creche, fomos recebidas por uma mãe que chegou de forma tímida e visivelmente apreensiva para realizar a matrícula de seu filho. Era possível perceber, em seu olhar e em suas palavras, o peso das incertezas, dos medos e das expectativas diante dessa nova etapa da vida da criança.

Sua primeira atitude foi tentar nos explicar como a criança era, o que gostava de fazer, como se comportava — como se precisasse nos antecipar tudo aquilo que, em sua perspectiva, tornaria possível o cuidado adequado. Nesse momento, acolhemos aquela mãe com escuta sensível e, com serenidade, dissemos: “Não precisamos que você conte como ela é! Ela mesmo nos dirá”. Essa simples fala, carregada de respeito e confiança, trouxe um sopro de alívio para essa mãe. Foi como se, ao ouvir isso, ela pudesse finalmente respirar e confiar que aquele espaço, embora desconhecido, poderia cuidar do seu filho com responsabilidade, escuta e sensibilidade.

A partir dali, iniciava-se não apenas o processo de adaptação da criança, mas também o da família, que passava a reconhecer a creche como um território de cuidado compartilhado.

Essa experiência reafirma a importância do diálogo como princípio fundamental da Educação. Como nos lembra Paulo Freire, “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire; Shor, 2021, p. 17).

Aprender, ensinar e cuidar são sempre processos coletivos, mediados pela escuta, pela troca e pelo reconhecimento mútuo. Na creche, esses princípios se materializam diariamente em gestos simples, porém profundamente significativos, que tornam o cotidiano um espaço de humanização e confiança.

Até alcançar uma vaga em uma creche pública, muitas famílias enfrentam um percurso marcado por exclusões e barreiras silenciosas. Quando se trata de crianças que integram a Educação Especial, esse caminho torna-se ainda mais desafiador. Diversas instituições particulares, ao serem informadas sobre a condição da criança, muitas vezes alegam não ter vagas disponíveis, uma justificativa que, embora velada, revela uma prática excludente e discriminatória.

Esse tipo de recusa geralmente está atrelado à necessidade de uma cuidadora, um cuidador ou de adaptações no espaço e na rotina escolar, o que é percebido por algumas instituições como um obstáculo, em vez de um direito da criança e um dever da escola. Tal postura reforça a lógica capacitista ainda presente no sistema educacional, que trata a diferença como problema, e não como parte constitutiva da diversidade humana.

Ao recorrer à creche pública, muitas famílias já chegam emocionalmente desgastadas, tendo acumulado experiências de rejeição e de não pertencimento. É por isso que o acolhimento no serviço público precisa ir além da burocracia: deve ser um ato político e afetivo, que reconheça o direito inegociável de toda criança de estar na escola, ser cuidada e aprender. Mais do que oferecer uma vaga, trata-se de construir um espaço de pertencimento, no qual a diferença não seja apenas tolerada, mas valorizada como potência educativa e social.

A creche, enquanto etapa da Educação Básica, também necessita de um currículo sensível às diferenças e ser capaz de promover a inclusão de todas as crianças, especialmente as da Educação Especial. Isso significa pensar um currículo que não seja engessado nem uniformizador, mas que se adapte às singularidades de

cada sujeito, respeitando seus tempos, modos de ser e formas de aprender. A inclusão, nesse sentido, não se limita a garantir presença física na sala de aula, pois o foco é possibilitar vivências significativas de aprendizagem, cuidado e convivência.

Dentro do currículo, o brincar e o lúdico, elementos centrais das práticas pedagógicas na Educação Infantil, estão presentes de forma intencional e acessível a todas as crianças, criando possibilidades para que cada uma experimente o mundo ao seu modo, uma vez que “[...] “brincar é viver”, pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo (Dallabona; Mendes, 2004, p. 108).

Essas atividades, quando planejadas com afeto, criatividade e respeito às individualidades, tornam-se potentes ferramentas de inclusão, já que estimulam a imaginação, a expressão, o vínculo e o desenvolvimento integral (Dallabona; Mendes, 2004).

A interação com os colegas, em um ambiente construído sem a mediação direta das famílias, permite que as crianças vivenciem experiências de autonomia, cooperação e descoberta de si mesmas e do outro. É nesse convívio diário, livre e espontâneo, que emergem as identidades, as diferenças e as potências que habitam cada sujeito.

Garantir um currículo adaptado na creche é mais do que uma exigência legal ou pedagógica, é um compromisso ético com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, no qual todas as crianças possam se sentir pertencentes, respeitadas e valorizadas em sua essência.

> O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É um modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (Freire; Shor, 2021, p. 28).

Incluir no currículo temas considerados “tão adultos”, como o neoliberalismo e suas implicações na democracia, pode parecer desafiador na Educação Infantil, especialmente na Educação Especial em contextos de creche. No entanto, essas questões atravessam o cotidiano da creche e influenciam diretamente as condições de vida, de aprendizagem e de permanência das crianças nas instituições públicas.

Quando pensamos o currículo como algo vivo (Veiga, 2013), que se constrói nas relações, nos afetos e nas experiências diárias, percebemos que esses assuntos

não estão distantes da realidade das crianças, mas, sim, profundamente entrelaçados à forma como a escola se organiza, atende, acolhe ou exclui.

O neoliberalismo, com sua lógica centrada na competitividade, no individualismo e na ideia de um Estado mínimo, impacta diretamente as políticas públicas, inclusive as voltadas à Educação Especial.

A redução de investimentos, a escassez de profissionais de apoio, a sobrecarga das educadoras, dos educadores e a dificuldade de garantir acessibilidade e inclusão são reflexos dessa racionalidade econômica que coloca o lucro acima do direito à Educação.

Nesse cenário, a democracia, entendida como prática coletiva, ética e estética, como propõe Freire (2024a), enfraquece-se, pois perde sua capacidade de escutar, dialogar e acolher a pluralidade de sujeitos.

Na creche, esses efeitos aparecem nas sutilezas do dia a dia como na falta de cuidadoras e cuidadores, no não reconhecimento das especificidades das crianças com deficiência, nas decisões curriculares padronizadas que ignoram os tempos e os modos diversos de aprender.

Por isso, trazer esses debates para dentro do currículo, mesmo que em forma de reflexão pedagógica, de formação de educadoras e educadores ou de práticas que afirmam o cuidado e o coletivo é um ato de resistência e de compromisso com uma educação que deseja ser, de fato, democrática e inclusiva.

Vale ressaltar que abordar o neoliberalismo no cotidiano da creche não é ensinar conceitos econômicos às crianças, mas criar espaços pedagógicos em que o cuidado, o respeito às diferenças, a escuta e o pertencimento sejam valores centrais. É tensionar práticas que excluem e afirmar outras que acolhem, em um movimento que recusa a lógica do desempenho e reafirma a infância como tempo de direito, de descoberta e de dignidade.

Inserir, no cotidiano das crianças, as ações sociais, políticas e econômicas existentes — inclusive para as crianças da Educação Especial — é essencial para que elas cresçam compreendendo o mundo ao seu redor e desenvolvendo formas de atuar criticamente na sociedade.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças observam, sentem e são atravessadas pelas relações sociais, políticas e econômicas que compõem o tecido da vida cotidiana. Nesse sentido, a escola, especialmente a creche, desempenha um

papel formador não apenas no campo do conhecimento, mas também na constituição de sujeitos éticos, críticos e participativos.

Para que isso se concretize, é necessário que o currículo e as práticas pedagógicas estejam alinhados aos princípios da escuta, do respeito às diferenças e do compromisso com a formação humana. No entanto, essa tarefa se torna mais complexa diante da lógica neoliberal que, centrada no lucro e na eficiência, enfraquece as políticas públicas, transforma direitos em serviços e esvazia a dimensão coletiva da Educação.

O neoliberalismo, ao atravessar o campo educacional, tende a distorcer os sentidos da escola, da infância e do aprender. Valoriza o desempenho, a produtividade e a padronização, ignorando as singularidades das crianças, especialmente daquelas que compõem o público da Educação Especial. Essa lógica desumaniza o processo educativo ao tratar a escola como empresa, as professoras e os professores como operadores de resultados e as alunas e os alunos como números a serem mensurados (Laval, 2019).

Estar no cotidiano das crianças, com presença real, escuta atenta e práticas inclusivas, configura-se como uma forma de resistência. É reafirmar que a Educação é um ato político, como nos ensina Paulo Freire, e que sua função é formar sujeitos capazes de ler o mundo, transformá-lo e reconhecer que a diversidade é uma riqueza, e não um obstáculo.

As crianças da Educação Especial precisam — e têm o direito — de participar plenamente desse processo, sendo reconhecidas não como custo, mas como sujeitos potentes, capazes de sentir, pensar e transformar o mundo à sua maneira.

Que o aprendizado seja, portanto, significativo e ético, de modo que não se perca em processos de individualização esvaziados de sentido. Como afirma Freire (2024a, p. 17), “Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética”.

É preciso, além disso, envolver todas as crianças no processo da micropolítica, que se dá nos

> [...] movimentos, fluxos, intensidades da vida vivida no cotidiano escolar… afetos, afecções, desejos, enfim, as relações, o encontros; pesquisar a micropolítica e suas questões onde os processos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural, e, por meio do qual são engendrados os contorno da realidade em um

> movimento contínuo da criação ética, estética e coletiva (Silva; Delboni, 2016, p. 406).

A partir das perspectivas da micropolítica, investigamos processos sutis, muitas vezes invisíveis, que moldam as relações e as subjetividades, revelando como estas se conectam ao político, ao social e ao cultural. Os movimentos, fluxos e intensidades da vida cotidiana escolar nos fazem mergulhar nas dinâmicas que atravessam a escola como espaço vivo, repleto de encontros, afetos e trocas.

Esses afetos, enquanto forças que nos colocam em relação com o outro e com o mundo, são centrais na constituição dos cotidianos escolares (Alves, 2003; Oliveira, 2013) e dizem respeito às transformações que provocam em nós encontros entre professoras e professores, estudantes, gestores e famílias, os quais são carregados de intensidades que geram desejos, conflitos e aprendizagens, construindo um tecido vivo de experiências que transbordam os limites formais da Educação.

E não são apenas os afetos que atravessam o cotidiano escolar. A democracia também se faz presente nesse espaço, manifestando-se nas relações, nas escutas e nas decisões que se constroem no dia a dia. Nesse contexto, o neoliberalismo tensiona essas práticas ao incidir sobre as escolhas éticas realizadas desde a tenra idade, o que torna ainda mais necessário o investimento em diálogos que articulem ação e reflexão.

Como nos ensina Paulo Freire (2024, p. 107), trata-se de compreender “[...] duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. É por meio dessa práxis que se torna possível transformar o mundo pela palavra, desde os primeiros espaços educativos.

É nesse horizonte que a creche se insere. Como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como uma instituição destinada a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas — de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, conforme a BNCC (2017).

No entanto, ao mesmo tempo em que organiza diretrizes para a Educação Infantil, a BNCC não aborda de forma direta e aprofundada as especificidades da Educação Especial, que se encontra respaldada em outras normativas e políticas públicas, evidenciando uma fragmentação que também impacta o cotidiano da creche.

> [...] perspectiva de uma Educação Inclusiva, instituindo as orientações para a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade dos estudantes incluídos na escola. Muito embora, a presença do estudante com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum represente um avanço no que se refere à democratização da educação, não tem garantido a efetividade de uma política de inclusão escolar (Mercado; Fumes, 2017, p. 4).

A Educação Especial aparece como uma modalidade de Educação Básica e compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino nos quais atende as alunas, os alunos com deficiência público-alvo da Educação Especial (com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

O desafio nos/dos/com os cotidianos escolares (Alves, 2003) evidencia que a inclusão das crianças da Educação Especial, com toda a sua complexidade, emerge como uma questão central no interior das práticas democráticas, ao mesmo tempo em que é tensionada pelas lógicas do neoliberalismo. Trata-se de um campo de disputas, no qual se confrontam, cotidianamente, o direito à educação e as condições concretas de sua efetivação.

A democracia se materializa na prática da flexibilização curricular, na adequação dos objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e do espaço escolares, entre outros aspectos necessários para que estudantes com deficiência exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

O cotidiano escolar da creche está envolto no *espaçotempo* praticado pela singularidade (Silva; Delboni, 2016), no qual práticas, diferenças e experiências se entrelaçam em multiplicidades segmentadas e não segmentadas, constituindo as subjetividades presentes na Educação Especial.

O cotidiano da Educação Infantil é marcado por ações rotineiras que se repetem diariamente na creche — e, com a Educação Especial, não é diferente. No entanto, essas rotinas não se limitam à repetição: são atravessadas por relações, afetos e reinvenções constantes.

A partir da interlocução com teorias específicas sobre o tema, aliada à experiência como professora na Educação Infantil, foi possível analisar as diversas

práticas presentes no ambiente escolar. No cotidiano da creche, as crianças da Educação Especial vivenciam múltiplas oportunidades de socialização, em um ambiente voltado à formação integral, que favorece trocas, interações e convivência com o outro.

Trata-se também de um espaço em que experiências de afeto são construídas, a linguagem é estimulada e a aprendizagem de regras e hábitos coletivos é incentivada. Para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena, é fundamental que o ambiente seja seguro e acolhedor, ao mesmo tempo em que ofereça atividades desafiadoras, prazerosas e significativas.

As crianças da Educação Especial têm o direito de crescer em espaços que favoreçam o brincar, a criatividade e a experimentação, despertando sua curiosidade e fortalecendo sua autoestima. Nesse contexto, as propostas pedagógicas ampliam o universo cultural das crianças (Silva; Delboni, 2016), contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de refletir, decidir e agir, além de estimular a imaginação e a expressão de sentimentos.

6.3 O que é a creche?

Figura 4 – Só queria ir à creche

Fonte: Tonucci (2008, p. 63).

A creche faz parte da Educação Básica, na modalidade da Educação Infantil, mas não é obrigatória (Brasil, 1996). Embora seja um direito da criança e um dever do Estado oferecer vagas, a frequência à creche é uma escolha dos pais e responsáveis.

CRECHE[4]

A palavra creche tem origem no francês *crèche*, que significa “manjedoura” ou “presépio”. O termo evoluiu de um significado religioso para designar locais de acolhimento de crianças, com raízes no frâncico *krippja* (“berço”), popularizando-se no século XVIII para descrever abrigos de cuidados infantis (Araújo, 2015).

Durante muito tempo, a creche foi compreendida sob uma perspectiva assistencialista, voltada principalmente às mulheres pobres e com pouco ou nenhum acesso ao trabalho formal. Nessas circunstâncias, muitas mulheres em situação de vulnerabilidade social viam-se forçadas a buscar emprego, especialmente no setor industrial, como forma de garantir o sustento da família.

Nesse contexto, a creche surgia como uma solução prática para o cuidado dos filhos durante a jornada de trabalho, refletindo muito mais uma necessidade socioeconômica do que o reconhecimento do direito educacional da criança (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012; Moreira; Lara, 2025).

Essa inserção forçada causava o seu afastamento do lar, tornando-a ausente da função tradicional de cuidadora exclusiva dos filhos. Com a sua ausência, as crianças passaram a ficar desamparadas, sem uma rede de apoio que lhes garantisse os cuidados necessários.

Diante da inexistência de políticas sociais eficazes que pudessem oferecer alternativas de acolhimento ou Educação Infantil, muitas famílias, em desespero,

[4] A palavra creche vem do francês *crèche*, que significa o berço onde Jesus foi colocado ao nascer, o que carrega a ideia de acolhimento, cuidado e proteção. Com o tempo, esse termo passou a ser usado para lugares que recebiam crianças pobres ou órfãs, oferecendo abrigo e cuidados. Mais tarde, a partir do século XIX, com a industrialização e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a creche passou a ter o significado que conhecemos hoje: um espaço onde crianças pequenas permanecem durante o dia, sendo cuidadas e educadas. Atualmente, o termo creche está muito ligado ao cuidado e à Educação na primeira infância, principalmente de bebês e crianças bem pequenas, geralmente de 0 a 3 anos, sendo um espaço importante de desenvolvimento, convivência e aprendizagens (Araújo, 2015).

acabaram por recorrer às Casas de Expostos, que “era um internato que abrigava crianças abandonadas, foi condenada como meio de assistir as crianças pobres, assim como outras instituições com esse perfil” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 33), abandonando os filhos como último recurso perante a dura realidade social.

Nos dias atuais, as creches são entendidas como instituições de Educação Infantil destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade, com o objetivo principal de promover o cuidado, a proteção e o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo.

Reitero, aqui, que minha tese se constrói nos caminhos cartográficos das narrativas ficcionais (Corrêa, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Reigota, 1999, 2023), a partir do cotidiano da creche em que atuo há 17 anos em minha carreira docente. Trata-se de um trabalho que realizo com boniteza, dedicação e, como nos ensina Freire (2024a), com o “esperançar” — uma esperança que não é passiva, mas comprometida com a transformação e com a construção de uma sociedade mais justa.

A creche, enquanto instituição de Educação, possui um sistema de funcionamento e organização orientado pela Secretaria de Educação do município. Para compreender o que acontece nesse território, é fundamental conhecer como se estruturam seus processos organizacionais e pedagógicos.

Os planejamentos educacionais podem variar conforme a comunidade em que a creche está inserida e, para que essa escuta se efetive, é elaborado um documento central: o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O PPP de uma creche é o documento que norteia e orienta todas as práticas educativas no Centro de Educação Infantil. Nele, define-se a identidade da instituição, considerando a comunidade em que está inserida, bem como seus objetivos, metas e diretrizes, orientando o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar (Veiga, 2013).

O PPP engloba:

- A identidade da escola como a apresentação do patrono, da supervisão, da gestão, dos secretários, dos docentes, dos auxiliares de sala, dos estagiários, dos cuidadores, das auxiliares de cozinha, das auxiliares de limpeza;
- O processo de construção do projeto;

- Marco situacional: historicidade, patronesse, Centro de Educação Infantil, tipo de atendimento, recursos físicos, recursos humanos, recursos materiais, caracterização dos familiares, caracterização dos colegiados escolares, Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de escola, caracterização das turmas e avaliação institucional e diagnóstico do PDDE Interativo/indicadores de qualidade da Educação Infantil;
- Marco conceitual;
- Marco operacional: plano pedagógico, dimensão formativa e projeto institucional;
- Dimensão financeira;
- Dimensão operacional: processo de adaptação, horários, atendimento e espaços;
- Dimensão comunitária e participativa: ações de fortalecimento e integração junto à comunidade escolar;
- Considerações finais.

O PPP considera as características da comunidade atendida, o contexto social e cultural, e os direitos das crianças à educação de qualidade, ao cuidado e à convivência (Veiga, 2013).

Mas vai além disso: é um instrumento democrático, construído coletivamente por professoras, professores, educadoras, educadores, gestores, profissionais escolares e famílias, promovendo a participação e o compromisso de todos na construção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.

Em essência, o PPP faz parte do sistema para organizar a creche em um espaço educativo consciente e intencional, superando a dimensão do simples cuidado para oferecer experiências significativas de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

O funcionamento da creche envolve diferentes aspectos, como o número de crianças atendidas, a estrutura física e os profissionais envolvidos. No entanto, de modo geral, as creches seguem diretrizes comuns que orientam seu cotidiano.

A organização diária contempla uma rotina planejada, com horários definidos para acolhimento, alimentação, higiene, descanso, brincadeiras e atividades pedagógicas. A estrutura física, por sua vez, costuma incluir salas organizadas por

faixa etária, espaços de convivência, refeitório, banheiros adaptados às necessidades das crianças e áreas externas destinadas às atividades ao ar livre.

A equipe da creche é composta por gestores, professoras, professores, professoras auxiliares, professores auxiliares, auxiliares de sala, estagiárias, estagiários, cuidadoras, cuidadores, lactaristas, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e vigias, que atuam de forma articulada para garantir um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

O planejamento pedagógico é elaborado de modo a respeitar o ritmo de cada criança, priorizando seu desenvolvimento integral — físico, emocional, cognitivo e social — em um contexto permeado por vínculos afetivos e aprendizagens significativas.

A creche, de acordo com a BNCC, é um Centro de Educação Infantil destinado ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Nesse ambiente educativo, as crianças são organizadas em turmas conforme sua faixa etária, respeitando as necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento infantil (Tabela 2).

Tabela 2 – Organização das turmas de creche e as idades das crianças

Turma	Quantidade de alunos	Faixa etária
Berçário	18	0 a 4 meses
Creche I (CI)	21	1 ano
Creche II (CII)	25	2 anos
Creche III (CIII)	30	3 anos

Fonte: adaptado de Brasil (2018).

Cada grupo apresenta características próprias, o que exige práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas às diferentes idades, promovendo o cuidado, a socialização e a aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Assim, a creche cumpre um papel fundamental na formação integral da criança, articulando afeto, proteção e educação desde a primeira infância.

O cotidiano da creche é marcado pela dinamicidade e pela constante renovação do grupo de crianças, pois, ao longo do ano, novas crianças são acolhidas continuamente. Esse fluxo constante exige uma sensibilidade apurada por parte das

professoras, dos professores e demais profissionais da Educação, pois cada chegada é singular e requer um acolhimento cuidadoso.

Os bebês e as crianças bem pequenas, em especial, vivenciam esse momento de transição com intensidade, uma vez que estão em uma fase em que vínculos afetivos ainda estão sendo estruturados. O choro e o estranhamento diante de um novo ambiente, com pessoas desconhecidas e rotinas distintas das que se vivem em casa, são expressões legítimas do desconforto que acompanha esse processo de adaptação.

Quando uma criança com alguma necessidade específica é inserida nesse contexto, essa transição pode exigir ainda mais atenção. A adaptação tende a ser mais prolongada, sobretudo porque o ambiente da creche, por mais acolhedor que se proponha a ser, pode oferecer estímulos sensoriais que geram desconforto.

O barulho constante, os sons agudos ou a imprevisibilidade das interações entre pares são exemplos de fatores que impactam diretamente algumas crianças, principalmente aquelas com hipersensibilidades sensoriais. Nesses casos, a instituição deve adotar posturas inclusivas, criando estratégias de acolhimento personalizadas e respeitando o tempo e os modos de ser de cada criança, garantindo que todas possam se sentir pertencentes e seguras nesse espaço coletivo.

Não se trata apenas de estar na creche, mas de constituí-la como um ambiente acolhedor, no qual as crianças possam estabelecer interações e relações de ensino e aprendizagem. Para que a aprendizagem se efetive, é necessário também um espaço de calma, de segurança e de escuta.

Para que isso ocorra, precisamos, no mínimo, do básico: salas com menos crianças e número suficiente de adultos para atender à demanda — o que nem sempre acontece.

As professoras e os professores na creche cumprem uma carga semanal de 40 horas. Nesse período, estão incluídos o HTPC (sigla para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual).

Nesses momentos, realizam-se reuniões, planejamentos, elaboração de planos de ação, relatórios, estudos e tudo o que se faz necessário para o andamento do ano letivo. Ainda assim, muitas vezes, o tempo é insuficiente diante das altas demandas da creche.

É também nesses encontros que se discutem os planejamentos, o que será desenvolvido ao longo do ano letivo e outros aspectos fundamentais relacionados às aprendizagens das crianças e ao funcionamento da creche.

Em algumas reuniões, recebemos catálogos de brinquedos para escolher, selecionar e planejar a organização de novos espaços, como parques. No entanto, o tempo passa — e nada chega.

Escolhemos livros que não chegam...

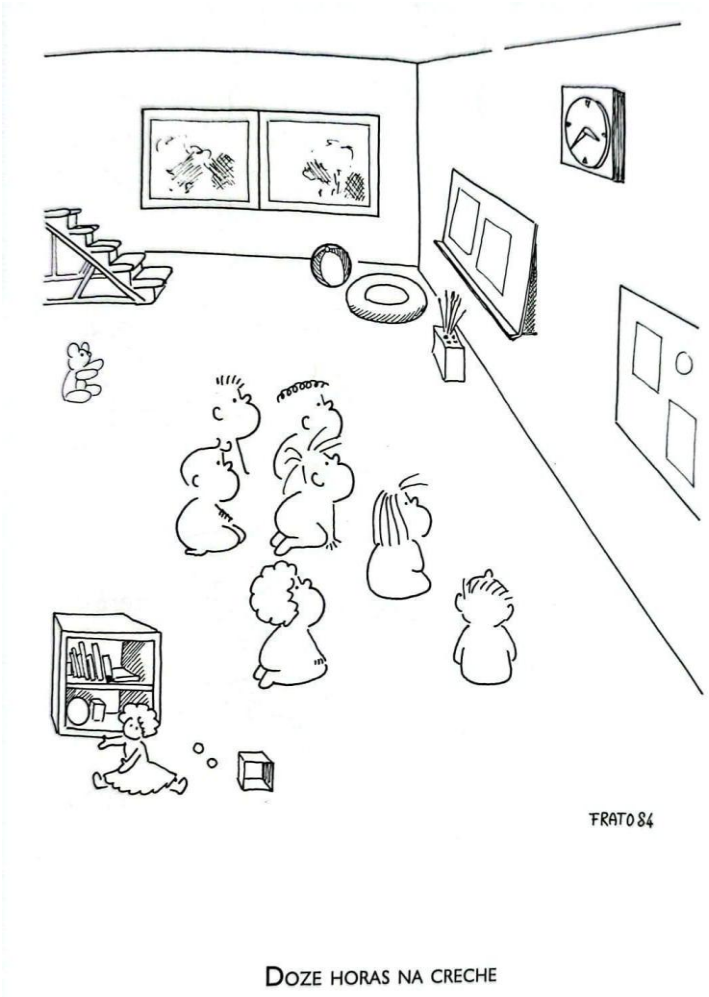
Escolhemos brinquedos que não chegam...

Vivemos de promessas.

E essas promessas, muitas vezes, nos levam ao desespero.

6.4 O cotidiano da creche

Figura 5 – Doze horas na creche



Fonte: Tonucci (2008, p. 63).

O cotidiano da creche é um espaço de ações rotineiras, cuidadosamente planejadas e organizadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Essas ações não se limitam à repetição mecânica das atividades, mas são concebidas como experiências vivas e significativas que respeitam as particularidades de cada faixa etária e buscam estimular as múltiplas dimensões do desenvolvimento: cognitiva, afetiva, social, física e simbólica (Fochi, 2023).

A rotina, nesse contexto, atua como um fio condutor que confere segurança e previsibilidade às crianças, mas também abre espaço para a descoberta, o brincar livre, a criatividade e a construção de vínculos. Além disso, as atividades propostas, como rodas de conversa, brincadeiras, exploração de materiais, música, contação de histórias e momentos de cuidado, são oportunidades pedagógicas que favorecem a expressão, a autonomia e a convivência (Dallabona; Mendes, 2004).

Quando bem estruturado, o cotidiano da creche se transforma em um *espaçotempo* educativo que dialoga com o universo da infância, promovendo experiências ricas, desafiadoras e flexíveis, capazes de acolher os interesses, os tempos e as necessidades específicos de cada criança (Fochi, 2023), incluindo as da Educação Especial, garantindo, assim, uma vivência escolar verdadeiramente inclusiva e respeitosa da diversidade (Souza, 2024).

Como nos ensina Alves (2019), os cotidianos escolares são ambientes repletos de artefatos, como carteiras, quadros, fotos antigas e objetos de sala de aula, que carregam história, significados e implicações curriculares. Ao observar o cotidiano da creche, essa dimensão material também se faz presente nas salas, nos banheiros, no tanque de areia, nos parques e nos jardins, evidenciando como esses espaços se constituem para além dos planejamentos e dos currículos.

Ao mobilizar memórias e narrativas, Alves (2019) mostra como professoras e professores vivenciam práticas que nem sempre são formalizadas, mas que se entrelaçam com suas trajetórias, seus afetos e suas histórias de vida.

Isso confere legitimidade à voz docente e fortalece a compreensão de que os saberes docentes são construídos no fazer, no observar, no refletir, no lembrar, no registrar e no avaliar.

Alves (2019) também destaca que as escolas não são espaços isolados, mas se articulam em “redes” — de professoras, professores, gestão, políticas e

comunidades —, evidenciando a complexidade das relações que atravessam o cotidiano escolar.

O currículo, portanto, apresenta-se como algo que vai além de um documento: constitui-se como um tecido de relações, práticas e sentidos. Essa perspectiva dialoga com um olhar contemporâneo que compreende o currículo como processo, como movimento, e não apenas como um produto estático.

Alves (2019), ao mobilizar memórias e narrativas, problematiza a escola contemporânea brasileira a partir de questões como o “desmonte” da Educação Pública, a precarização do trabalho docente, a dificuldade de articular cotidianidade e inovação e a necessidade de pensar práticas que façam sentido no presente, sem perder a consciência histórica. Trata-se de uma postura crítica que não abre mão da valorização das práticas reais de professoras e professores que resistem, criam e articulam modos de ensinar.

A partir da interlocução com a teoria sobre a Educação Infantil, aliada à minha vivência como professora em instituições voltadas à primeira infância, foi possível desenvolver uma compreensão crítica das diferentes práticas que permeiam o cotidiano da creche.

No exercício da docência em creche, percebi que ainda persiste, entre algumas famílias e até mesmo entre profissionais da Educação, uma visão limitada do papel da creche. Para muitos, esse espaço é compreendido apenas como um local de assistência, cuja principal função seria cuidar da criança pequena enquanto seus responsáveis estão no trabalho.

Essa concepção reduz a creche a um serviço de apoio social, desconsiderando sua dimensão pedagógica e seu potencial como espaço de formação. A aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a construção de vínculos afetivos, fundamentais nessa etapa da vida, muitas vezes não são reconhecidos como elementos essenciais.

Como consequência, observa-se uma baixa valorização do trabalho educativo realizado nesse contexto, o que impacta diretamente o reconhecimento da infância como uma fase rica, potente e constitutiva do processo de aprendizagem.

Essa percepção reforça a urgência de afirmar a creche como parte integrante da Educação Básica, conforme previsto na legislação, e de promover práticas que valorizem o brincar, a escuta, a linguagem, a interação e o cuidado como

componentes indissociáveis do processo educativo. É preciso romper com o olhar assistencialista e, junto às famílias e à comunidade escolar, construir uma compreensão ampliada do que significa educar na primeira infância, reconhecendo a importância das experiências vividas pelas crianças nesse tempo e espaço.

O cotidiano da creche é moldado por múltiplos fatores, variando conforme as abordagens pedagógicas adotadas, os recursos disponíveis, as diretrizes curriculares orientadoras, as especificidades de cada instituição e a comunidade em que está inserida. Essa diversidade reflete a complexidade e a riqueza desse campo educativo, das realidades locais, dos contextos socioculturais das famílias, da formação dos profissionais e das condições materiais da escola.

Cada instituição organiza sua rotina com base nesses elementos, buscando construir práticas coerentes com a infância e os direitos das crianças (Veiga, 2009). Independentemente das variações, há um compromisso central que orienta a atuação nas instituições de Educação Infantil, a creche, a saber: garantir um ambiente acolhedor, seguro, afetivo e instigante, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Esse desenvolvimento abrange não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais, físicos e expressivos, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, potente e capaz de produzir sentidos sobre o mundo. Por meio de experiências lúdicas, interativas e culturalmente significativas como o brincar, a convivência, a escuta, a curiosidade e a imaginação são promovidas aprendizagens que respeitam os tempos e ritmos de cada criança.

O cotidiano escolar, portanto, não é apenas um conjunto de tarefas, mas um *espaçotempo* educativo que valoriza a infância em sua singularidade e pluralidade, potencializando suas habilidades e capacidades de forma sensível, ética e transformadora (Dallabona; Mendes, 2024).

Conforme disposto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito à Educação Infantil é assegurado a todas as crianças, abrangendo tanto o atendimento em creches quanto em pré-escolas. Esse direito reconhece a Educação Infantil como etapa essencial da Educação Básica, sendo responsabilidade do poder público garantir o acesso universal e gratuito a ela.

Cabe, especialmente, ao governo municipal implementar políticas e estratégias que viabilizem esse direito, por meio da oferta de vagas suficientes para bebês e crianças bem pequenas, de modo a atender à demanda da população.

Para cumprir essa obrigação, os municípios vêm adotando medidas como a ampliação da rede direta de creches públicas e o incentivo ao setor privado, por meio de parcerias com instituições privadas, convênios, termos de colaboração e financiamentos.

Essas parcerias, no entanto, têm desempenhado um papel no desmonte da creche pública para todos, na medida em que passam a operar, muitas vezes, em prédios públicos, sem a presença de professoras e professores concursados (Cassemiro, 2019).

A ampliação do acesso à creche pública, com professoras e professores concursados e qualificados, tem como finalidade não apenas garantir o direito à Educação, mas também promover a equidade e a qualidade nos espaços educacionais desde os primeiros anos de vida.

A creche, entendida como espaço educativo e de cuidado, deve proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e rico em experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Como garantir uma Educação Infantil de qualidade sem professoras e professores concursados, sem condições de trabalho adequadas e sem salários dignos? A ausência dessas condições contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, fragilizando o direito das crianças a uma educação pública de qualidade.

Reconhecer a importância do acesso à Educação Infantil de qualidade implica também reconhecer as desigualdades existentes em nossa sociedade. Assegurar esse direito desde a primeira infância constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Como destaca Corsino (2003), a Educação Infantil, ao valorizar essas dimensões, contribui significativamente para a formação de indivíduos confiantes, criativos e capazes de participar de forma ativa e crítica na sociedade, exercendo plenamente seus direitos e deveres como cidadãos.

E, como Freire (2024a) nos faz compreender, a Educação é um ato profundamente emancipador, desde que seja praticada de forma crítica, dialógica e comprometida com a transformação da realidade. Para ele, a verdadeira Educação é aquela que liberta, rompendo com a lógica da domesticação e da reprodução de saberes prontos e dominantes. A emancipação, em sua pedagogia, está diretamente ligada à formação de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de intervir no mundo.

O brincar, por exemplo, não é apenas uma atividade lúdica, mas uma linguagem da infância, por meio da qual a criança elabora sentidos, experimenta papéis sociais e expressa sentimentos, desejos e saberes. Da mesma forma, a criação e a experimentação promovem o pensamento livre e investigativo, permitindo que cada criança descubra e desenvolva suas potencialidades de maneira única.

Ao proporcionar vivências significativas e respeitosas da diversidade, a Educação Infantil ajuda a construir as bases para a convivência democrática, o respeito às diferenças e a formação de valores éticos. Afinal, a escola da primeira infância não apenas prepara para o futuro, mas também afirma o presente das crianças como tempo de direito, de expressão e de participação social.

A emancipação, na Pedagogia Freireana, está diretamente ligada à formação de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de intervir no mundo (Freire, 2021, 2024a). Portanto, Freire (2024b) critica o que chamou de Educação bancária, modelo em que o professor “deposita” conhecimentos no aluno, que, por sua vez, é passivo e silenciado. Nessa lógica, não há diálogo, nem construção de pensamento próprio, apenas a reprodução do que já foi definido por outros.

Para romper com isso, ele propõe a Educação problematizadora e dialógica, na qual educadores e educandos aprendem juntos, trocam saberes e refletem criticamente sobre a realidade. A emancipação, portanto, não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de tomada de consciência, o que ele chama de “consciência crítica” (Freire, 2021, 2024a). Ela se dá quando o sujeito percebe as estruturas de opressão que o cercam e se mobiliza para transformá-las, assumindo-se como protagonista de sua própria história.

O cotidiano de uma creche é um espaço essencial para a socialização e o desenvolvimento integral das crianças, configurando-se como um ambiente educativo marcado por trocas, interações, afeto, construção de linguagem e aprendizagem de regras e hábitos coletivos. É justamente na creche que muitas crianças vivenciam

suas primeiras experiências fora do núcleo familiar, passando por momentos significativos que favorecem o crescimento social, emocional e cognitivo.

No entanto, quando interpretamos esse espaço sob a ótica das políticas públicas atuais, é impossível ignorar os impactos do neoliberalismo na Educação Infantil. A lógica neoliberal, que prioriza o lucro, a redução do papel do Estado e a privatização dos serviços públicos (Dardot; Laval, 2016), impõe sérios desafios à concretização de uma creche como espaço de cuidado e de formação integral.

Ao tratar a infância como etapa apenas assistencial e a creche como um lugar de “depósito” temporário de crianças para que os pais possam trabalhar, o neoliberalismo esvazia o caráter pedagógico e formador desse espaço. Essa visão relega a Educação Infantil a uma função secundária, desvalorizando o trabalho docente, precarizando as condições de atendimento e ignorando a importância da vivência coletiva e da construção de subjetividades na primeira infância.

Ao transferir responsabilidades do Estado para a família ou para o setor privado, muitas vezes por meio de convênios e parcerias com instituições terceirizadas, o neoliberalismo fragiliza o direito à Educação Pública, gratuita e de qualidade. Isso impacta diretamente o cotidiano das creches, que enfrentam falta de profissionais, infraestrutura precária e excesso de crianças por turma, o que compromete a possibilidade de um trabalho sensível, inclusivo e significativo.

Embora o cotidiano da creche tenha um enorme potencial educativo, é fundamental compreender que sua efetivação como espaço de desenvolvimento integral depende de políticas públicas comprometidas com a infância, e não com interesses econômicos. Logo, resistir à lógica neoliberal na Educação Infantil, na creche, é defender a infância como um tempo de direito, a escola como território de formação humana e a creche como espaço de produção de sentido, afeto e cidadania.

7 ESBOÇOS E ENSAIOS NARRATIVOS FICCIONAIS E CARTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CRECHE

A Educação Especial na creche busca garantir um aprendizado de qualidade e equidade para as crianças com deficiências, respeitando suas especificidades, com recursos pedagógicos adequados e individualizados que ofereçam o desenvolvimento integral (Lima; Moreira, 2020; Lopes; Ponciano, 2019; Mercado; Fumes, 2017).

Muitas vezes, o suporte adequado ao desenvolvimento integral das crianças — incluindo aquelas da Educação Especial — restringe-se ao interior da creche. Em diversos casos, as crianças não realizam acompanhamento regular com médicos e especialistas, o que compromete a continuidade do desenvolvimento e pode afetar tanto o bem-estar quanto o progresso infantil. Isso evidencia a importância da articulação entre escola, família e serviços de saúde como condição essencial para promover um desenvolvimento pleno e saudável (Lima; Moreira, 2020; Lopes; Ponciano, 2019).

Desde o nascimento, a criança necessita de cuidados essenciais, entre eles o acompanhamento pediátrico desde os primeiros dias de vida, a fim de favorecer um desenvolvimento saudável por meio de avaliações e orientações adequadas.

Quando a criança está inserida na creche, com suas singularidades e diversidades, torna-se possível perceber até mesmo diferenças sutis em seu desenvolvimento. No cotidiano da sala de aula, a professora e o professor, com seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, podem identificar quando a criança apresenta dificuldades em relação à sua faixa etária.

Diante disso, assumem um papel fundamental ao orientar e sensibilizar as famílias, que, muitas vezes, resistem em reconhecer essas diferenças. Com acolhimento e informação, podem encaminhar a família a serviços de saúde, contribuindo para que a criança receba o suporte necessário ao seu pleno desenvolvimento.

Esses movimentos de encaminhamento, realizados por professoras e professores junto às famílias, podem, no entanto, gerar anseios, angústias e medos relacionados à busca por diagnósticos ou à possibilidade de identificação de alguma condição, como relatam as próprias famílias. Eles transcrevem as dificuldades na

aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e motor, o que se torna ainda mais delicado por se tratar de bebês e de crianças bem pequenas (Bridi, 2017; Cabral, 2023).

A professora e o professor, a partir de suas práticas, conhecimentos e vivências no cotidiano da creche com as crianças, podem perceber as sutilezas do desenvolvimento e, assim, manter o profissionalismo e o foco no processo de aprendizagem, especialmente quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, cujo desenvolvimento exige um olhar ainda mais cuidadoso e atento (Bridi, 2017; Cabral, 2023).

Quando uma criança consegue ser atendida pelo sistema de saúde — acompanhada, avaliada e diagnosticada —, iniciam-se outros desafios, muitas vezes marcados por angústias, relacionados à garantia de uma vaga de qualidade, com o acesso pleno aos direitos da Educação Especial.

Uma coisa é a existência da lei; outra, bem diferente, é fazê-la valer.

O sistema governamental, ao deixar sua população à margem, sucatear os sistemas de Educação, promover a individualidade e a competitividade, e não oferecer suporte adequado ao atendimento das crianças da Educação Especial na creche, evidencia profundas contradições entre o que está garantido e o que, de fato, se concretiza.

Nos cotidianos da creche, inúmeras situações desafiadoras emergem, e as narrativas de angústias e anseios circulam entre professoras e professores — nos corredores, nas salas dos docentes, nas conversas informais, entre outros espaços — e é sobre elas que aqui deixarei registro.

O interesse[5]

Em uma conversa aparentemente simples, na hora do HTPC, na sala das professoras e dos professores, quando a diretora anunciou que a creche receberia um aluno com Síndrome de Down e perguntou a duas professoras em qual turma ele seria matriculado.

Havia duas possibilidades, ambas adequadas à idade da criança. Sem hesitar, uma professora se ofereceu para recebê-lo.

O gesto foi imediato, quase impulsivo.

No entanto, logo depois, veio o medo, um medo profundo, acompanhado de arrependimento e da pergunta silenciosa: *e agora, o que fazer?*

Até aquele momento, ela nunca havia tido a oportunidade, ou o privilégio de trabalhar diretamente com uma criança da Educação Especial.

Essa inquietação não surgiu do nada.

No início de sua carreira, a docente havia atuado como professora eventual em uma creche e foi designada para uma sala com 29 crianças de 5 anos, entre elas, uma com Síndrome de Down.

Estava sozinha.

Até hoje, ela se pergunta como a professora titular conseguia manter-se naquela rotina todos os dias.

Parecia desumano cuidar de 30 crianças sem apoio, sendo que uma delas necessitava de atenção diferenciada e acompanhamento contínuo.

Naquele único dia, ficou evidente que cada criança é única, com ou sem deficiência. Ainda assim, aquela criança específica precisava de suporte.

Ela fugia da sala, batia nos colegas e, diante disso, tornava-se quase impossível conduzir atividades que envolvessem a todos.

A sensação de impotência acompanhou-a por muito tempo.

E se perguntava se daria conta de trabalhar com uma criança da Educação Especial na creche e se suas experiências acumuladas lhe traziam mais dúvidas do que certezas sobre assumir, sozinha, tamanha responsabilidade.

---

[5] Neste capítulo, optei por não empregar a hierarquização formal de seções e subseções prevista pelas normas da ABNT, por conceber os tópicos como narrativas ficcionais e cartográficas estruturadas em forma de histórias. Trata-se de uma escolha deliberada, vinculada à construção discursiva do texto, e não de desconhecimento das diretrizes normativas.

Sem apoio institucional nem orientações claras, a professora começou a buscar conhecimento por conta própria.

Estudou, leu, observou e refletiu sobre como agir para que uma criança com Síndrome de Down pudesse se desenvolver junto às demais, sem exclusões.

Quando a criança iniciou, chegou uma cuidadora, responsável apenas pelos cuidados físicos, já que, com 2 anos, ainda não andava nem se alimentava sozinha. Depois, essa cuidadora foi substituída por uma estagiária, ambas sem treinamento para atuar com crianças da Educação Especial.

Uma estagiária?

A presença da estagiária gerava contradições.

A estagiária deveria estar ali para aprender a prática docente, como defende Freire (2021), e não para assumir o papel de cuidadora, função que, segundo a LDB, Lei nº 9.394/96, deveria ser exercida por profissionais específicos.

Quando a estagiária faltava, não havia substituição.

A sala ficava novamente sem apoio.

Eram momentos de profunda angústia, que revelavam as fragilidades do sistema educacional e a face do neoliberalismo nas escolas, sempre justificado pela falta de recursos.

Apesar do cansaço, da dor no corpo e da exaustão provocada pela escassez de adultos para atender tantas crianças, algo a mantinha de pé.

Quando entrava na sala e encontrava os olhares atentos das crianças, os que o sistema sequer reconhecia, ela fazia o melhor que podia.

Era ali, no cotidiano da creche, que sua resistência se fortalecia.

Sem conhecer profundamente a legislação ou as políticas que regem a Educação Especial, ela começou pelo que tinha: seus conhecimentos sobre Educação, autonomia e aprendizagem.

Guiava-se também por um princípio que passou a acompanhar sua prática, segundo o entendimento de que o preparo científico do professor deve caminhar em paralelo à sua retidão ética, como afirma Freire (2021).

Foi nesse movimento, entre dúvidas, encontros e aprendizagens que sua trajetória na Educação Especial começou a se tecer, não como um caminho pronto, mas como uma construção cotidiana, marcada pelo compromisso com as crianças e com a educação como prática de humanidade.

A professora contou que foi um ano desafiador, profissional e pessoalmente, em suas buscas para atender da melhor maneira possível aquela criança que estava em sua sala de aula.

O pai era assim

Havia uma turma com 30 crianças de 3 anos sob a responsabilidade da professora e de uma auxiliar. As duas também tinham que cuidar de uma criança com movimentos repetitivos, agitação diferente e que batia nos amigos quando menos se esperava.

A família foi chamada para conversar, mas só a mãe apareceu e, nas conversas, ela dizia que a criança, seu filho, era igual ao pai e que ela não levaria ao médico.

Após muita conversa e orientação com a professora e com a gestão, a mãe aceitou o encaminhamento.

E, depois desse momento, um médico iniciou a investigação e logo encaminhou a criança para a creche, informando que ela estava diagnosticada com TEA Nível 2, conforme constava no documento.

Quando a mãe foi conversar na creche, percebia-se a tristeza que a tomava. Ela contou que os familiares haviam se afastado e que o pai não concordava, também entristecido.

Conversaram e alinharam as práticas entre casa e escola.

Esse ano, de acordo com a professora, foi bem complexo, pois o assunto da Educação Especial ainda não era difundido, e ela não sabia como atender aquela criança.

Na época, não havia cuidadora ou cuidador escolar para acompanhar a criança.

Era um tempo em que a lei não exigia esse profissional para o acompanhamento de uma criança com laudo; assim, ficava a auxiliar de sala junto à professora no atendimento, tornando aquele um ano muito desafiador para todos.

Essa criança apresentava TEA nível 2, caracterizado por necessidades de suporte moderadas, com dificuldades significativas na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e de rigidez cognitiva.

Essas crianças demonstram grande resistência a mudanças, podendo ficar ansiosas ou apresentar crises diante de alterações na rotina.

A criança tinha dificuldade de socialização com os colegas e, quando menos se esperava, batia e ameaçava morder.

A professora ou a auxiliar permanecia sempre próxima, para evitar que situações desestabilizadoras ocorressem.

As famílias das outras crianças questionavam a professora diariamente sobre os machucados e os gritos, pois as crianças não compreendiam que o amiguinho tinha suas especificidades. No entanto, não havia muito o que fazer, já que havia apenas dois adultos na sala.

E, quando ocorriam crises, a auxiliar saía com a criança, enquanto a turma, com 30 crianças de 3 anos, permanecia somente com a professora.

Como não perceber que educadoras e educadores continuam sendo engolidos por um sistema que os reduz a números?

E como esse modelo neoliberal consegue comprometer a saúde física e mental da professora e do professor, trazendo a precarização para dentro da sala de aula?

E, quando se recorre às gestoras e aos gestores, a resposta é quase sempre a mesma: a situação é essa, e cabe às educadoras e aos educadores dar conta, como se nada pudesse ser feito.

Movimentos giratórios

Era uma vez um aluno que apresentava movimentos estereotipados, ou seja, repetitivos; ficava nervoso, agressivo, batia em quem estivesse à sua frente, não olhava nos olhos e sempre tinha sua “naninha” por perto.

Nas atividades, não demonstrava interesse; gostava apenas de objetos com rodinhas, para observar os movimentos giratórios.

A mãe foi chamada à escola para uma conversa com a orientadora. Durante o diálogo, dizia que o jeito do filho era algo “de família”. Segundo ela, a sogra relatava que o pai também se comportava da mesma forma quando criança. Tudo o que o menino fazia, o pai também fazia. Por isso, insistia em afirmar que não tinha um filho doente e que nossos argumentos eram meros exageros.

Em todas as conversas, notava-se o nervosismo dela, como se tentasse convencer a si mesma de que não havia necessidade de procurar ajuda.

Após muita insistência e com os relatórios assinados sobre o desenvolvimento individual da criança na creche, a mãe levou-o ao médico. Foi então que se iniciou a investigação e chegou-se ao diagnóstico: TEA severo, com necessidade de terapias e de outros atendimentos especializados.

No modelo neoliberal, a busca pelo diagnóstico e a garantia de atendimento especializado são transferidas para a esfera familiar. A escola limita-se a insistir e a produzir relatórios, mas a ação efetiva de levar ao médico e de iniciar a investigação recai unicamente sobre a mãe. Isso evidencia o esvaziamento do papel do Estado em intervir diretamente para garantir o direito à saúde e à Educação Especial desde o início.

No ano seguinte, a mãe apresentou um relatório e solicitou a transferência do filho para uma escola especializada para crianças com Transtorno do Espectro Autista. A própria prefeitura, reconhecendo a situação, garantiu-lhe uma vaga.

O sistema optou por encaminhá-lo a uma instituição especializada, em vez de fazer valer os direitos da Educação Especial na creche, assegurando sua inclusão com qualidade e equidade.

Numa situação como essa, é impossível que educadoras e educadores não sejam atravessados por um sentimento de alívio, sobretudo quando não se sabe como

trabalhar e desenvolver a aprendizagem da criança, diante da ausência de formação em Educação Especial.

Na creche, nada havia chegado sobre o assunto, dando a impressão de que pouco poderia ser feito em relação à aprendizagem da criança, limitando-se, muitas vezes, à sua integração.

Grande parte das professoras e dos professores encontra dificuldades para trabalhar com a Educação Especial na creche, sobretudo pela ausência de políticas de formação continuada.

A solução apresentada pelo sistema foi a transferência para uma escola especializada, o que pode ser compreendido como a aplicação de uma lógica de segmentação. Em vez de investir na formação docente e na estrutura da creche para promover uma inclusão efetiva, opta-se por separar a criança, encaminhando-a para um espaço já especializado.

É lamentável que o sistema tenha, dessa forma, isolado esse aluno e sua família do convívio cotidiano.

As crianças com as quais ele poderia conviver também poderiam aprender com ele — e ensiná-lo.

Vygotsky compreendia o sujeito como parte de uma totalidade, constituída em condições sociais, culturais e históricas, fundamentais para o seu desenvolvimento (Nascimento, 2020).

A professora e a auxiliar

Certo dia, chegaram dois alunos novos, trazendo suas especificidades, em uma turma composta por 26 crianças bem pequenas, de 2 anos de idade.

Esses novos alunos, que incluem a Educação Especial, movimentaram a turma com suas alegrias, gritos e choros intensos.

Não permitiam aproximação, recusavam o contato físico e, em muitas ocasiões, jogavam-se no chão.

Um deles demonstrava um comportamento peculiar: direcionava-se a um animal de pelúcia grande, no qual buscava bater a cabeça. Algumas vezes, entretanto, errava o alvo e acabava por atingir o chão, o que lhe causava dor e aumentava ainda mais o seu choro.

Na fala, apresentava ecolalia, ou seja, repetia mecanicamente palavras ou frases que ouvia, sem a construção espontânea da linguagem. Evitava o contato visual com os adultos, sem estabelecer interação direta.

Também não se engajava em brincadeiras com os colegas, mantendo-se isolado durante as atividades em grupo.

Durante todo o dia, demonstrava uma forte necessidade de se referir à mãe. Chamava por ela insistentemente e buscava identificá-la em diferentes situações e estímulos: em gestos, em mulheres loiras, em comerciais de televisão e até mesmo em desenhos animados.

Essa busca constante evidenciava a intensidade da sua ligação afetiva e a dificuldade em lidar com a ausência.

Na reunião com a mãe, ela dizia que, em casa, ele era muito calmo e que não via nada de diferente no bebê (assim como o chamava).

No entanto, em encontros posteriores e após muitas conversas, deixou escapar que os comportamentos observados em casa eram os mesmos que ele manifestava na creche.

Um dia, ela chorou muito, pois relatou que tinha uma garotinha antes dele que, desde o nascimento, apresentou um problema de saúde, viveu apenas um ano e oito meses e passou toda a sua vida no hospital.

Esse aluno veio um ano após o falecimento da irmã, e a mãe o chamava de “bebê arco-íris”[6].

Esse aluno precisava ser acompanhado por um especialista para que fosse possível identificar, ou não, a presença de algum transtorno.

O diagnóstico não cabe apenas ao médico, mas exige avaliação multidisciplinar, envolvendo profissionais como neurologistas, psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos, entre outros.

Também são necessários instrumentos específicos, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que auxiliam no processo investigativo.

A mãe chegou a apresentar um pedido e um relatório individual; porém, não obtivemos retorno, uma vez que a criança deixou de frequentar a creche.

É importante destacar que esse aluno, no mínimo, necessitava de um cuidador para acompanhar seu dia a dia escolar. No entanto, esse recurso não estava disponível, nem mesmo para os outros dois alunos que possuíam laudo.

Ao contar essas histórias e compreendê-las sob a ótica do neoliberalismo, passei a perceber como as políticas de austeridade, a ênfase na eficiência e a transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo e a família se manifestam no ambiente educacional.

Esse relato ilustra de forma clara como a falta de investimento estrutural e a precarização do espaço público desmantelam a capacidade de ação coletiva e transferem o ônus das falhas para a esfera pessoal.

A precarização do espaço público refere-se ao desmonte e à degradação dos serviços sociais mantidos pelo Estado, decorrentes da falta de investimento em infraestrutura e em pessoal qualificado.

A creche, que faz parte do sistema público, encontra-se tão subdimensionada e subfinanciada que se torna, muitas vezes, funcionalmente incapaz de cumprir seu papel constitucional de promover a inclusão.

---

[6] “Bebê arco-íris” é o termo carinhoso utilizado para se referir a um bebê que nasce após a perda de um filho anterior (por aborto espontâneo, natimorto ou morte neonatal). Ele simboliza esperança, cura e luz após o período sombrio da “tempestade” — a perda —, trazendo renovação e alegria para a família, embora possa vir acompanhado de sentimentos mistos, como medo e ansiedade, durante a nova gestação.

O espaço físico existe, mas os recursos humanos, que são a “alma” do serviço público, são escassos — não por falta de trabalhadoras e trabalhadores, mas pela ausência de contratação.

A tia é só minha

Era uma criança pequena, de 3 anos, regularmente matriculada e frequentando a creche.

Ela apresentava microcefalia, utilizava uma válvula craniana e tinha mielomeningocele, uma malformação na coluna vertebral que pode comprometer o desenvolvimento neural.

Apesar de todas as suas dificuldades, participava ativamente das rotinas do cotidiano da creche, divertia-se, aprendia e até mesmo brigava, demonstrando que seu desenvolvimento infantil ocorria de forma intensa, como o de qualquer outra criança.

No entanto, a limitação de mobilidade exigia o uso de cadeira de rodas e o acompanhamento de uma cuidadora.

Essa dependência da cuidadora gerava momentos de frustração, já que não conseguia correr ou brincar da maneira que desejava junto aos colegas.

Em situações de irritação, reagia batendo ou brigando tanto com os amigos quanto com os adultos, como forma de expressar suas dificuldades diante das limitações físicas.

E, quando as crianças se aproximavam da cuidadora, ela já gritava: “A tia é só minha!”, expressando suas emoções, sensações e frustrações.

A deficiência dessa criança localizava-se na parte inferior do tronco, envolvendo a coluna e as pernas.

As atividades que exigiam o uso das mãos podiam ser realizadas normalmente, e seu raciocínio correspondia ao esperado para a sua faixa etária.

Em alguns momentos, demonstrava tristeza por não conseguir realizar as mesmas ações que os colegas, como pular, andar ou correr.

Essa limitação física fazia-a sentir-se diferente, sobretudo nas atividades que exigiam movimento e deslocamento.

No início do ano, tudo era novidade para essa criança, que nunca havia frequentado uma creche.

Ela apresentava sensibilidade auditiva, o que lhe causava dificuldades em ambientes com muito barulho.

Durante os eventos, especialmente quando havia música em volume alto, chegava a passar mal devido ao desconforto sonoro.

Com o passar dos meses, foi se adaptando gradualmente ao movimento e ao ruído característicos da Educação Infantil.

Essa adaptação permitiu que aproveitasse melhor as atividades e os momentos vivenciados no cotidiano da creche.

Nos momentos de acesso ao parque, foi necessário improvisar uma almofada com uma calça jeans, já que não havia materiais básicos de apoio disponíveis.

Essa almofada permitia que a criança permanecesse sentada no chão e brincasse com os colegas.

O espaço, entretanto, não era acessível e, para que ela chegasse ao parque, era preciso carregá-la no colo.

Não havia rampas de acessibilidade.

No início do ano letivo, sua mobilidade para permanecer sentada no chão era bastante limitada sem o auxílio de apoios.

Ao longo dos dias e dos meses, com o uso de recursos, adaptações e o trabalho realizado, a criança da Educação Especial conseguiu desenvolver maior autonomia, passando a não precisar mais da almofada para se manter sentada sozinha durante as brincadeiras.

Cadê a coordenadora?

As atividades propostas para as crianças da Educação Especial foram cuidadosamente pensadas e planejadas em conjunto com a coordenadora pedagógica, sempre que havia disponibilidade para esses momentos de planejamento coletivo.

Tal organização exigia flexibilidade, uma vez que a demanda da creche era elevada e a coordenadora pedagógica atuava em duas unidades escolares, o que implicava a divisão de sua carga horária.

Seus horários eram alternados, sendo possível sua presença na creche apenas duas vezes por semana, o que tornava o planejamento ainda mais desafiador, embora essencial para garantir a qualidade do atendimento às crianças.

Quando uma coordenadora pedagógica precisa se dividir entre duas creches, em realidades distintas, comparecendo apenas duas vezes por semana, isso pode gerar impactos significativos nos encaminhamentos das aprendizagens.

Há fragilidade no acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas e das rotinas diárias, e decisões pedagógicas acabam sendo adiadas por falta de suporte adequado; até mesmo projetos e intervenções pedagógicas perdem sequência e profundidade.

As professoras e os professores passam a ter menos oportunidades de orientação, escuta e devolutivas sobre suas práticas, podendo permanecer por mais tempo sem esclarecimentos, o que também dificulta os momentos de estudo, reflexão e formação.

O acompanhamento das crianças fica em defasagem, especialmente daquelas que necessitam de intervenções específicas ou que integram a Educação Especial. Muitas vezes, há atraso na identificação das necessidades pedagógicas e/ou o desenvolvimento é percebido tardiamente.

Embora a dedicação e o esforço da coordenadora pedagógica sejam significativos, sua presença limitada não supre plenamente as demandas da creche.

Essa presença reduzida compromete a qualidade do acompanhamento, reforçando a necessidade de uma coordenadora pedagógica com carga horária compatível com as demandas da unidade escolar, garantindo melhores condições de

trabalho para professoras e professores e um atendimento mais qualificado às crianças.

Multidisciplinar

Em uma cidade do interior, em sua rede municipal de ensino, existe uma equipe multidisciplinar destinada ao atendimento às crianças da Educação Especial, com o objetivo de oferecer suporte especializado e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Essa equipe desempenha um papel fundamental no acompanhamento pedagógico e no apoio às práticas desenvolvidas nas unidades escolares.

Em razão da alta demanda em toda a rede, a equipe multidisciplinar enfrenta dificuldades para atender, com maior frequência, todas as instituições.

Como consequência, o comparecimento à creche ocorre, em média, apenas uma ou duas vezes por ano, o que se mostra insuficiente diante das necessidades das crianças atendidas.

A ausência de visitas regulares compromete a continuidade das intervenções e limita a possibilidade de avaliações mais precisas e atualizadas do desenvolvimento infantil.

A falta de profissionais em número adequado impede a realização de um trabalho mais sistemático, planejado e articulado com a equipe pedagógica da creche.

Diante desse cenário, o acompanhamento das crianças que necessitam de apoio especializado torna-se fragilizado, recaindo, muitas vezes, sobre as professoras, os professores e demais profissionais da unidade a responsabilidade de suprir demandas para as quais nem sempre possuem formação específica.

Tal situação evidencia a necessidade de ampliação da equipe multidisciplinar e de maior frequência de atendimentos, a fim de garantir um trabalho pedagógico inclusivo, contínuo e de qualidade.

A falta de profissionais de Educação Especial nas creches impacta diretamente o desenvolvimento e a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Esse problema está ligado ao modelo neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que busca reduzir o papel do Estado na oferta de serviços públicos, priorizando cortes orçamentários e a terceirização da Educação.

E também a contratação de professoras, de professores especializados e de profissionais de apoio é limitada, dificultando a implementação de práticas inclusivas e comprometendo o direito à Educação da criança da Educação Especial.

Com a escassez de profissionais capacitados, as crianças que necessitam de suporte individualizado enfrentam barreiras no aprendizado, na integração e na socialização.

Professoras e professores sem formação específica, muitas vezes, não conseguem atender às necessidades pedagógicas e sensoriais das alunas e dos alunos da Educação Especial, o que pode levar ao isolamento e ao agravamento das dificuldades de desenvolvimento.

A sobrecarga das educadoras e dos educadores que já atuam na área aumenta, prejudicando a qualidade do atendimento e tornando o ambiente menos acolhedor.

O modelo neoliberal (Dardot; Laval, 2016), ao priorizar a lógica do mercado e reduzir investimentos sociais, enfraquece políticas públicas voltadas à Educação Especial.

O desmonte de programas de formação continuada, a precarização do trabalho docente e a falta de incentivo à criação de turmas inclusivas são reflexos desse processo.

Em vez de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na creche, o sistema educacional acaba reforçando desigualdades e excluindo aquelas que mais precisam de apoio.

Com o sucateamento dos espaços públicos, observa-se também a falta de acessibilidade para as crianças da Educação Especial, pois não há bebedouros, cadeiras ou parques adequados e, quando a gestão escolar necessitou, teve que recorrer a órgãos superiores, mas nada conseguiu; então, recorreu à APM para viabilizar a acessibilidade.

Uma flor no jardim

Parecia uma linda flor no jardim das crianças quando chegou.

Ao chegar todos os dias à creche, era perceptível que seu rosto se iluminava ao ver as crianças.

Ela tinha paralisia cerebral, baixa visão e uma válvula no cérebro por causa da hidrocefalia.

Quando começou o ano letivo, a impressão que a mãe, com todo amor, passava era de que sua filha iria desenvolver-se, andar, correr, falar e interagir com as outras crianças, pois a condição da filha era estática.

A Flor não tinha movimentos; apenas se podia perceber que, muitas vezes, parecia estar distante.

Na sala de aula, a professora fez uma adaptação com uma cadeira diferenciada para que ela pudesse participar das atividades juntamente com as demais crianças.

E, para acompanhá-la, havia uma auxiliar de sala.

Essa criança tinha oportunidades de experimentar giz, tintas e outros materiais, mas sempre com ajuda.

Sua mobilidade era reduzida; sempre necessitava de alguém para segurar sua mão e facilitar a experimentação dos materiais.

As crianças estavam sempre ao redor, para ajudar com a cadeira de rodas, oferecer um sorriso e dar um abraço.

Após alguns meses em aula, foi possível perceber movimentos bem sutis, como um sorriso, quando chegava à creche ou quando via alguma criança conversando com ela.

Para apoiar o desenvolvimento dessa criança da Educação Especial, a equipe multidisciplinar da rede municipal orientou, no início do ano, algumas ações a serem realizadas.

No final do ano, a equipe retornou para acompanhar e verificar a evolução da criança, solicitando uma devolutiva sobre seu progresso e as intervenções realizadas.

Contudo, os profissionais da Educação Especial não conseguem atender plenamente à elevada demanda do sistema.

E, mesmo diante de toda a dificuldade do sistema, a professora, com seu profissionalismo e dedicação, deu os encaminhamentos; a criança foi acolhida e integrada ao grupo, para que houvesse avanço em sua aprendizagem.

Será que minha filha tem alguma coisa?

A mãe percebia um atraso no desenvolvimento, mas acreditava que não poderia ser autismo e atribuía tudo às consequências da pandemia, que afetou muitas crianças.

No entanto, alguns sinais indicavam que algo não estava a correr bem.

A mãe contou que começou a pesquisar, estudar e investigar, não com o objetivo de obter um diagnóstico, mas para confirmar que a filha não tinha nenhum problema e que tudo não passava de preocupações da sua cabeça.

A mãe também era professora e, por isso, se isolou com a questão; observava e se culpava por não saber lidar com ela.

Os familiares falavam que ela estava exagerando, que era coisa da cabeça dela; inclusive, o pai dizia que não, que era para parar de procurar, parar de procurar “pelo em ovo”.

O atraso da filha era um fato e, então, precisava procurar ajuda.

Levou-a ao neurologista, contou toda a trajetória e as dificuldades.

O médico solicitou avaliações com fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional, para que pudesse obter uma resposta por meio das interações e observações.

E, no meio do caminho, encontrou profissionais que não estavam preparados e um convênio que não tinha vagas para fonoaudiologia e outras terapias.

Foi uma briga com o plano de saúde para conseguir realizar as investigações, uma correria.

Depois de muito brigar, pedir e exigir, conseguiu fazer as avaliações e chegar a um diagnóstico de TEA.

E agora?

Outras perguntas, outras indagações.

O que será da filha?

Irá se desenvolver?

Irá ser autônoma?

Como achar a “senha” para a evolução da criança?

A senha é saber do que ela gosta, de como ela gosta e do que ela não gosta. Fazer festa a cada conquista, a cada olhar, a cada aprendizado.

Outras perguntas também surgiram: se, para ela, que tinha convênio, foi difícil, e para as mães que, além de não terem convênios, não têm as informações para irem atrás dos direitos, dos direitos de suas filhas e de seus filhos?

O sistema faz com que essas crianças da Educação Especial fiquem ainda mais vulneráveis, pois a demora no diagnóstico prejudica sua fase de desenvolvimento na primeira infância.

A reivindicação

A falta de funcionários era constantemente apresentada como a principal justificativa para as dificuldades enfrentadas no cotidiano da creche.

Essa situação persistente passou a gerar insatisfação e mal-estar entre as famílias, especialmente entre aquelas que precisavam deixar seus filhos diariamente na instituição, muitas vezes em condições que consideravam inadequadas ao pleno desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Diante desse cenário, diversas famílias passaram a manifestar sua preocupação de forma mais intensa, questionando a estrutura oferecida, a quantidade de profissionais disponíveis e a qualidade do atendimento prestado.

A insegurança quanto ao cuidado e às condições de aprendizagem das crianças levou muitas mães a buscar espaços externos para serem ouvidas.

Como forma de reivindicação, algumas famílias compareceram à Câmara Municipal para expor a realidade vivenciada na creche e solicitar apoio dos vereadores.

Essas manifestações tiveram como objetivo dar visibilidade às dificuldades enfrentadas e pressionar o poder público por melhorias, especialmente quanto à contratação de mais profissionais para atender adequadamente às crianças.

Em um desses momentos, uma mãe da creche utilizou o espaço da Câmara Municipal para relatar, de forma enfática, as condições de aprendizagem oferecidas ao seu filho.

Sua fala, gravada ao microfone, chamou a atenção das autoridades e da comunidade, evidenciando a gravidade da situação e a necessidade urgente de providências.

A partir dessa mobilização e da repercussão gerada, a instituição recebeu apenas mais um cuidador para a sala em questão.

Esse episódio demonstra que a ausência de profissionais impactava diretamente o cotidiano da creche e que a intervenção das famílias foi determinante para que medidas concretas fossem adotadas, ainda que de forma pontual e reativa.

E será que o mesmo aconteceu nas outras creches?

Fica a dúvida se as instituições que não manifestaram publicamente as suas dificuldades também receberam os funcionários em falta.

Muitas vezes, parece que apenas quem “faz barulho”, quem expõe a situação e chama a atenção das autoridades competentes é que conquista o mínimo de condições para trabalhar com dignidade.

Essa realidade levanta uma questão preocupante: será que as creches que permanecem em silêncio, por receio de represálias ou por acreditarem que nada vai mudar, acabam por ficar ainda mais desamparadas?

Quando é necessário incomodar, insistir e exigir para que os direitos sejam garantidos, revela-se não apenas uma falha no sistema, mas também um peso injusto imposto às e aos profissionais que já enfrentam grandes desafios no dia a dia.

Abaixo-assinado

Eu e mais três colegas saímos, nas férias de julho, para tomar um chocolate quente em uma nova lanchonete da cidade.

Era um lugar agradável, com gatinhos soltos interagindo atrás de uma vitrine.

Todas as professoras tinham mais de uma década de experiência.

Uma delas monopolizou a tarde com uma história muito assombrosa sobre o descuido em relação à Educação das crianças.

Ela nos contava que, em uma escola onde havia trabalhado, em outra cidade, havia uma turma composta por 30 crianças de 3 anos de idade, inseridas na etapa da Educação Infantil, fase essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Entre elas, havia uma criança com TEA, regularmente matriculada, acompanhada por um cuidador, conforme previsto em lei, garantindo-lhe as condições necessárias para participação plena nas atividades pedagógicas e de convivência.

Entretanto, o que deveria ser um ambiente de acolhimento, respeito e aprendizagem coletiva foi marcado por uma situação lamentável e discriminatória.

Um dos pais, incomodado com a presença da criança com TEA na sala, passou a manifestar sua insatisfação por meio de murmúrios e comentários na entrada da escola, buscando apoio de outras famílias.

Essa atitude culminou na organização de um abaixo-assinado com o objetivo explícito de retirar a criança com deficiência da convivência escolar, sob a justificativa de que sua presença seria prejudicial ao próprio filho.

Embora o abaixo-assinado tenha reunido poucas assinaturas, o movimento foi suficiente para gerar constrangimento, tensão e violações de direitos.

Outros pais, igualmente incomodados, levaram a situação à gestão escolar.

Diante da gravidade do caso, a direção convocou o Conselho Escolar para dialogar com as famílias envolvidas, buscando uma solução pautada no diálogo, na legislação vigente e nos princípios da Educação Inclusiva.

Durante a reunião, as famílias que defendiam a exclusão da criança mostraram-se irredutíveis, insistindo em argumentos baseados no preconceito e na desinformação.

Foi então necessário esclarecer que a atitude adotada configurava crime, nos termos da legislação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu art. 205, que a Educação é direito de todos e, no art. 206, garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é clara ao afirmar, em seu art. 28, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando qualquer forma de discriminação (Brasil, 2015).

Especificamente sobre o TEA, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) estabelece que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, tendo direito à inclusão escolar e ao atendimento especializado, quando necessário (Brasil, 2012).

O art. 7º dessa lei prevê, inclusive, sanções para quem impedir ou dificultar o acesso da pessoa com TEA à Educação.

Ao serem informados de que suas ações poderiam resultar em responsabilização civil e criminal, incluindo o acionamento do setor jurídico, os pais envolvidos cessaram as manifestações.

O silêncio que se seguiu não apagou o episódio, mas reforçou a importância do conhecimento da lei como instrumento de proteção dos direitos das crianças e de combate à discriminação.

Infelizmente, esse caso evidencia que a inclusão não é uma opção ou concessão, mas um direito assegurado por lei.

A escola, enquanto espaço formativo, deve promover a convivência na diversidade, ensinando, desde a primeira infância, valores como respeito, empatia e cidadania.

Excluir uma criança com deficiência é ferir não apenas a legislação, mas também os princípios éticos e humanos que sustentam uma sociedade justa e democrática.

Discriminação

Outra situação foi vivenciada por uma professora no contexto da creche, com uma criança inserida em uma turma numerosa, composta por 30 crianças de 3 anos e apenas uma auxiliar.

Naquele ano, não havia nenhuma criança com laudo ou diagnóstico formal.

Contudo, desde o início, essa criança apresentava sinais que despertavam atenção: mostrava-se constantemente apática, pouco responsiva, evitava o olhar e revelava dificuldades em diferentes situações do cotidiano da creche, desde as atividades de rotina até as interações com os colegas.

Diante dessas observações e com a intenção de compreender melhor o que estava acontecendo, foi marcada uma reunião com a avó.

O objetivo era dialogar sobre o comportamento da criança e sobre possíveis apoios a serem buscados, sempre em uma perspectiva de cuidado e colaboração.

No entanto, o encontro revelou-se tenso.

A avó interpretou a nossa preocupação como uma tentativa de exclusão e afirmou que estávamos discriminando a criança.

Mesmo com a equipe da escola explicando que o propósito era ajudar, ela não aceitou a conversa nem considerou, naquele momento, procurar orientação especializada.

Com o passar dos anos, entretanto, essa mesma criança, já mais crescida, passou a necessitar de uma professora ou de um professor adjunto em seu cotidiano escolar, o que confirma que as dificuldades observadas na creche não eram fruto de exigências desmedidas, mas de necessidades reais de apoio.

Apesar da resistência inicial, o relato afirma que tudo foi feito ao alcance da equipe de educadoras e educadores naquele período, dentro das condições disponíveis e das limitações impostas pela própria estrutura da turma.

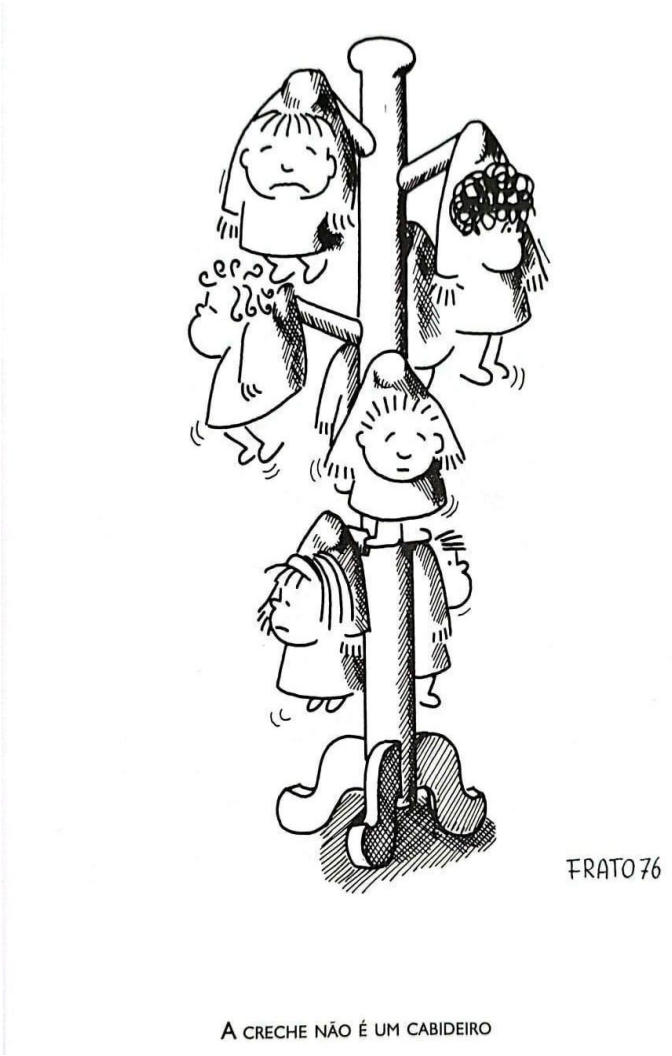
Foi oferecido acompanhamento atento, adaptações possíveis e, acima de tudo, acolhimento.

Essa experiência evidencia como o trabalho com crianças que apresentam necessidades específicas exige sensibilidade, diálogo, formação e, sobretudo, parceria com a família.

Uma parceria que nem sempre se constrói de imediato e, ainda assim, o compromisso da creche permanece em agir com responsabilidade, respeito e cuidado, mesmo quando o reconhecimento dessas ações só aparece mais tarde.

8 ESBOÇOS E ENSAIOS NARRATIVOS E CARTOGRÁFICOS DO NEOLIBERALISMO NA CRECHE

Figura 6 – A creche não é um cabideiro



Fonte: Tonucci (2008, p. 59).

Não somente a Educação Especial é deixada de lado, a creche como um todo também.

A creche faz parte da Educação Infantil, mas, por não ser obrigatória pela lei, abre margem para a terceirização de profissionais, reduzindo salários e equipe.

Sou uma *professorapesquisadora* apaixonada e engajada no que diz respeito à creche, à primeira infância, um lugar dos maiores aprendizados das crianças.

Um lugar onde as crianças estão descobrindo o mundo por todas as suas primeiras vezes.

Cada gesto, cada experiência e cada aprendizado tornam-se únicos, como marcos importantes em seu desenvolvimento.

E, para realizar as suas primeiras vezes, é como se se formassem na faculdade: cada conquista, por menor que pareça, tem o peso de uma verdadeira graduação, pois representa o avanço, a autonomia e o crescimento da criança.

E o quanto as dificuldades existem e, muitas vezes, não são percebidas pelas famílias.

E quais são essas dificuldades?

O quanto é difícil ficar longe da mamãezinha.

O quanto é difícil ficar com um chinelo no pé.

O quanto é difícil levar a colher à boca.

O quanto é difícil andar.

O quanto é difícil desfraldar.

O quanto é difícil falar.

O quanto é difícil o desfralde.

O quanto é difícil se fazer entender.

Cada uma dessas experiências, embora pareça simples aos olhos dos adultos, carrega em si a intensidade e a complexidade de um grande desafio para a criança.

Ah! Quanta dificuldade, mas quantos aprendizados.

O quanto é difícil ficar longe da mamãezinha para um bebê e uma criança pequena. Separar-se da figura que representa segurança, afeto e proteção é uma verdadeira travessia emocional.

O quanto é difícil manter um simples chinelo no pé, quando o corpo ainda está a aprender seus limites, o equilíbrio e a sensação de cada movimento.

O quanto é difícil levar a colher à boca, coordenar mãos, olhos e intenção em um gesto que, para os adultos, parece automático, mas que, para a criança, exige esforço, persistência e tentativa após tentativa.

O quanto é difícil aprender a andar, a colocar um pé diante do outro, a enfrentar quedas, a levantar-se e a descobrir que o mundo pode ser explorado com as próprias pernas.

O quanto é difícil o processo de desfralde: compreender a necessidade de controlar o corpo, reconhecer sinais internos e lidar com pequenas frustrações e vitórias diárias.

O quanto é difícil falar, transformar pensamentos e desejos em palavras compreensíveis, articular sons, construir frases e confiar que o outro irá entender.

O quanto é difícil se fazer compreender quando ainda não se domina a linguagem verbal, recorrendo a gestos, olhares, choros e expressões que nem sempre são interpretados com clareza.

Cada uma dessas experiências, embora pareça simples aos olhos dos adultos, carrega a intensidade e a complexidade de um grande desafio para a criança.

São marcos que exigem coragem, persistência e apoio sensível dos adultos que a acompanham.

Ah, quanta dificuldade…

E também quantos aprendizados, quantas descobertas e quantos pequenos triunfos que constroem, dia após dia, o desenvolvimento e a autonomia.

São tantas histórias vividas e ouvidas por mim, *professorapesquisadora*, nos cotidianos da creche.

Histórias que se entrelaçam com as rotinas, os desafios, as descobertas e as emoções que atravessam cada dia de trabalho.

Ao longo desse caminho, desse território, quantas dificuldades encontrei: estruturais, emocionais, pedagógicas, humanas.

São desafios que exigem criatividade, paciência, sensibilidade e, acima de tudo, compromisso com as crianças e com a educação que desejamos construir.

E todas essas histórias, grandes e pequenas, alegres e dolorosas, estão guardadas.

Tenho-as arquivadas nos meus cadernos, registradas nos meus relatórios, preservadas nas páginas que escrevi ao longo de dezessete anos de dedicação e trabalho na creche.

Dezessete anos que passaram depressa, quase como um sopro, embora tenham sido vividos em dias intensos, longos, cheios de vida.

Cada anotação, cada relato, cada registro é uma peça de memória, um fragmento de um percurso que me transformou e revela o quanto a creche é um espaço vivo, pulsante, no qual se aprende e se ensina diariamente.

Essas histórias não são apenas lembranças profissionais; são testemunhos de dedicação, de encontros, de desafios superados e de aprendizagens construídas com as crianças, as famílias e a própria equipe educativa.

Elas são a prova de que a Educação na primeira infância é feita de gestos pequenos e significativos, de olhares atentos e de uma entrega que se renova a cada amanhecer.

E o cotidiano da creche, um território que habito há mais de 17 anos, vai ao encontro das vivências em forma de narrativa ficcional e cartográfica (Corrêa, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Reigota, 1999, 2023).

8.1 Meus cadernos

Figura 7 – Meus cadernos

Fonte: acervo pessoal (2025).

Trabalhar na creche, para mim, é um ato político e de resistência (Freire, 2024b). Resistir sem nos submetermos à passividade nas estruturas que nos oprimem é um gesto ativo de afirmação, dignidade e possibilidade de transformação.

Significa reconhecer que o trabalho educativo não é neutro nem apenas técnico, pois está inserido em estruturas sociais, econômicas e culturais que podem tanto favorecer quanto oprimir.

Quando professoras e professores se recusam a assumir uma postura passiva diante dessas estruturas que, muitas vezes, impõem desigualdades, precarização e invisibilidade ao trabalho docente, estão a exercer um gesto ativo de afirmação da sua dignidade.

Essa resistência não se manifesta apenas em grandes ações, mas também no cotidiano, ao defender o direito das crianças a uma Educação de qualidade, ao valorizar as diferenças, ao lutar por condições dignas de trabalho, ao criar ambientes de escuta, afeto e participação.

Cada decisão pedagógica que coloca a criança no centro, cada esforço para incluir quem é excluído, cada insistência em garantir direitos... tudo isso é um ato político.

Resistir, portanto, é afirmar a creche como espaço de cuidado, aprendizagem e justiça social.

É acreditar que, apesar das condições adversas, é possível transformar realidades e construir um ambiente em que crianças e profissionais possam desenvolver-se plenamente.

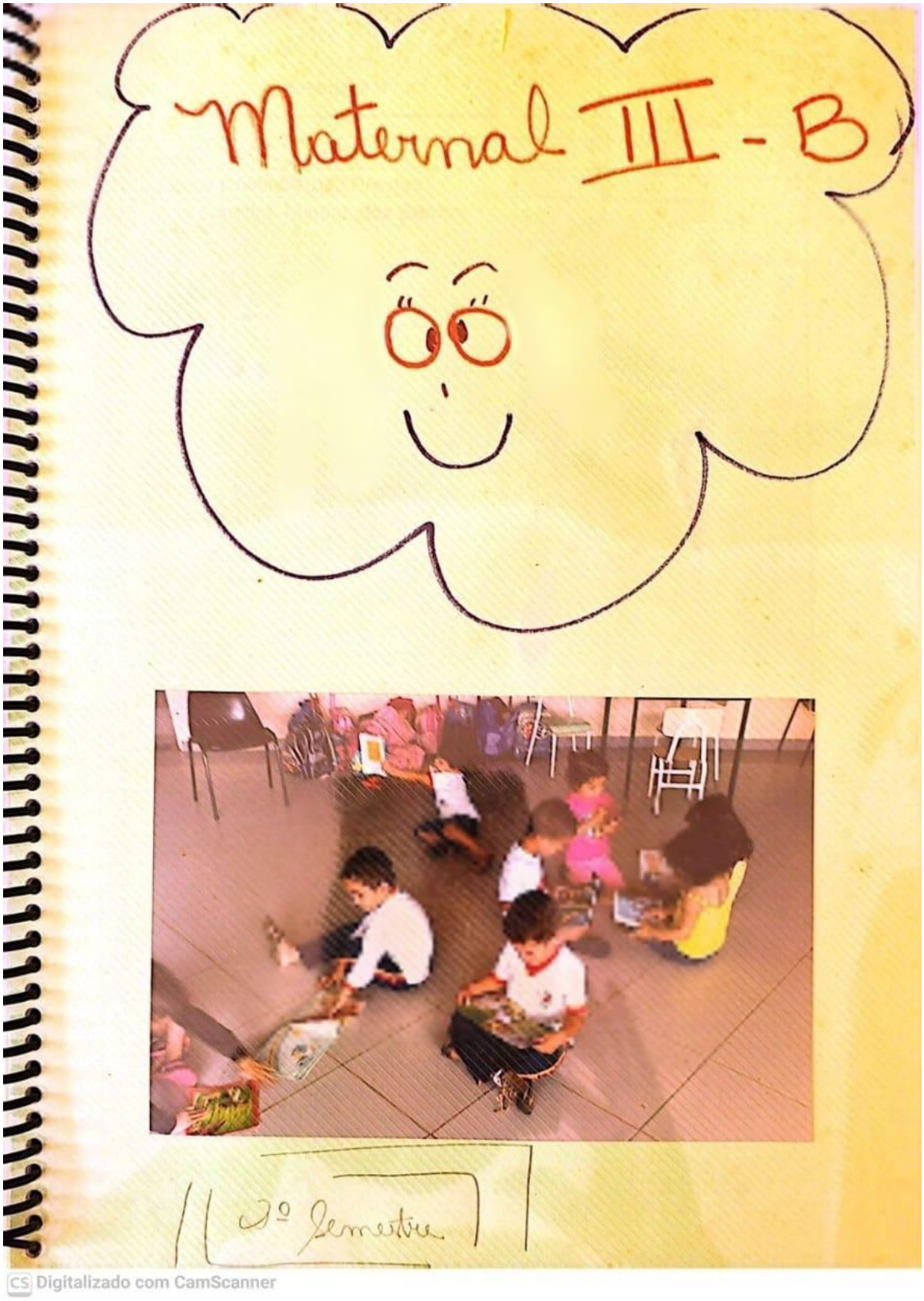
É manter viva a esperança crítica Freireana: a ideia de que a Educação, quando consciente e comprometida, tem força para transformar o mundo, começando pelo espaço da creche.

São inúmeras as histórias vividas como professora nos cotidianos da creche, e tantas as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Essas vivências, guardadas nos meus cadernos e relatórios, acumulam-se ao longo de 17 anos, que passaram depressa, embora cada dia tenha sido longo e intenso.

É a partir dessas memórias, construídas no ritmo do trabalho diário, que começo agora a narrar a minha trajetória na creche.

Figura 8 – Cadernos como documentos históricos e culturais



Fonte: acervo pessoal (2025).

Quando me encontro com meus cadernos e planejamentos, sinto uma alegria ao saber que estive por 17 anos com os bebês e as crianças bem pequenas.

E que esta pesquisa se baseia nesses anos dedicados à creche.

Não é simples retornar aos planejamentos e compreender as escolhas feitas, as tensões vividas e as concepções que atravessam a minha prática docente.

Esses cadernos são muito mais do que planejamentos: são documentos que contam histórias, revelam valores e mostram como a Educação se constrói, dia a dia, no chão da sala de aula.

Essas imagens são riquíssimas para uma interpretação a partir do neoliberalismo, das narrativas escolares e dos cadernos como artefatos culturais que materializam as concepções de infância.

As imagens nos cadernos não são apenas registros de planejamentos escolares, mas também a prova viva do cotidiano da creche.

Os cadernos registram as minhas práticas pedagógicas, materializam as concepções de infância e revelam valores sociais, estéticos, éticos e políticos.

No sentido foucaultiano, funcionam como instrumentos de governo das infâncias.

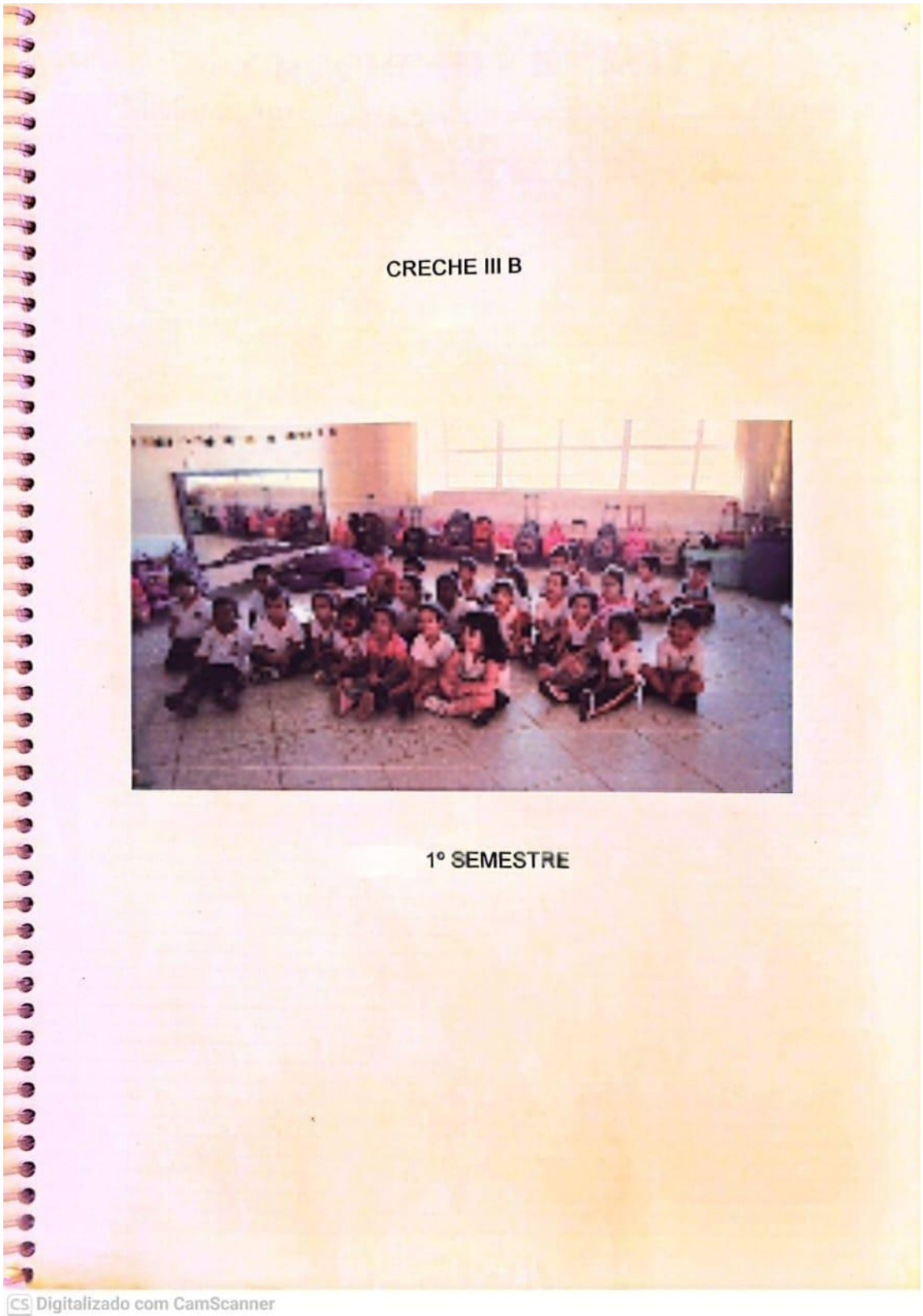
No contexto neoliberal, os cadernos deixam de ser apenas memórias e passam a ser evidências, vestígios, pistas de desempenho institucional e objetos de prestação de contas às famílias e aos sistemas educacionais.

Os cadernos da creche constituem importantes fontes para a compreensão das práticas pedagógicas e das concepções de infância em determinado contexto histórico.

Para além de registros didáticos, esses materiais podem ser compreendidos como artefatos culturais e políticos, atravessados por discursos institucionais, sociais e econômicos.

Inseridos em um contexto marcado pela racionalidade neoliberal, tais cadernos desvelam modos específicos de organização da infância, de produção de subjetividades e de regulação das práticas educativas desde os primeiros anos de vida das crianças.

Figura 9 – Cadernos como documentos históricos do cotidiano escolar



Fonte: acervo pessoal (2025).

A compreensão das observações feitas nos cadernos permite acessar as narrativas ficcionais e cartográficas no cotidiano da creche. Percebo os vestígios, práticas, rotinas, estéticas e discursos que, embora naturalizados, são profundamente políticos.

Ao registrar datas, turmas, semestres e identificações institucionais, os cadernos operam como dispositivos de ordenação e classificação, tornando a infância legível, documentada e administrável.

Eles participam de um processo mais amplo de racionalização da Educação, característico das políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019).

Ao abrir os cadernos, percebo que houve intencionalidade no desenvolvimento das crianças, mas não houve criticidade no que se pretendia ensinar. Hoje, percebo que o próprio sistema pode nos alienar.

A alta demanda de trabalho físico e a burocracia nos deixam de mãos atadas até para entender como a governamentalidade (Foucault, 2008) nos atravessa e nos engessa.

Figura 10 – Padronização, classificação e governo da infância

Fonte: acervo pessoal (2025).

Nos cadernos, encontro e compreendo a recorrência de categorias como “Maternal III B” e “Creche III B” e a divisão por semestres, indicando uma lógica de segmentação e progressão linear da infância, como se pudéssemos conter as infâncias.

Essa organização evidencia uma concepção de desenvolvimento infantil pautada pela padronização e pela expectativa de desempenho, aproximando-se das formas neoliberais de gestão, que operam por meio da comparação, da mensuração e da normalização dos sujeitos (Laval, 2019).

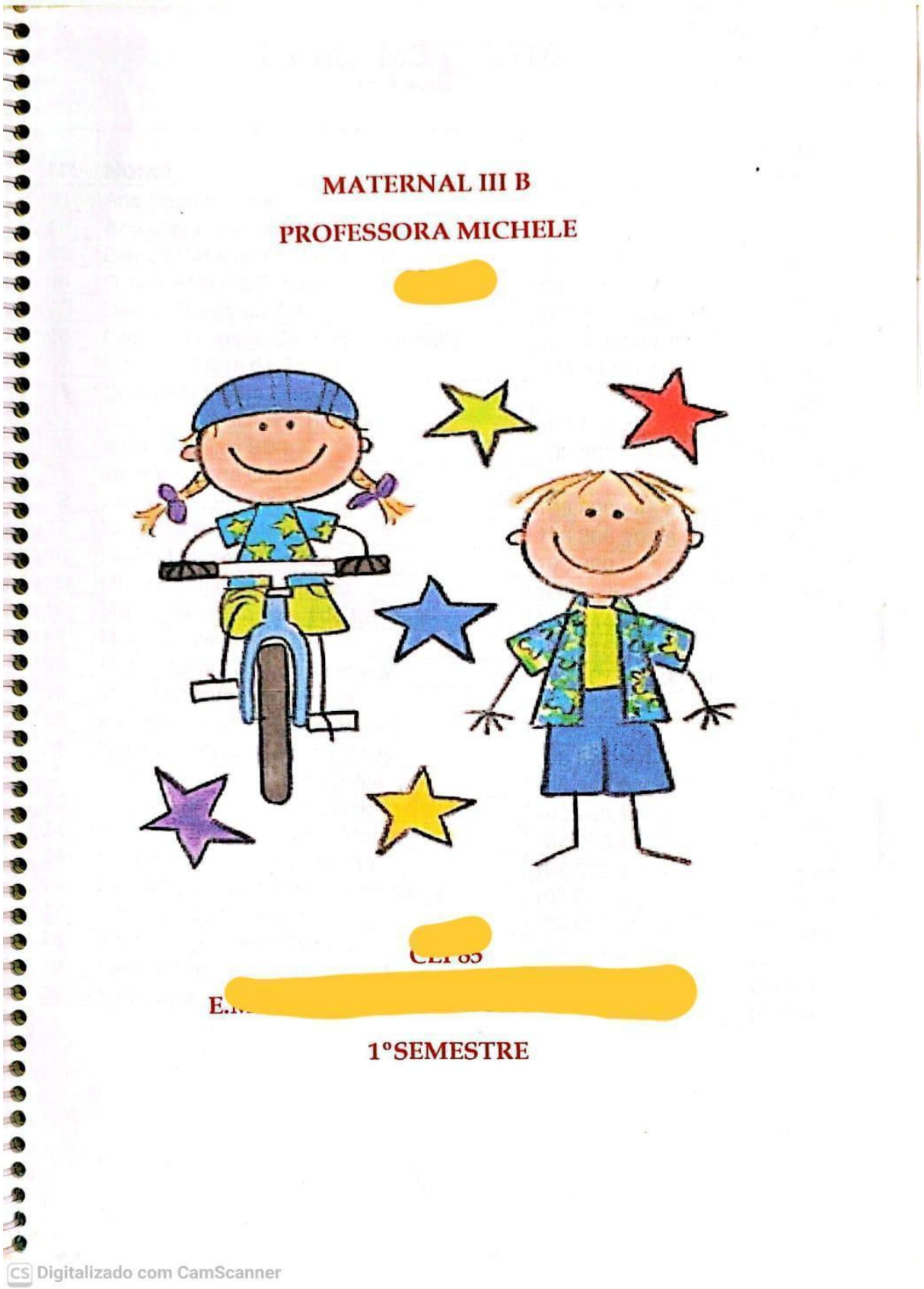
A infância é concebida não como experiência plural, mas como etapa a ser monitorada e conduzida.

As capas ilustradas e os desenhos presentes nos cadernos constroem uma narrativa ficcional e cartográfica visual marcada pela alegria, pela harmonia e pela ausência de conflitos.

Essa estética da infância feliz atua como um dispositivo simbólico que contribui para a despolitização das experiências infantis, invisibilizando desigualdades sociais, tensões e diferenças culturais.

No contexto neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019), essa representação reforça a ideia de uma Educação neutra, eficiente e universal, alinhada às expectativas de famílias e gestores, ao mesmo tempo em que silencia outras formas de viver e narrar a infância (Gallo, 2021).

Figura 11 – Estética da infância e produção de narrativas de felicidade



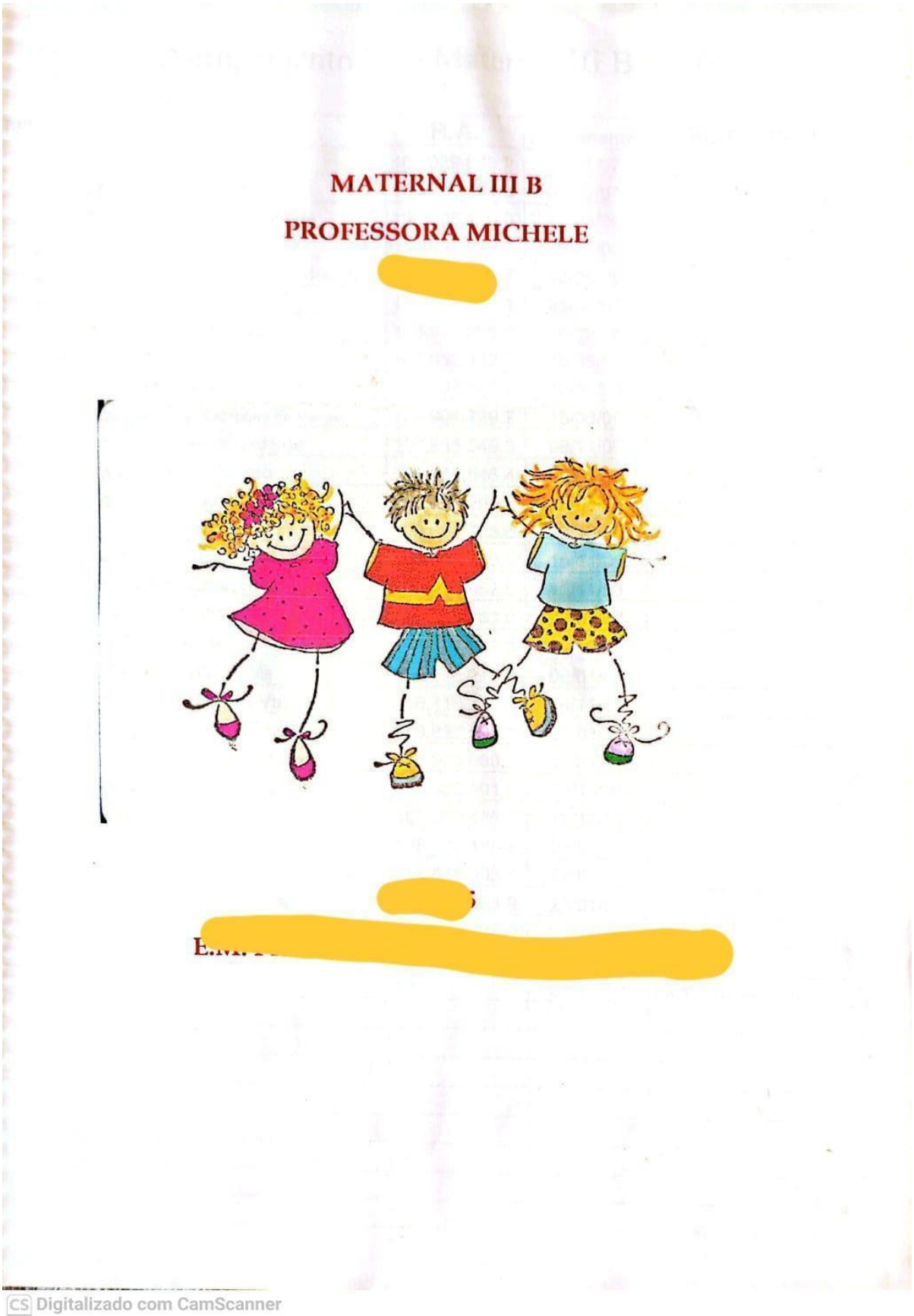
Fonte: acervo pessoal (2025).

As fotografias das crianças em atividades coletivas podem ser compreendidas como tecnologias de visibilidade, que cumprem funções de registro, comprovação e comunicação institucional. Produzidas para serem vistas por famílias, gestores e órgãos administrativos, essas imagens operam como mecanismos de prestação de contas e de legitimação das práticas pedagógicas.

Já as propostas metodológicas apresentadas pelos currículos e organizadas pelos órgãos governamentais, muitas vezes, estão voltadas a cumprir o papel das burocracias, deixando de lado a escuta, o diálogo, a investigação e práticas sensíveis ao cotidiano da creche.

Sob a racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019), a visibilidade torna-se um valor central, e o registro fotográfico atua como evidência do funcionamento da instituição, reforçando a lógica da transparência e da responsabilização.

Figura 12 – Fotografia, visibilidade e prestação de contas



Digitalizado com CamScanner

Fonte: acervo pessoal (2025).

No âmbito do cotidiano da creche, os cadernos desvelados revelam processos de produção de subjetividades alinhados a expectativas sociais específicas. Nesses registros, as crianças são apresentadas como organizadas, participativas, socializadas e adaptadas às rotinas escolares.

Nos cadernos observados, vistos e pesquisados, há poucos registros sobre a diversidade e sobre a Educação Especial; muitos relatos são feitos apenas com base no que foi realizado ou não, dando sequência ao planejamento.

Essas características antecipam a formação de sujeitos governáveis, capazes de se ajustar às normas e exigências institucionais, evidenciando como o neoliberalismo opera de forma capilar, infiltrando-se nas práticas pedagógicas mais elementares.

Senti falta de relatos sobre as vivências das crianças e sobre as dificuldades que, como professora de creche, enfrentei ao longo desses 17 anos.

Como posso deixar um registro histórico se ficou anotado apenas o que o sistema queria ver: que, mesmo com tantas dificuldades, deu tudo certo e não havia mais nada a melhorar?

Figura 13 – Produção de subjetividades infantis

Digitalizado com CamScanner

Fonte: Tonucci (2008, p. 75).

8.2 Narrativas ficcionais e cartográficas

Gritaria

Era final de tarde, começo de carreira de uma professora, momento de saída das crianças, quando a tensão se instalou.

A professora estava sozinha em uma sala com 30 crianças de 3 anos, situação que, por si só, já revelava a precarização do serviço público.

A falta de funcionários deixava-a sobrecarregada, responsável simultaneamente pelo cuidado das crianças, pela organização do espaço e pela segurança no momento da entrega às famílias.

O que deveria ser um ambiente acolhedor e de confiança transformava-se em um espaço vulnerável, em que qualquer imprevisto se tornava uma ameaça.

Nesse cenário, chegou uma avó chamando a neta pelo nome e exigindo que ela saísse rapidamente.

Como a professora não a conhecia, não permitiu que levasse a criança antes de verificar o caderno de autorizados, medida essencial para garantir a segurança de todos.

No entanto, como a professora se encontrava sozinha, responsável por toda a turma, conseguiu consultar o caderno apenas após atender à maioria das famílias que conhecia.

A regra existia, mas sua aplicação se tornava difícil sem condições mínimas de trabalho.

A avó não aceitou esperar.

Começou a gritar, a insultá-la e a questionar quem a professora pensava que era para impedir a saída da neta.

Sua atitude revelava uma lógica individualista, típica de uma sociedade que prioriza demandas pessoais acima da segurança coletiva e do respeito às normas que sustentam a convivência.

De repente, a situação transformou-se em uma disputa.

A avó tentava impor sua vontade por meio de intimidação, como se a escola fosse um espaço de confronto, e não de cooperação.

E a professora, ainda nova na profissão, sentia-se dividida entre a responsabilidade de proteger todas as crianças e a violência verbal que a atingia.

Tamanha era a tensão que já nem conseguia procurar o nome no caderno de autorizados.

Apenas com a chegada de uma auxiliar de outra turma conseguiu retomar o controle e localizar a autorização, encerrando o episódio.

Mesmo assim, a avó saiu gritando ameaças de denúncia, reafirmando a lógica competitiva segundo a qual “vencer o outro” importa mais do que construir relações de confiança.

Ao recordar essa experiência, a professora, nervosa, expressava suas tensões e os desafios que atravessam a Educação Pública atualmente.

Por um lado, a precarização estrutural, que deixa os docentes sozinhos em situações de grande responsabilidade. Por outro, a difusão de valores individualistas que enfraquecem a vida coletiva e transformam a escola em um palco de desconfiança e conflito.

E, acima de tudo, a imposição de uma lógica de competição que substitui a cooperação, fragilizando ainda mais o espaço público, que deveria ser de proteção, cuidado e construção comunitária.

O confronto

Outra situação que uma amiga professora me contou, em suas férias, foi o dia em que foi surpreendida por uma cena de gritaria à porta da sala da turma vizinha.

O dia estava bonito, ensolarado, aparentemente comum na rotina da creche, até que esse episódio rompeu o clima de acolhimento e instaurou um clima de medo.

Uma avó, insatisfeita com uma fala da auxiliar de sala, que ela considerou descaso, avançou contra ela em meio a insultos e ameaças.

Falar sobre isso ainda provocava gatilhos na professora, por ter sido um momento de extrema tensão.

Diante da situação, a diretora pediu que a avó se retirasse e informou que conversaria com os pais da criança, que, no entanto, mostraram-se apáticos, sem compreender a gravidade do ocorrido.

A gestão orientou os profissionais a não registrarem um boletim de ocorrência, pois não havia necessidade, deixando a insegurança instalada no cotidiano da creche.

E, após o episódio, a professora sentiu-se profundamente abalada pelo descaso diante do ocorrido.

A mesma avó continuava frequentando a creche e se posicionava como se tivesse saído “vencedora” da situação. Diariamente, ao passar pela porta de entrada das crianças, dirigia-se à professora com palavras ofensivas, chamando-a de “falsa”, “mentirosa”, entre outras agressões verbais, justamente no momento em que a docente recebia as crianças.

Essa postura gerava situações de constrangimento não apenas para a professora, mas também para as famílias que chegavam naquele momento para deixar suas filhas e seus filhos, criando um ambiente de tensão em um espaço que deveria ser de acolhimento, respeito e tranquilidade.

A professora permanecia em silêncio, sem confrontar; sentia-se vulnerável e desprotegida, tomada por um sentimento de impotência diante de um sistema que a engolia.

Faltava apoio, faltava segurança, e permanecia a constante expectativa de que algo ruim voltaria a acontecer.

Esse episódio revela muito mais do que um conflito isolado: expõe a precarização do espaço público da creche, no qual professoras, professores,

educadoras, educadores e crianças ficam desamparados diante da violência e da ausência do Estado para garantir um ambiente seguro.

O cotidiano da creche, que deveria ser marcado pela confiança, pelo cuidado e pela proteção, tem sido transformado em um espaço sucateado e negligenciado, que fragiliza profissionais e compromete o território educativo.

Nesta única história, identifico três dimensões claras da precarização do sistema.

A primeira é a fragilidade das condições de trabalho, que nos deixa expostas, sem apoio estrutural adequado; não basta ter um prédio: é necessária a garantia de segurança e de condições reais para desempenhar o trabalho.

A segunda é a invisibilidade docente, expressa no sentimento de impotência e no fato de que, mesmo diante das ameaças, nada foi feito, nem sequer um boletim de ocorrência, demonstrando que a precarização não é apenas material, mas também simbólica, pois a servidora pública e o servidor público são frequentemente silenciados ou responsabilizados individualmente por problemas estruturais e coletivos.

E a terceira dimensão surge quando a violência invade a creche e não encontra barreiras institucionais que a contenham, transformando um espaço que deveria ser seguro em um lugar de medo.

Lugar novo

Houve também uma experiência vivida por professoras e professores em uma creche recém-inaugurada que, à primeira vista, simbolizava esperança, investimento público e a promessa de um futuro melhor para as crianças ali matriculadas.

O espaço físico era novo e organizado, despertando boas expectativas entre as famílias e os profissionais.

No entanto, rapidamente ficou evidente uma contradição profunda entre a aparência e a realidade cotidiana: o número reduzido de funcionários contrastava de forma alarmante com a grande quantidade de crianças atendidas, todas sujeitas ao direito inalienável de receber uma Educação de qualidade e com equidade.

Essa situação dialoga diretamente com as reflexões de Laval (2019), que critica de forma contundente a lógica gerencial e produtivista aplicada às instituições educativas.

Segundo essa perspectiva, quando a escola passa a ser administrada como uma empresa, priorizam-se números, economia de recursos e eficiência aparente, em detrimento das relações humanas, do cuidado e das necessidades reais das crianças.

A Educação, nesse modelo, corre o risco de ser reduzida a uma prestação de serviço mínimo, quando, na verdade, trata-se de um direito social fundamental.

Diante desse cenário, surgia uma pergunta inevitável: como garantir o direito à Educação de qualidade e com equidade sem os recursos humanos e materiais mínimos necessários?

A carência não se limitava à falta de profissionais.

Faltavam também brinquedos adequados, livros infantis, materiais de papelaria e recursos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento das crianças.

O parque, espaço fundamental para o brincar, a socialização e o desenvolvimento motor, ficava exposto ao sol intenso, sem árvores nem qualquer estrutura de sombra, o que contrariava princípios básicos de bem-estar e segurança.

De acordo com Laval (2019), a escola deve ser compreendida como um espaço de formação humana, e não como uma linha de produção.

Crianças não são números, metas ou resultados mensuráveis; são sujeitos de direitos, em pleno processo de desenvolvimento.

Quando o Estado falha em garantir condições adequadas, transfere-se, de forma velada, a responsabilidade aos profissionais da Educação, que passam a carregar um peso que não lhes pertence.

As professoras e os professores, conscientes das necessidades das crianças e comprometidos com sua formação integral, sentiam-se frequentemente frustrados por não conseguirem oferecer tudo o que sabiam ser necessário e que era, de fato, direito das crianças.

Esse sentimento de impotência revela uma das críticas centrais da obra: exigir resultados sem oferecer condições é uma lógica empresarial incompatível com a Educação Pública.

Na tentativa de amenizar essas lacunas e resistir a essa lógica, organizaram uma campanha junto às famílias, incentivando a adoção de brinquedos, a doação de livros e o plantio de árvores no espaço externo da creche.

Também procuraram outras escolas em busca de doações e colocaram mãos à obra na criação de brinquedos feitos com materiais recicláveis.

Cada gesto coletivo representava não apenas criatividade, mas também resistência e compromisso ético com as crianças.

Essas ações solidárias, embora importantes, escancaram uma realidade preocupante: o que deveria ser garantido pelo poder público acaba sendo suprido pela boa vontade da comunidade escolar.

Como alerta Laval (2019), a escola não pode depender da lógica do “faça você mesmo” para funcionar, pois isso naturaliza a precarização e enfraquece a luta por políticas públicas efetivas.

Essa narrativa reforça a ideia central de **“Escola não é empresa”**: educar não é gerir escassez, cortar custos ou improvisar permanentemente.

Educar é cuidar, investir, garantir direitos e reconhecer que a infância merece prioridade absoluta. E, enquanto a escola for tratada como empresa, as crianças continuarão pagando o preço de uma lógica que ignora sua humanidade e suas necessidades mais básicas.

Diversidade

Houve, uma vez, um projeto na creche, elaborado juntamente com um parceiro professor, cujo foco era trabalhar a diversidade.

Conversávamos com as crianças sobre o respeito ao colega e a importância de reconhecer as diferenças e de conviver com elas de forma harmoniosa.

No entanto, eu e meu parceiro professor desejávamos que esse diálogo ultrapassasse as paredes da sala de aula.

Queríamos envolver as famílias, ampliar a reflexão e, em conjunto, construir uma comunidade educativa mais consciente.

Para isso, organizamos uma sacola pedagógica que a chamava de “sacola viajante”, com diversas atividades e materiais para desenho e escrita, propostas para momentos de partilha em casa e para a leitura de um livro que abordava, de maneira sensível, o respeito à diversidade.

A ideia era simples, mas carregada de intenção de aproximar escola e família em torno de um tema fundamental para a convivência humana.

No dia da entrega, à hora da saída, aproximei-me de um pai para lhe entregar a sacola.

Expliquei brevemente que o projeto trabalhava a diversidade.

A reação dele foi imediata e intensa, com uma expressão furiosa, quase ampliando a própria postura corporal, e perguntou, de forma ríspida: “Que tipo de diversidade, professora?”.

Por um instante, senti o peso daquele olhar desconfiado, quase ameaçador.

Respirei fundo, busquei firmeza na voz e respondi com serenidade: “Todo tipo de diversidade, pai, o grande, o pequeno, o gordo, o magro. E o senhor sabe que temos duas crianças com deficiência na nossa sala?”.

Aos poucos, vi a expressão dele mudar.

Como se regressasse ao próprio eixo, respondeu apenas: “Ok”.

A situação terminou ali, mas, dentro de mim, continuou a ecoar.

Naquele momento, senti-me acuada, vulnerável.

É difícil confrontar a ignorância ou o preconceito quando se manifestam abruptamente, especialmente quando estamos apenas a tentar promover valores de

respeito e inclusão. Ainda assim, não permiti que essa reação anulasse o propósito do meu trabalho.

Essas situações me marcam e me afetam, deixando-me triste e, por vezes, com medo de interpretações erradas que podem surgir, mas também reforçam a necessidade de continuar.

Se a Educação na primeira infância é um espaço de construção de valores, então enfrentar esses desafios faz parte do compromisso que assumi com as crianças, as famílias e a sociedade que desejo ajudar a transformar.

O bolor

Segundo o Dicionário Aurélio (2009), bolor é o nome comum dado a diversos tipos de fungos que se desenvolvem em matérias orgânicas, causando sua decomposição, comumente associado ao mofo. É também definido como um cheiro desagradável (bafio) de lugares fechados e, figuradamente, como sinal de velhice ou de decadência.

Era um ano letivo como outro qualquer na creche: turma lotada, poucos recursos e uma realidade que se repetia silenciosamente.

A sala de aula, espaço que deveria ser de acolhimento, aprendizagem e dignidade, encontrava-se em condições precárias.

O ambiente estava embolorado, com forte cheiro de bolor, paredes manchadas e ausência de recursos pedagógicos básicos.

Aquela sala não comunicava cuidado, mas, sim, abandono.

A cada período de chuva, a situação tornava-se ainda mais grave.

O telhado apresentava goteiras constantes; havia vazamentos, e a água escorria pelas paredes, agravando o mofo e tornando o espaço insalubre.

A professora reclamava, mas a gestão alegava não dispor de verba para realizar os reparos necessários, revelando um problema estrutural que ultrapassava a creche e denunciava a negligência do poder público.

Diante da impossibilidade de permanecerem em sala, as crianças eram encaminhadas ao pátio sempre que chovia, o que interrompia as rotinas, comprometia o processo pedagógico e as expunha a condições inadequadas.

Essa realidade pode ser profundamente interpretada à luz da obra *Escola não é empresa*, de Laval (2019).

O autor critica a lógica neoliberal aplicada à Educação, na qual a escola passa a ser gerida segundo critérios empresariais de redução de custos, de eficiência mínima e de racionalização de gastos.

Nesse modelo, o investimento em infraestrutura, condições de trabalho e bem-estar dos estudantes deixa de ser prioridade, pois não gera resultados imediatos mensuráveis.

A Educação, então, deixa de ser entendida como direito social e passa a ser tratada como despesa.

Em determinado momento, um pai, inconformado com a situação, subiu no telhado para verificar o problema. Constatou-se que a causa das infiltrações era simples: uma calha constantemente entupida com folhas de uma árvore.

Um reparo relativamente pequeno poderia ter evitado meses ou anos de sofrimento, desconforto e prejuízos à saúde das crianças.

O órgão responsável foi acionado, mas não foi tomada nenhuma providência concreta.

Até mesmo um vereador esteve no local para averiguar a situação, mas, mais uma vez, tudo permaneceu apenas no discurso.

Nada saiu do papel.

Segundo Laval (2019), esse tipo de abandono é consequência direta de um Estado que se afasta de suas responsabilidades, delegando à escola a tarefa de “se virar” com o que tem à disposição.

A precarização torna-se naturalizada, e professoras, professores, alunas, alunos e famílias aprendem a conviver com o inaceitável.

A lógica empresarial aceita ambientes degradados desde que o sistema continue “funcionando”, ainda que às custas da dignidade humana.

As crianças frequentaram aquela sala “fedida” durante um ano inteiro, respirando mofo e convivendo com um ambiente esteticamente hostil e emocionalmente desmotivador.

O impacto disso vai muito além do desconforto físico: afeta a autoestima, a relação com a escola e o próprio sentido da Educação.

Como afirma Laval (2019), a escola deve ser um espaço de formação integral, e não um local de sobrevivência.

O mais simbólico e, ao mesmo tempo, revoltante é que a sala só foi restaurada três anos depois.

Três anos de espera para que um direito básico fosse finalmente atendido.

Esse atraso evidencia como a lógica da gestão educacional, quando orientada por princípios de mercado, desconsidera o tempo da infância, que não espera, não se recupera e não pode ser adiado.

A Educação não pode ser regida por critérios de custo-benefício nem submetida à lógica da negligência institucional (Laval, 2019).

Crianças não são números e salas de aula não são meros espaços funcionais. São ambientes que precisam garantir saúde, dignidade e condições reais de aprendizagem. Negar isso é negar o próprio sentido da escola pública como instrumento de justiça social.

Quero brincar!

Outra situação tensa vivida por uma professora ocorreu na própria gestão da creche.

A creche funciona em período integral, no qual parte do tempo se caracteriza como horário pedagógico, pois a professora e o professor estão com as crianças.

Havia uma coordenadora pedagógica que, durante o horário pedagógico destinado às professoras e aos professores, restringia a saída das crianças para o parque ou para os espaços externos.

Ela insistia que esse tempo fosse utilizado quase exclusivamente na sala de aula, com atividades pedagógicas formais, desconsiderando a essência da Educação Infantil, que valoriza o brincar, o movimento e o planejamento de experiências em ambientes externos.

Chegou ao ponto de querer que as crianças permanecessem metade do dia na sala, contrariando não apenas as orientações pedagógicas, mas também as necessidades físicas, emocionais e cognitivas próprias da infância.

O conflito se estendia porque essa coordenadora vinha do Ensino Fundamental e não compreendia as especificidades da Educação de bebês e de crianças pequenas.

Para ela, trabalhar significava permanecer sentada, dentro de quatro paredes, seguindo uma lógica escolarizada e rígida que em nada correspondia às necessidades das crianças de 0 a 3 anos.

A situação tornava-se ainda mais absurda porque a creche estava situada em uma chácara, rodeada por natureza, com um amplo espaço externo, que, por si só, constituía um ambiente riquíssimo para o desenvolvimento integral das crianças.

Negar-lhes o acesso ao parque, ao ar livre, ao movimento e à exploração era, de certa forma, negar-lhes a própria infância.

Foi um ano desgastante, marcado por inúmeros embates, reuniões e justificativas.

Era preciso provar, repetidas vezes, que o planejamento pedagógico não se limita a atividades de mesa ou a exercícios formais; envolve o corpo, a experiência sensorial, o brincar livre, as descobertas espontâneas e o contato com o ambiente natural.

A cada argumentação, a professora precisava reafirmar aquilo que, para ela, educadora da infância, é tão claro: crianças aprendem em movimento, em interação e em liberdade orientada.

Ao longo desse processo, ela sentiu o peso da incompreensão e o cansaço de ter que lutar diariamente pelo óbvio, mas também fortaleceu, nela, a convicção de que defender a infância é um ato de resistência, especialmente quando até os próprios gestores desconhecem ou desvalorizam a natureza da Educação Infantil.

9 INDIVIDUALISMO, COMPETITIVIDADE E SUCATEAMENTO DA CRECHE

Este capítulo tem como objetivo compreender o conjunto de narrativas ficcionais e cartográficas produzidas nesta pesquisa a partir dos cotidianos da creche e, tomando-as como material empírico e interpretativo, entender os efeitos da racionalidade neoliberal na creche e na Educação Especial ofertada em seu interior.

As narrativas ficcionais e cartográficas não são tratadas como meros relatos ilustrativos, mas como dispositivos de problematização que revelam, em nível micropolítico, como o neoliberalismo se infiltra nas práticas institucionais, nas relações sociais e nas subjetividades.

A compreensão estrutura-se a partir de três categorias centrais: o individualismo, a competitividade e o sucateamento, interpretadas como dimensões interdependentes da racionalidade neoliberal, conforme desenvolvida por Foucault (2008), Dardot e Laval (2016) e Laval (2019).

Cada narrativa ficcional e cartográfica é lida como expressão concreta dessas categorias, permitindo compreender como as políticas macroestruturais se materializam no cotidiano da creche.

Nas narrativas ficcionais e cartográficas, apresentadas no Capítulo 7, “O pai era assim” e “Movimentos giratórios” evidenciam, de forma contundente, a centralidade do individualismo como princípio organizador das práticas institucionais. Em ambas, o processo de identificação das necessidades da criança, o encaminhamento para diagnóstico e a garantia de atendimento especializado recaem quase exclusivamente sobre a professora e, sobretudo, sobre a família, especialmente a mãe.

Essa dinâmica reflete aquilo que Foucault (2008) descreve como a produção do sujeito neoliberal, entendido como responsável por gerir os riscos e fracassos da própria vida. Segundo o pensador francês, no neoliberalismo, o indivíduo é levado a comportar-se como uma empresa, assumindo responsabilidades que antes pertenciam ao Estado. A família, nesse contexto, transforma-se em unidade de gestão dos direitos da criança, arcando sozinha com os custos emocionais, burocráticos e materiais.

Dardot e Laval (2016) aprofundam essa crítica ao afirmarem que o neoliberalismo faz da responsabilidade individual uma norma universal, despolitizando os problemas sociais e ocultando as suas causas estruturais.

Nas narrativas ficcionais e cartográficas, a dificuldade de inclusão não é reconhecida como falha do sistema, mas como incapacidade individual da família ou da professora ou do professor, produzindo sentimentos de culpa, solidão e impotência.

As narrativas cartográficas e ficcionais (Corrêa, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Reigota, 1999, 2023) “A professora e a auxiliar”, “A tia é só minha” e “Abaixo-assinado” permitem identificar a presença da competitividade como lógica difusa que atravessa o cotidiano da creche.

Ainda que não se manifeste de forma explícita, em *rankings* ou avaliações formais, a competitividade aparece na disputa por atenção, por tempo, por recursos humanos e, em última instância, por legitimidade para permanecer no espaço educativo.

Laval (2019) alerta que a escola contemporânea passa a funcionar segundo uma lógica empresarial, na qual a concorrência deixa de ser um meio para se tornar um fim. No cotidiano da creche, essa concorrência assume formas sutis, mas profundamente violentas: crianças disputam o cuidado de adultos sobrecarregados; famílias disputam recursos escassos; e, em situações extremas, reivindica-se a exclusão de uma criança com deficiência em nome do suposto “bom funcionamento” da turma.

Dardot e Laval (2016) afirmam que a concorrência neoliberal “corrói os fundamentos do comum”, transformando o outro em um obstáculo. O abaixo-assinado contra a criança com TEA revela essa lógica em estado bruto — a diferença passa a ser vista como ameaça e o direito coletivo à inclusão cede lugar ao interesse individual.

Nas narrativas ficcionais e cartográficas “Cadê a orientadora?”, “Multidisciplinar”, “O bolor” e “Lugar novo” revelam o sucateamento da creche como dimensão estrutural da racionalidade neoliberal. Trata-se de uma degradação que não é apenas material, mas também simbólica e relacional, marcada pela falta de profissionais, ausência de acompanhamento pedagógico contínuo, equipes multidisciplinares insuficientes e espaços físicos insalubres.

Foucault (2008) ajuda a compreender esse cenário ao afirmar que o neoliberalismo também governa pela escassez, produzindo sujeitos adaptáveis à precariedade. A precarização deixa de ser exceção e torna-se a norma, exigindo dos profissionais uma capacidade constante de improvisação.

Dardot e Laval (2016) são incisivos ao afirmar que o neoliberalismo promove uma “desresponsabilização organizada do Estado”, transferindo para indivíduos e comunidades aquilo que deveria ser garantido como direito social. O sucateamento da creche, evidenciado nas histórias, confirma a lógica de que o espaço público existe, mas está esvaziado das condições necessárias para cumprir sua função social.

Nas narrativas ficcionais e cartográficas, como “Uma flor no jardim” e “Diversidade”, revelam-se práticas de resistência cotidiana, ainda que realizadas em condições adversas. A inclusão ocorre não por força das políticas públicas, mas graças ao compromisso ético das professoras, dos professores e dos auxiliares de sala. No entanto, essas práticas resistem num campo tensionado, pois correm o risco de serem capturadas pela lógica neoliberal da responsabilização individual heroica.

Como alertam Dardot e Laval (2016), a valorização da boa vontade individual pode funcionar como armadilha, pois transforma a exceção em regra e a resistência em substituto da política pública. As histórias mostram que, embora haja cuidado, acolhimento e invenção pedagógica, estes ocorrem apesar do sistema, e não graças a ele.

A compreensão das narrativas ficcionais e cartográficas evidencia que o neoliberalismo na creche não é um discurso abstrato, mas uma racionalidade que se materializa no cotidiano, moldando práticas, relações e subjetividades.

O individualismo isola, a competitividade fragmenta e o sucateamento naturaliza a precariedade, produzindo um cenário em que direitos são convertidos em concessões.

Como afirma Foucault (2008, p.532), governar é “conduzir condutas”, e as narrativas aqui desveladas mostram como a racionalidade neoliberal conduz condutas desde a primeira infância. Reconhecer essas dinâmicas é passo fundamental para reafirmar a creche como direito social, espaço do comum e território de resistência, tal como propõem Dardot e Laval (2016).

9.1 Individualismo, competitividade e sucateamento da creche no modelo neoliberal

A Educação da primeira infância constitui um campo estratégico para a compreensão das transformações contemporâneas das políticas sociais e educativas, na medida em que nela se cruzam concepções de infância, modelos de governos e disputas ideológicas em torno do papel do Estado.

A creche, enquanto instituição destinada às crianças de 0 a 3 anos, ocupa uma posição particularmente sensível nesse processo, frequentemente marginalizada nas agendas políticas e subvalorizada no debate público.

Nas últimas décadas, a expansão da racionalidade neoliberal tem produzido efeitos profundos nesse segmento, reconfigurando as formas de organização institucional, as condições de trabalho dos profissionais e as experiências educativas das crianças. As categorias de individualismo, competitividade e sucateamento emergem, nesse contexto, como chaves fundamentais para compreender os impactos desta racionalidade na Educação da infância.

O neoliberalismo, longe de se limitar a um conjunto de políticas econômicas orientadas à liberalização dos mercados, deve ser entendido como uma racionalidade política e social que produz normas, subjetividades e modos de vida.

Foucault (2008), em seus estudos sobre a governamentalidade neoliberal, demonstra que essa racionalidade opera por meio da generalização da lógica do mercado a todas as esferas da vida social, transformando a concorrência em um princípio normativo universal.

O neoliberalismo institui, assim, uma forma específica de governo das condutas, que orienta as ações dos indivíduos e das instituições com base em critérios de eficiência, desempenho e responsabilização individual.

Dardot e Laval (2016) aprofundam essa perspectiva ao conceitualizar o neoliberalismo como a nova razão do mundo, sublinhando o seu caráter normativo e totalizante. Para esses autores, o neoliberalismo não se impõe apenas por meio de reformas institucionais, mas também por meio da interiorização de valores e normas que passam a organizar o cotidiano social.

A Educação, nesse quadro, é progressivamente redefinida como um investimento individual e como um instrumento de competitividade econômica, em

detrimento da sua dimensão coletiva, social e emancipatória. A creche, enquanto primeira etapa do percurso educativo, não escapa a essa lógica, sendo atravessada por discursos e práticas que refletem a racionalidade neoliberal.

O individualismo constitui uma das expressões centrais desta racionalidade (Dardot, Laval, 2016; Foucault, 2008). A produção do sujeito neoliberal implica a construção de indivíduos autogeridos, responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso e permanentemente convocados a investir em si mesmos. Foucault (2008) descreve esse sujeito como um empresário de si, cuja vida é concebida como um projeto a ser otimizado. Na creche, essa lógica manifesta-se de forma particular na responsabilização individual dos profissionais de Educação e das famílias.

As dificuldades estruturais que afetam o funcionamento das instituições, como a escassez de recursos humanos e materiais inadequados entre crianças e adultos, tendem a ser naturalizadas, invisibilizadas e reinterpretadas como desafios individuais a serem superados por meio do esforço, da criatividade ou da resiliência pessoal.

Essa individualização das responsabilidades fragiliza a dimensão coletiva do trabalho educativo e enfraquece as possibilidades de ação política e de reivindicação coletiva. Dardot e Laval (2016) alertam para o fato de que o individualismo neoliberal não representa uma forma de emancipação, mas antes um mecanismo de dominação que despolitiza os problemas sociais e desloca a atenção das causas estruturais para as condutas individuais.

No contexto da creche, essa lógica compromete a construção de projetos pedagógicos coletivos e a afirmação da Educação de infância como responsabilidade pública e direito social.

A competitividade constitui outro pilar fundamental da racionalidade neoliberal e desempenha papel central na reconfiguração das instituições educativas. Laval (2016) interpreta a forma como a escola contemporânea é progressivamente organizada segundo modelos empresariais, baseados na gestão por resultados, na avaliação permanente e na concorrência entre instituições.

Embora a creche não esteja formalmente integrada em sistemas de avaliação padronizados comparáveis aos do ensino obrigatório, a lógica competitiva manifesta-se de forma indireta e difusa. As instituições de Educação Infantil são incentivadas a competir por financiamento, por reconhecimento social e pela procura das famílias,

em um contexto marcado pela escassez de recursos públicos e pela crescente mercantilização dos serviços educativos.

Essa competição é frequentemente apresentada como um mecanismo de melhoria da qualidade, mas, na prática, contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e territoriais. As creches localizadas em contextos socioeconômicos mais favorecidos tendem a dispor de melhores condições materiais e maior capacidade de atrair recursos, enquanto aquelas que atendem populações mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades, reforçando processos de segregação e exclusão.

A competitividade afeta também os profissionais, que passam a ser avaliados, formalmente ou informalmente, pela sua capacidade de responder a exigências contraditórias, como a de garantir qualidade pedagógica em contextos de subfinanciamento e precariedade.

O sucateamento da creche deve ser compreendido como uma consequência estrutural destas dinâmicas. A retração do Estado, associada à implementação de políticas de austeridade e à redefinição das funções públicas, resulta na degradação das infraestruturas, na insuficiência de materiais pedagógicos e na precarização das condições de trabalho.

Dardot e Laval (2016) sublinham que o neoliberalismo promove uma desresponsabilização estatal, transferindo para as famílias, os profissionais e o setor privado responsabilidades que antes eram consideradas direitos sociais. A Educação Infantil, nesse contexto, é frequentemente tratada como um custo a ser contabilizado, e não como um investimento social estratégico. O sucateamento não é apenas material; assume também uma dimensão simbólica.

A desvalorização da creche enquanto espaço educativo contribui para a invisibilização do trabalho de seus profissionais e para a persistência de representações assistencialistas da Educação Infantil. Essa depreciação simbólica legítima a manutenção de condições de trabalho precárias e dificulta a mobilização social em defesa da creche enquanto direito social.

Foucault (2008) ajuda a compreender esse processo ao demonstrar que a precariedade pode funcionar como um instrumento de governo, limitando a capacidade de resistência coletiva e promovendo a adaptação dos sujeitos a condições adversas.

As consequências dessas dinâmicas para as crianças são profundas e multifacetadas. A redução de recursos humanos e materiais compromete a qualidade das interações educativas, limitando o tempo disponível para o cuidado individualizado, o brincar livre e a construção de vínculos afetivos seguros. Já a intensificação do trabalho dos profissionais afeta a sua disponibilidade emocional e relacional, elementos centrais na Educação de crianças pequenas. Para além disso, a normalização da escassez e da pressão contribui para a produção precoce de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal, ainda que de forma indireta e não intencional.

Desde a mais tenra idade, as crianças são socializadas em contextos marcados pela lógica da adaptação, da eficiência e da aceitação de condições limitadas como algo natural. Embora a creche não promova explicitamente a competição entre crianças, o ambiente institucional em que se insere reflete valores e normas que moldam as experiências infantis.

A Educação Infantil participa, assim, na reprodução das estruturas sociais e das racionalidades dominantes, desempenhando papel crucial na formação de disposições e expectativas que se prolongam ao longo do percurso educativo. A compreensão das categorias de individualismo, competitividade e sucateamento na creche permite evidenciar a profundidade da penetração da racionalidade neoliberal na Educação Infantil.

As contribuições de Foucault (2008), Dardot e Laval (2016) e Laval (2019) oferecem ferramentas conceptuais fundamentais para compreender que essas transformações não são inevitáveis, mas resultam de escolhas políticas e ideológicas específicas.

Reconhecer o caráter construído dessas dinâmicas é um passo essencial para a sua contestação e transformação. Reafirmar a creche como bem público e direito social implica resistir à lógica da mercantilização e da responsabilização individual, defendendo políticas educativas orientadas pelo princípio do comum.

Dardot e Laval (2016) propõem o comum como alternativa política ao neoliberalismo, sublinhando a necessidade de reconstruir instituições baseadas na cooperação, na solidariedade e na participação democrática.

No campo da Educação Infantil, essa perspectiva implica valorizar o trabalho educativo, garantir condições dignas aos profissionais e reconhecer a criança como

sujeito de direitos. A creche constitui, assim, um espaço estratégico de disputa política e simbólica, no qual se abre a possibilidade de construir formas alternativas de organização social e educativa.

Investir na Educação Infantil não é apenas uma questão de política social, mas uma escolha civilizacional que reflete a concepção de sociedade que se pretende construir. Em um contexto marcado pela hegemonia da racionalidade neoliberal, a defesa da creche como espaço de cuidado, Educação e emancipação assume importância crescente, exigindo reflexão crítica, mobilização coletiva e compromisso político.

As narrativas ficcionais e cartográficas apresentadas constituem um material denso e revelador das dinâmicas institucionais que atravessam o cotidiano da creche e da Educação Especial ofertada nesse segmento escolar. Longe de serem meros relatos descritivos do cotidiano, essas narrativas ficcionais e cartográficas funcionam como dispositivos de compreensão que tornam visíveis os efeitos micropolíticos da racionalidade neoliberal (Foucault, 2008) na organização do trabalho educativo, nas relações profissionais e nas experiências das crianças.

A partir delas, é possível identificar com clareza a presença das categorias de individualismo, competitividade e sucateamento, que se entrecruzam e se reforçam mutuamente.

9.2 Individualismo: responsabilização e isolamento dos sujeitos

O individualismo emerge nas narrativas ficcionais e cartográficas como marca estrutural do cotidiano da creche.

Observa-se uma recorrente transferência de responsabilidades institucionais para os sujeitos: professoras, professores, educadoras, educadores, auxiliares de sala, cuidadoras e cuidadores e, em certos momentos, para as próprias crianças e suas famílias.

As dificuldades enfrentadas no cotidiano, como a ausência de apoio especializado, a falta de tempo para acompanhamento individualizado e a insuficiência de recursos humanos, são frequentemente vividas como problemas pessoais, e não como expressões de uma falha estrutural das políticas públicas.

As narrativas ficcionais e cartográficas revelam profissionais que, diante da escassez, são levados a “dar conta” sozinhos das situações, improvisando estratégias individuais para atender às necessidades das crianças.

Essa lógica está profundamente alinhada com o que Foucault (2008) descreve o governo das condutas em que os sujeitos internalizam a norma da autossuficiência e da responsabilização individual, passando a gerir a precariedade como se fosse uma questão de competência pessoal.

No caso da Educação Especial na creche, esse individualismo assume contornos ainda mais intensos. As narrativas ficcionais e cartográficas evidenciam a solidão profissional no acompanhamento de crianças com necessidades específicas, muitas vezes sem articulação efetiva com equipas multidisciplinares. O cuidado, que deveria ser coletivo e institucional, torna-se uma carga individual, contribuindo para o desgaste emocional e para a naturalização da sobrecarga.

9.3 Competitividade: comparação, hierarquização e lógica do desempenho

A competitividade, embora nem sempre explicitada de forma direta, atravessa as histórias de modo difuso e persistente. Ela manifesta-se na comparação constante entre profissionais, salas, crianças e até instituições.

As narrativas ficcionais e cartográficas deixam transparecer uma cultura institucional em que se avalia quem “consegue dar conta”, quem é mais “flexível”, ”resiliente” ou “eficiente” perante contextos adversos.

Essa lógica competitiva não se organiza necessariamente por *rankings* formais, mas, sim, por mecanismos sutis de reconhecimento e desvalorização simbólica. Profissionais que questionam as condições de trabalho ou reivindicam apoios são, por vezes, percebidos como menos comprometidos, enquanto os sujeitos que silenciam o sofrimento e se adaptam à escassez são esquecidos. Tal dinâmica reflete o que Laval (2019) descreve como a introdução da lógica empresarial na Educação, em que o desempenho individual substitui a reflexão coletiva.

No plano das crianças, a competitividade assume uma expressão ainda mais preocupante. Algumas narrativas ficcionais e cartográficas sugerem processos de comparação implícita entre crianças que se “adaptam” mais facilmente à rotina

institucional e aquelas que exigem maior atenção, sobretudo no campo da Educação Especial.

A diferença, assim, passa a ser vivida como um obstáculo à eficiência do funcionamento da creche, e não como elemento constitutivo da diversidade humana.

9.4 Sucateamento: precariedade material, simbólica e relacional

O sucateamento da creche é uma das categorias mais evidentes nas narrativas ficcionais e cartográficas desveladas.

Ele manifesta-se, em primeiro lugar, na dimensão material com espaços inadequados, falta de recursos pedagógicos, escassez de profissionais e ausência de condições mínimas para o trabalho com crianças que demandam acompanhamento especializado.

As narrativas ficcionais e cartográficas desvelam um cotidiano da creche marcado pela improvisação, em que a criatividade dos profissionais é constantemente mobilizada para suprir o que deveria ser garantido pelo Estado.

O sucateamento não se limita apenas à materialidade: há também uma degradação simbólica, visível na desvalorização do trabalho na creche e, em particular, da Educação Especial. As narrativas ficcionais e cartográficas mostram como esse campo é frequentemente tratado como secundário, tanto nas prioridades institucionais quanto nas políticas públicas, reforçando a ideia de que a creche é um espaço de cuidado menor, e não de Educação integral.

O sucateamento produz efeitos nas relações. A intensificação do trabalho e a escassez de recursos fragilizam os vínculos entre profissionais, limitam o tempo de escuta e de reflexão coletiva e reduzem as possibilidades de construção de práticas pedagógicas partilhadas.

Esse cenário confirma a interpretação de Dardot e Laval (2016), segundo a qual a precariedade é um elemento constitutivo da racionalidade neoliberal, funcionando como mecanismo de governo e de desmobilização coletiva.

9.5 A presença do neoliberalismo na creche

A compreensão das narrativas ficcionais e cartográficas permite afirmar que o neoliberalismo está presente no cotidiano da creche, não apenas como política macroeconômica, mas também como racionalidade que organiza o cotidiano institucional.

O individualismo, a competitividade e o sucateamento não aparecem como fenômenos isolados, mas como dimensões interdependentes de um mesmo modo de governar a Educação na primeira infância.

As narrativas ficcionais e cartográficas revelam uma creche atravessada por lógicas de mercado, mesmo quando formalmente integrada no setor público ou social. A responsabilização individual substitui o direito, a adaptação à escassez substitui a exigência de condições dignas e a eficiência passa a orientar práticas que deveriam ser regidas pelo cuidado, pela coletividade e pela centralidade da criança.

As narrativas ficcionais e cartográficas não apenas descrevem a realidade cotidiana da creche, vivida e contada por professoras e professores, mas também denunciam os efeitos concretos da racionalidade neoliberal sobre os corpos, os afetos e as práticas educativas.

Ao tornarem visíveis essas dinâmicas, esses relatos também se constituem como um gesto político e epistemológico de resistência, abrindo espaço para a problematização crítica e para a afirmação da creche como espaço de direito, de comum e de produção de outras formas de estar e de educar.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do meu curso de doutoramento, meus estudos e minha pesquisa têm sido um processo doloroso, mas gostoso, enriquecedor e transformador. E não digo isso de forma poética, mas como alguém que está saindo da inércia dos próprios pensamentos e que se sente feliz com o trabalho que vem construindo.

Todo conhecimento está inserido em um determinado período histórico e, por isso, possui caráter provisório. Ele é continuamente revisto, ampliado e reinterpretado à medida que surgem novas inquietações, descobertas e perspectivas. Foi exatamente esse movimento dinâmico e reflexivo que orientou o percurso da minha pesquisa, impulsionando-me a revisitar conceitos, questionar certezas e abrir espaço para novos significados ao longo do processo investigativo.

As inquietações que me acompanharam ao longo dos anos constituíram o ponto de partida para a elaboração desta tese. Elas nasceram de reflexões constantes no cotidiano da primeira infância e de um desejo profundo de compreender melhor os contextos neoliberais que estão permeados na creche.

Esta pesquisa, portanto, está ancorada em experiências concretas e nas tensões neoliberais que atravessam os cotidianos da creche, especialmente no convívio com bebês e crianças bem pequenas. É a partir dessa vivência, rica e desafiadora, que emergem as questões e os sentidos que sustentam esta investigação.

Percebo a minha dificuldade de me encontrar com as minhas narrativas e com as de outras professoras e professores, e, principalmente, com as minhas histórias vividas e guardadas durante esses dezessete anos em meus cadernos de planejamento na creche.

Para a construção da minha tese, integrei um grupo de pesquisa ativo, composto por leitores e pesquisadores de ideias plurais, com os quais me reunia quinzenalmente para discussões decisivas e enriquecedoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Um grupo de estudo é uma reunião de pessoas com objetivos comuns para aprofundar o conhecimento. O GEDECE reuniu colegas do mestrado e do doutorado da Uniso, bem como outros colegas de pesquisa.

Foram três anos, com encontros quinzenais no GEDECE, com leituras, estudos, reflexões, diálogos, conversas, risos e angústias; enfim, um espaço para pensar e tecer as relações de um “cotidiano indomável” (Alves, 2025).

O Prof. Dr. Rodrigo Barchi é o responsável pelo GEDECE e por tudo o que ocorre no grupo. Para além das leituras, o professor Rodrigo nos trouxe convidados como Nilda Alves (UERJ), Silvio Gallo (Unicamp), Paula Henning (FURG), Soler Gonzalez e Andreia Ramos (Ufes), Thiago Corrêa (UFTM), Abraham Nahom (UABJO-Oaxaca), Lorena Córdova (UABJO-Oaxaca) e Miguel Ángel (UAM-México), para conversas reflexivas e ativas sobre os cotidianos escolares.

Os textos e as palestras mobilizados nessas discussões construíram um campo potente de observação sobre a Educação contemporânea, ao evidenciarem como o neoliberalismo atravessa, reorganiza e captura práticas educativas, discursos pedagógicos e modos de governar sujeitos, corpos e saberes.

Em comum, essas produções partem da compreensão de que o neoliberalismo não se restringe a um modelo econômico, mas constitui uma racionalidade política e cultural que se infiltra nos cotidianos escolares, (re)definindo finalidades da Educação, formas de gestão e concepções de infância, aprendizagem e formação humana.

Nos trabalhos inspirados em Foucault, como os de Paula Corrêa Henning e Silvio Gallo, o neoliberalismo é compreendido a partir da noção de governamentalidade. Trata-se de um modo de governar que opera pela condução das condutas, produzindo sujeitos autogeridos, responsáveis por si mesmos e permanentemente avaliados.

Na Educação, essa lógica se materializa em políticas que enfatizam o desempenho, a eficiência, a responsabilização individual e a adequação às demandas do mercado. A escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de formação crítica e emancipatória e passa a funcionar como um dispositivo de produção de competências, comportamentos e subjetividades alinhadas ao capitalismo contemporâneo.

No texto de Silvio Gallo (2021), ao compreender as mutações no governo da infância no Brasil, evidencia-se como essa racionalidade neoliberal se articula a formas renovadas de tutela e controle. Mesmo sob o discurso dos direitos, a infância continua sendo governada por dispositivos que regulam tempos, corpos e experiências, agora sob uma lógica mais instrumental.

A BNCC, por exemplo, ao enunciar “direitos de aprendizagem”, opera uma tradução técnica e mensurável da infância, alinhando-a a parâmetros de desempenho e resultados, o que esvazia a dimensão política, ética e sensível da Educação Infantil.

A governamentalidade democrática construída após a redemocratização passa a ser tensionada por um governo da infância cada vez mais normativo e funcional ao projeto neoliberal.

Os textos que dialogam com a Educação Ambiental, especialmente o trabalho de Henning e Ferraro (2022), ampliam essa crítica ao demonstrar como o neoliberalismo captura até mesmo discursos historicamente contra-hegemônicos.

A substituição progressiva da Educação Ambiental crítica pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável revela como a sustentabilidade passa a ser operada como um dispositivo biopolítico, alinhado à lógica do consumo consciente e da responsabilização individual, e não à transformação estrutural das relações entre sociedade, natureza e economia.

Nesse movimento, a Educação é convocada a formar sujeitos adaptáveis, resilientes e consumidores éticos, enquanto se esvazia de seu potencial político de questionar o próprio modelo de desenvolvimento capitalista.

A perspectiva ecologista apresentada no legado de Marcos Reigota tensiona diretamente essa racionalidade neoliberal ao recolocar o cotidiano, a experiência, os afetos e as narrativas como centrais nos processos formativos.

Ao valorizar metodologias como a cartografia, a etnografia e as narrativas ficcionais, essa abordagem rompe com a lógica da padronização, da mensuração e da produtividade que atravessa a Educação neoliberal.

Trata-se de uma Educação que se constrói nos encontros, nas relações e nas múltiplas ecologias que habitam os sujeitos, afirmando o cotidiano como espaço político de resistência e de criação de outros modos de viver e aprender.

Em diálogo com Nilda Alves (2025), os estudos dos cotidianos escolares reforçam que o conhecimento não se produz apenas nas grandes políticas ou nos documentos oficiais, mas também nas práticas miúdas, nas invenções do dia a dia e nas redes de saberes tecidas por professoras, professores, crianças e comunidades.

É justamente nesse nível micropolítico que o neoliberalismo atua com mais força, ao precarizar o trabalho docente, promover a solidão profissional e enfraquecer o coletivo.

Ao mesmo tempo, é nesse mesmo cotidiano que emergem práticas de resistência, recusas e reinvenções que desafiam a lógica neoliberal e afirmam a Educação como direito, relação e experiência compartilhada. Nesse sentido, a relação entre neoliberalismo e Educação, tal como evidenciada nesses textos, revela um campo de disputa permanente.

De um lado, um projeto que transforma a Educação em mercadoria, os sujeitos em capital humano e o conhecimento em instrumento de adaptação ao mercado. De outro, práticas, teorias e movimentos que insistem em afirmar a Educação como espaço de democracia viva, de produção coletiva de saberes e de possibilidade de emancipação. Ao articular esses textos, evidencia-se que pensar a Educação hoje implica, necessariamente, problematizar o neoliberalismo e fortalecer os cotidianos escolares como territórios de resistência, de criação e de luta por justiça social.

Quando iniciei minha pesquisa, cuja temática era neoliberalismo e Educação, senti até calafrios na minha espinha dorsal, mas enfrentei meus medos. Disseram-me que era um tema muito difícil, mas o assumi como um desafio e segui em frente.

Fiz cursos, li, questionei, conversei, dialoguei com meu orientador, aprofundei-me e comecei a sair da minha zona de conforto para observar o neoliberalismo e seus malefícios na Educação, principalmente na creche e na Educação Especial na creche.

Ah! A creche… minha paixão pelos pequenos, pelos bebês e pelas crianças bem pequenas que estão chegando nesta vida e trazendo renovação para um mundo melhor.

Quando estou entre os meus pequenos, não consigo me esquecer deste momento crítico de guerras que ocorrem neste mesmo mundo que habito. A guerra entre Rússia e Ucrânia por territórios evidencia quantas vidas são perdidas, cidades destruídas e decisões concentradas nas mãos de poucos, que operam lógicas de poder distantes da vida cotidiana.

E o que acontece na Palestina é desumano: a população civil enfrenta uma realidade marcada pelo medo, por perdas constantes e por condições de vida extremamente difíceis.

A população civil está sobrevivendo em condições extremamente duras, com falta de alimentos, de água potável e de abrigo.

Famílias inteiras estão sendo destruídas.

Não se pode ignorar o impacto devastador que esse conflito tem sobre pessoas inocentes, cuja única luta é sobreviver ao dia seguinte. Situações como essa exigem que outros países atuem pelo cessar-fogo e pelo fim da destruição.

É preciso empatia, diálogo e um compromisso renovado com a proteção da vida humana.

A guerra atinge sobretudo civis; suas vítimas são crianças, mulheres, idosos e pessoas que nada têm a ver com as decisões militares.

Cidades inteiras estão sendo destruídas.

Grande parte dos habitantes da Palestina já era refugiada antes dos conflitos atuais e, agora, com os bombardeios — porque, na minha visão, não se trata de uma guerra —, a destruição se intensifica. Entendo que a guerra pressupõe confronto entre lados, mas o que se vê é a Palestina sendo devastada sem misericórdia.

Com os ataques, muitos perdem novamente suas casas e são obrigados a fugir para locais sem condições. A ajuda humanitária é interrompida ou limitada, e a população entra rapidamente em uma crise humanitária, marcada, inclusive, pela fome.

Esses sentimentos de impotência, de assistir sem a possibilidade de fazer algo, permanecem. E o mundo continua vivendo como se nada estivesse acontecendo. Triste.

O que me traz a essas e outras reflexões são os estudos realizados no meu grupo de estudos, o GEDECE, no qual, quinzenalmente, realizamos leituras e discussões de autores importantes, como Foucault, especialmente a partir do conceito de governamentalidade.

Essa governamentalidade, segundo Foucault (2008), não é uma forma de poder exercida apenas pela autoridade ou pela força, mas por meio de saberes e práticas que conduzem os comportamentos da população e dos indivíduos.

Muitas vezes, governa-se pela religião, pelo medo, moldando a vida social, as rotinas, os diálogos, as crenças e até mesmo as conspirações, produzindo normas e influenciando a forma como cada pessoa se governa.

Dentro dessa governamentalidade, surge o biopoder, uma das dimensões centradas na gestão da sociedade, orientada pela vida biológica, como saúde, natalidade, mortalidade, higiene e segurança sanitária, mas também envolvendo a economia, a moral, a institucionalização e o autocontrole.

Para Foucault (2008), o neoliberalismo está associado a uma forma particular de governamentalidade, pois incentiva o indivíduo a ser “empresário de si”, ou seja, a governar-se por meio da liberdade.

O mercado se autorregula por meio da concorrência, sem que o Estado precise intervir. Assim, desafios coletivos, como saúde, pobreza, Educação e tudo o que envolve a vida em sociedade, passam a ser tratados como problemas individuais.

Na minha tese, deparo-me com a modalidade de Educação conhecida como Educação Especial na creche, refletindo sobre todas as dimensões que envolvem o desenvolvimento e o cuidado de uma criança com deficiência em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo, que valoriza o individualismo e incentiva cada pessoa a tornar-se “empresária de si mesma”.

Nesse contexto, é essencial não perder de vista o papel central da família. Quando uma mãe gera um bebê, ela também gera sonhos, projeta expectativas e imagina futuros possíveis.

Ao receber o diagnóstico de uma deficiência, muitas dessas expectativas são confrontadas com novas realidades, o que exige processos de reconfiguração emocional, adaptação e ressignificação.

Compreender a Educação Especial na creche implica também compreender as vivências familiares, sobretudo da mãe, que precisa lidar simultaneamente com o amor, a descoberta, os medos e os desafios que acompanham a chegada de uma criança com deficiência.

Os cotidianos da creche vão além de um espaço em que as famílias, especialmente as mães, deixam seus filhos em segurança e encontram apoio e partilha.

A creche vai além da extensão do cuidado: não limita o potencial da criança com deficiência, mas transforma o seu percurso.

Os cotidianos da creche, especialmente no âmbito da Educação Especial, assumem um papel significativo, pois não se trata apenas de uma sucessão de atividades, mas de um espaço de relações e de aprendizagens que se constroem para além da deficiência, com participação, descoberta e desenvolvimento.

No contexto neoliberal, a lógica da produtividade e da performance tende a infiltrar-se nas instituições educativas e nos cotidianos escolares, transformando-se,

muitas vezes, em um contraponto às práticas pedagógicas que valorizam o coletivo, a cooperação, o cuidado e a inclusão.

Pensar os cotidianos escolares na Educação Especial é compreender que neles se articulam o pedagógico, o emocional, o social e o cultural. São espaços nos quais a inclusão se materializa não apenas em discursos, mas também em práticas vividas, repetidas e transformadas diariamente, que reconhecem a singularidade de cada criança e valorizam a diversidade como parte essencial da vida em comunidade.

E foi no GEDECE que encontrei um olhar político, reflexivo e esperançoso sobre as questões e outras situações cotidianas da creche, da cidade, do país e do mundo.

Ao adentrar os cadernos, percebo a ingenuidade nas anotações, pois não trago referências políticas em meus relatórios, mas, sim, vivências nos territórios do cotidiano da creche, com alegrias, medos e muitos desafios.

A compreensão dos cadernos de planejamento da creche evidencia que o neoliberalismo não se manifesta apenas em políticas macroestruturais, mas também em práticas cotidianas e em materiais aparentemente banais da escola.

Ao examinar esses cadernos como artefatos culturais, torna-se possível compreender como a infância é produzida, narrada e governada no interior das instituições educativas.

Os cadernos revelam-se fontes privilegiadas para pensar criticamente a Educação Infantil e suas relações com as racionalidades políticas contemporâneas.

Percebo o quanto participei da vida dos bebês e das crianças bem pequenas no cotidiano da creche e o quanto o enfoque estava no cuidar e educar, como se o mundo fora dos muros não existisse.

Eu acreditava que o sistema era assim mesmo; percebia as mudanças ao longo dos anos, mas não compreendia que tudo estava interligado ao neoliberalismo.

Costumava dizer que eu era uma pessoa otimista, mas realista. Hoje, o meu otimismo se junta ao esperançar de Paulo Freire, que não é esperar, mas agir, avançar.

Eu não tinha ideia de como o neoliberalismo estava tão intrincado com o sucateamento do *espaçotempo* público, com a promoção da individualidade e com a ampliação da competitividade.

As obras, os artigos, as dissertações e as teses: cada leitura me permitiu construir uma base teórica sólida, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do tema investigado — como o neoliberalismo se manifesta nos cotidianos escolares da Educação Especial na creche.

A leitura e a pesquisa sobre o neoliberalismo transformaram profundamente a minha maneira de enxergar as questões sociais, proporcionando uma visão mais crítica e aprofundada das desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade contemporânea.

Antes de me debruçar sobre esse tema, muitas das dificuldades enfrentadas por grupos vulneráveis pareciam-me fenômenos isolados, decorrentes de falhas individuais ou de gestões ineficientes.

No entanto, ao estudar a lógica neoliberal, a do Estado mínimo, compreendi que essas desigualdades não são meros acasos, mas, sim, reflexos de um sistema que privilegia o mercado em detrimento do bem-estar social.

A transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada não apenas enfraquece os serviços públicos essenciais, como também reforça barreiras históricas que impedem a mobilidade social de milhões de pessoas.

Em vez de se consolidar como política pública garantidora de direitos, a Educação Especial é cada vez mais filtrada pela racionalidade neoliberal, que transforma crianças em “casos” a serem geridos, professoras e professores em “recursos humanos” a serem otimizados e unidades educativas em “organizações de resultados”.

A avaliação constante, que funciona como dispositivo de governo, converte as necessidades educacionais em indicadores e metas, diluindo o sentido ético da inclusão.

Crianças que não correspondem ao ritmo esperado pelo modelo performativo tornam-se, muitas vezes, vidas descartáveis, toleradas apenas quando não comprometem o fluxo de produtividade da instituição.

Com o avanço dessa ideologia, direitos básicos, como saúde e Educação, deixam de ser garantidos universalmente e passam a depender da capacidade de pagamento de cada indivíduo, o que amplia o fosso entre os que podem e os que não podem acessar esses serviços.

Assim, a minha pesquisa me permitiu compreender que a pobreza e a exclusão social não são consequências naturais da sociedade, mas, sim, construções políticas e econômicas que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

A compreensão mais detalhada do neoliberalismo me fez perceber que muitas das soluções propostas para os problemas sociais são, na verdade, estratégias que reforçam as mesmas desigualdades que dizem combater.

Programas de transferência de renda, por exemplo, embora essenciais para mitigar os impactos da pobreza extrema, muitas vezes são utilizados como justificativa para a retirada do Estado de áreas fundamentais, como moradia, Educação e assistência social.

Da mesma forma, a precarização do trabalho e a flexibilização das leis trabalhistas são defendidas sob a promessa de maior geração de empregos, mas, na prática, resultam na ampliação da informalidade e na diminuição dos direitos dos trabalhadores.

Ao estudar essas contradições, passei a perceber que a luta por equidade e justiça social exige muito mais do que políticas paliativas ou discursos meritocráticos; é necessário um compromisso real com a redistribuição de recursos e a democratização do acesso a oportunidades.

Essa mudança de perspectiva não apenas ampliou minha compreensão das injustiças sociais, mas também reforçou a importância de uma atuação coletiva e politicamente engajada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Paralelamente, a escrita tem sido um desafio e uma conquista contínua. Estruturar as ideias de forma clara e coerente exige um trabalho minucioso de organização e reflexão.

Ao longo do processo, percebi que a escrita acadêmica vai além da mera transcrição de informações; constitui um espaço de diálogo entre as leituras realizadas e a minha própria interpretação crítica.

A reescrita constante tem sido fundamental para aprimorar os argumentos, garantindo que o texto reflita, com precisão, as questões centrais da pesquisa.

Esse exercício contínuo de leitura e escrita fortalece não apenas a elaboração do trabalho, mas também a minha identidade enquanto pesquisadora.

A participação no grupo de pesquisa tem sido um elemento fundamental para o desenvolvimento da minha investigação e da minha narrativa ficcional e cartográfica.

O contato com colegas e com meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Barchi, proporcionou-me um espaço de troca de conhecimentos, no qual diferentes pontos de vista foram discutidos e novas possibilidades de interpretação emergiram.

As reuniões e os debates colaborativos permitiram que questões antes não consideradas fossem incorporadas à pesquisa, ampliando sua complexidade e profundidade. Ao receber devolutivas constantes, passei a desenvolver um olhar mais crítico sobre o próprio trabalho, o que me levou a revisões e aprimoramentos essenciais para o encaminhamento da minha tese.

Atualmente, meu grupo de pesquisa está integrado à Rede de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA), por meio da qual passo a integrar uma rede internacional de investigação em Educação, o que amplia os significados das conversas, das pesquisas e dos debates.

O meu grupo de estudos, GEDECE, fortalece, a partir das vivências, experiências e (re)existências, o movimento de pesquisadores e pesquisadoras militantes pela Educação (Barchi, 2025).

Nesse grupo, do qual faço parte, somos indivíduos e, ao mesmo tempo, uma coletividade que se manifesta em defesa de uma Educação escolar pública, gratuita, democrática e de qualidade, seja qual for o significado desse ideal.

Lutamos para que a escola cumpra seu papel emancipatório, permitindo que as pessoas superem as condições nefastas impostas por uma sociedade marcada pela desigualdade, exploração, preconceito, violência e barbárie.

Acreditamos que apenas por meio de uma educação verdadeiramente acessível e transformadora será possível romper com os ciclos de exclusão e construir um futuro mais justo e humano para todos, realizando um trabalho político, social, cultural, ambiental e econômico pró-educação e “pró-fessores”, como diz meu orientador, Barchi (2025), em suas reflexões.

Minha narrativa ficcional e cartográfica, como método, se constrói de acordo com as pistas de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), trazendo à tona o processo (Pista 3), a ampliação do neoliberalismo no cotidiano escolar (Pistas 7 e 8) e seu território existencial, na minha construção como educadora em interface com as transformações dos cotidianos escolares, a partir da minha preocupação com a creche e com a Educação Especial na creche.

Minha tese se orienta pela compreensão de processos a partir da minha perspectiva como *professorapesquisadora*, comprometida com a creche e com a Educação Especial ofertada nesse segmento. Assim, fui compreendendo como o avanço do neoliberalismo, com as categorias de individualidade, sucateamento e competição, impacta o cotidiano da creche e a Educação Especial nela.

À medida que meus estudos e minha pesquisa avançaram, percebi que meu trabalho não ficou pronto, fechado, em decorrência do cotidiano indomável (Alves, 2025) que vivemos, e que o meu cotidiano na creche, influenciado pelo mundo externo a ela, continua a acontecer, mesmo quando eu não estou lá.

Escolhi algumas histórias e criei narrativas ficcionais e cartográficas para contar um pouco sobre como o sistema me atravessa e deixa marcas.

Marcas que, por mais dolorosas que sejam, me fizeram continuar e me trouxeram até aqui.

Cada experiência vivida, cada conflito, cada dificuldade encontrada ao longo do caminho também foram oportunidades de reflexão, de crescimento e de reafirmação do compromisso que tenho com a Educação Infantil e com a creche.

Ao revisitar essas histórias, percebo que carregam não apenas desafios, mas também a força que encontrei para resistir e seguir em frente. São episódios que revelam as tensões entre a prática pedagógica e as estruturas que nos oprimem; são momentos que, mesmo difíceis, me moldaram como profissional e como pessoa.

Essas e outras vivências não apagaram a minha paixão pela creche; pelo contrário, fortaleceram-na.

Elas mostram que, apesar das dores, das incompreensões e dos embates, continuo aqui, firme, porque acredito na primeira infância, acredito no meu trabalho e acredito que narrar essas histórias é uma forma de honrar tudo aquilo que me constitui enquanto *professorapesquisadora*.

E, a partir da minha pesquisa, espero que outras investigações, em forma de narrativas ficcionais e cartográficas, sejam realizadas com rigor, trazendo à tona recriações de experiências reais, com verdades sensíveis, afetivas e políticas do vivido, desvelando os cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Pista 7: Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], n. 23, p. 62-74, 2003a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, p. 1-8, 2003b. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967/16939. Acesso em: 28 nov. 2024.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-07.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

ANOTHER brick in the wall. Intérprete: Pink Floyd. Compositor: Roger Waters. *In*: THE WALL. Intérprete: Pink Floyd. [*S. l.*]: Harvest Records; Columbia Records/Capitol Records, 1979. 2 vinis, faixas 3, 5 e 6. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U. Acesso em: 23 dez. 2024.

ARAÚJO, Cícero. A crise contemporânea: desafios da democracia. *In*: SALOMÃO, Luis Felipe; BRANCO, Pedro Henrique Villa Bôas Castelo; EVEIN, Blanche Marie; FERREIRA, Lívia. **Os desafios da Democracia no Século XXI**. São Paulo: FGV, 2025. p. 126-145. Disponível em: https://justica.fgv.br/sites/default/files/2025-04/livro_os_desafios_da_democracia_no_seculo_xxi.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As creches na Europa entre o oitocentos e o novecentos. 2015. **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, v.14, n. 2, p. 703-711, maio/ago. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-78062015000200703&script=sci_arttext. Acesso em: 4 abr. 2026.

AVERBUG, Marcello. **Plano Cruzado:** crônica de uma experiência. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 211-240, dez. 2005. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/11943/1/RB%2024%20Plano%20Cruzado_Cr%c3%b4nica%20de%20uma%20Experi%c3%aancia_P_BD.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

BARCHI, Rodrigo. Educação ambiental e (eco) governamentalidade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/3NjWwhkzbHWZ3pNcSCbYczM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2025.

BARCHI, Rodrigo. O Anti-Bozo: Imagens da resistência política, educacional e ecológica na Música Extrema brasileira entre 2013 e 2022. 2023. **Espacios Transnacionales**, [*s. l.*], v. 21, p. 44-63, 2023. Disponível em: https://espaciostransnacionales.xoc.uam.mx/archivos/2024/03/ET_21_Barchi.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf Acesso em: 14 nov. 2024.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; ROSA, Maiandra Pavanello. Classes Especiais: fatores que contribuem para a sua permanência em tempos de inclusão escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-16. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_1046.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

CABRAL, Kalina Silva Gonçalves. **Da subjetividade do direito à educação à objetividade do dever do Estado de promovê-la**: construção histórico-constitucional brasileira nas primeiras etapas da educação básica com enfoque na municipalidade. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/55136/1/SubjetividadeDireitoEducacao_Cabral_2023.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13812/1/MCFernandesDISSPRT.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

CASTRO, Lucileida Mara de. **O impacto das medidas neoliberais sobre a educação e o trabalho na Fundação Educandário Pestalozzi de Franca (SP):** uma análise da trajetória da entidade entre as décadas de 1980 e 1990. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) — Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/55136/1/SubjetividadeDireitoEducacao_Cabral_2023.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

CASSEMIRO, Viviane Andreia. **A oferta da educação infantil em instituições privadas contratadas com o poder público:** um estudo do financiamento de uma creche em Curitiba-PR. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/70464/R%20-%20D%20-%20VIVIANE%20ANDREIA%20SGARIONI%20CASSEMIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 set. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Ephraim Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BEZERRA, Leonardo Mendes (org.). **Perspectiva Ecologista de Educação:** o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/9815964_03_pretextual.pdf. Acesso em: 8 fev. 2026.

COSTA, Camila Carvalho; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. Impeachment de Dilma Rousseff: o golpe suave. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 39, n. 1, p. 242-263, 2023. Disponível em: https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/445/520. Acesso em: 8 fev. 2026.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 29 set. 2024.

COSTA, Maria Aparecida. **A Educação Infantil em Goiás:** percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/9715d3f6-e0ce-4291-838b-41452751b825/content. Acesso em: 29 set. 2024.

COUTO, Leandro Freitas; RECH, Lucas Trentin. Desmonte ativo no governo Bolsonaro:uma aproximação pela perspectiva orçamentária *In*: GOMIDE, Alexandre de Ávila; SILVA, Michelle Morais de Sá; LEOPOLDI, Maria Antonieta (org.). **Desmonte e Reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília, DF: Editora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. p. 443-474. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/b2246fbf-db2f-4b4c-9f04-e7850bfcb40b/content. Acesso em: 1º fev. 2025.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt Mendes. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, [*s. l.*], v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 3. reimp. Rio de Janeiro: Editora 34, 2022. v. 2.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=html&lang=pt. Acesso em: 2 jan. 2026.

FARIA, Marília de Sousa Castelo Branco. **Formação De Professores de Educação Infantil:** Para Que?. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17196/Marilia%20Faria-Dissert.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 set. 2024.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da Pré-Escola**: Um Olhar Poético Sobre Infâncias, Políticas e Práticas no Município de Itaguaí. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu. 2021. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13252/3/2021%20-%20Amanda%20Pontes%20Figueiredo.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população** : curso dado no College de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 88. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopes. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. *In*: CAMARGO, Ana M. Facciolli de; MARIGUELA, Márcio (org.). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-39.

GALLO, Silvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81100/47104. Acesso em: 23 mar. 2025.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13, n. 1 (21), p. 30-45, 2002. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709. Acesso em: 22 nov. 2024.

HANCOCK, Jaime Rubio. Os meninos não se vestiram sempre de azul, nem as meninas de rosa. **El País**, [*s. l.*], 4 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/04/estilo/1546614596_209570.html. Acesso em: 27 jan. 2026.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HENNING, Paula Corrêa; FERRARO, José Luís Schifino. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, p. e22028, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/GWG5RxXZjphFRcwhbL8zShF/?lang=pt. Acesso em: 22 mar. 2025.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Revista Psicologia Política**, Manaus, v. 21, n. 51, p. 550-569, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v21n51/v21n51a18.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KNEBEL, Cassiane. Neoliberalismo e educação infantil. **Travessias**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. e9805-e9805, 2014. Disponível em: https://e-

revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9805/7833. Acesso em: 26 set. 2024.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-56. Disponível em: https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, mar. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002. Acesso em: 11 jun. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância e Educação: entre o sagrado e o profano um enredo de amor e medo. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo José; GALLO, Sílvio (org.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 145-162.

LIMA, Élida Cristina da Silva de; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/7908/5732. Acesso em: 1 jul. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei.; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2007.

LOPES, Claudio Neves; PONCIANO, Vera Lúcia de Oliveira. **Currículo e Educação Especial:** Desafios e Perspectivas. *In*: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23., 2019, São José dos Campos. **Anais eletrônicos** [...]. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2019. p. 1-6. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2019/anais/arquivos/0245_0063_02.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

MACARINI, José Pedro. A política econômica do Governo Sarney: os Planos Cruzado (1986) e Bresser (1987). **Texto para Discussão – IE/Unicamp**, Campinas, n. 157, p. 1-63, 2009. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/1787/texto157.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem

de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARIUTTI, Eduardo Barros. O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. **Texto para Discussão – IE/Unicamp**, Campinas, n. 415, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD415.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

MARTINS, Leonardo Pereira; MORAES, Fernanda Rodrigues Pires. Ativismo judicial na educação infantil. **Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 74-96, 2020. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/hn44n7iqebg3tmsttgs4b6oqvm/access/wayback/https://indexlaw.org/index.php/revistaddsus/article/download/6605/pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola 'deseduca'. **G1**, Brasília, DF, 13 dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml. Acesso em: 27 jan. 2026.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., Aracaju. **Anais eletrônicos** [...]. Aracaju: Enfope, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6840103/course/section/6338020/MERCADO%20e%20FUMES.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15836/12388. Acesso em: 26 set. 2024.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/974275. Acesso em: 3 fev. 2025.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Educação infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203017. Acesso em: 11 jun. 2025.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Telos, 2012.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos.** Tradução: Karla Lima. São Paulo: Círculo do Livro, 2021.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 213-244, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/19847246163120152 13/pdf_23. Acesso em: 22 nov. 2024.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Pista 8: Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULA, Wagner Eduardo Estácio de; LIMA, Rita de Cássia Gabrielli Souza. Docência na educação infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. e0023060, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/S9L4pqzmSyvvbLPVsLCN6zz/?lang=pt. Acesso em: 26 set. 2024.

PEREIRA, Mara Cristina. **Pseudoformação e neoliberalismo na BNCC:** uma análise teórico crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023. Disponível em: https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/05/MARA-CRISTINA-PEREIRA.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

REIGOTA, Marcos. Aqui estamos, camaradas... *In*: CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BEZERRA, Leonardo Mendes (org.). **Perspectiva Ecologista de Educação:** o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

REIGOTA, Marcos. Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista uma proposta metodológica: uma proposta metodológica. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 35-60, 1999. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4239/3919. Acesso em: 26 dez. 2024.

RODARI, Gianni. O homem de Orelhas Verdes. *In*: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SALOMÃO, Luis Felipe; BRANCO, Pedro Henrique Villa Bôas Castelo; EVEIN, Blanche Marie; FERREIRA, Lívia (org.). **Os desafios da Democracia no Século XXI**. São Paulo: FGV, 2025. Disponível em: https://justica.fgv.br/sites/default/files/2025-04/livro_os_desafios_da_democracia_no_seculo_xxi.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

SANTORUM, Petula Ramanauskas, LIMA, Paulo Gomes. O processo de judicialização na educação infantil em Sorocaba-SP: para um início de conversa. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 53-68, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e20204/pdf_1. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841/3386. Acesso em: 26 set. 2024.

SCHERER, Laura Alves; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Cartografia como método de pesquisa para estudos de trabalho e subjetividade. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 26, n. suppl 1, p. e210202, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/QQT7x3GYszjB6GSxtd8nJvL/. Acesso em: 21 dez. 2024.

SILVA, Clodoaldo Matias; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares da; SILVA, Luis Claudio Figueiredo da; STRIBEL, Guilherme Pereira. Da Terra Plana ao Sol Quadrado: uma discussão sobre a relação do fanatismo e o negacionismo na construção da polarização política no Brasil. **Nova Hileia – Revista Eletrônica de Direito Ambiental da Amazônia**, Manaus, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/novahileia/article/view/2799/1521. Acesso em: 3 fev. 2025.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cotidiano Escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. 2016. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 404-411, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i3.30105. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.30105. Acesso em: 16 ago. 2024.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Juceli Bengert; ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de; SANTOS, Célia Maria Vieira dos. O Mieib e o enfrentamento às políticas de Educação Infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 224-247, 2022. DOI: 10.15366/reps2022.7.2.010. Disponível em: https://revistas.uam.es/reps/article/view/15690. Acesso em: 27 set. 2024.

SOUZA, Giselle; SOARES, Morena Gomes Marques. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **Ser Social**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 11-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478. Acesso em: 28 jul. 2025.

SOUZA, Jéssica Duarte de. Cotidiano escolar: contradições e potência. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 40, p. 11-21, 2024. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2050/1229. Acesso em: 28 jul. 2025.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A educação infantil em Porto Alegre:** um estudo das creches comunitárias. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6732/000489236.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 set. 2024.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A qualidade na Educação Infantil comunitária em Porto Alegre:** estudo de caso em quatro creches conveniadas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18264/000727754.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 set.2024.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, p. 70-77, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/?lang=pt&format=html. Acesso em: 15 mar. 2025.

VASCONCELOS, Kelly Rocha de Matos. **Creches casulo no Amazonas:** infância, história e educação, 1979-1999. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9652. Acesso em: 29 set. 2024.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José; GALLO, Sílvio (org.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIANA, Ana Luiza d'Ávila; SILVA, Hudson Pacifico da. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 2107-2118, 2018. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2018.v23n7/2107-2118/pt. Acesso em: 7 fev. 2025.

VIVAS, Fernanda. Por que Bolsonaro está inelegível? Aliados pretendem mudar a lei para beneficiá-lo. **G1**, Brasília, DF, 4 fev. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/02/04/em-meio-a-articulacao-de-aliados-entenda-a-inelegibilidade-aplicada-pela-justica-eleitoral-a-bolsonaro.ghtml. Acesso em: 5 fev. 2025.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; NOVAES, Carla Francielly Martini; CRUZ, Girlene Albuquerque. Revisão da Produção Científica Brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p. 94-105, jul./set. 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n3.h376. Disponível

em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2492/2622. Acesso em: 10 fev. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

VÍGARI, Michele Padilla Pedroso. **A Construção da Autonomia no Cotidiano da Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016. Disponível em: https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2017/michele-vigari.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

VÍGARI, Michele Padilla Pedroso; SILVA, João Henrique da. Panorama da produção científica sobre a Educação Especial na Educação Infantil (2003-2021). **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 25, n. 1, p. 421-438, 2025. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/20899. Acesso em: 29 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1983.