





O COMPROMISSO DO MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL COM A QUALIDADE E A EQUIDADE

The commitment of the Brazilian Inter-forum Movement for Early Childhood Education to quality and equity


Pedro Neto Oliveira de AQUINO


Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
Prefeitura Municipal de Fortaleza
Fortaleza, Ceará
pedronetooliveiradeaquino@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4624-3860> 

Silvia Helena Vieira CRUZ

Faculdade de Educação
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
silviavc@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3406-3005> 

Rosimeire Costa de Andrade CRUZ

Faculdade de Educação
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
rosimeireca@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-2532-010X> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O presente artigo analisa as cartas dos encontros nacionais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), articulando as pautas que o Movimento tem defendido historicamente com o que preconizam as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, de 2024. Para isso, empreendeu-se a leitura das cartas aprovadas ao final de cada encontro nacional do MIEIB, na íntegra, explorando sua estrutura e endereçamento e categorizando as defesas feitas. Foram identificadas fortes preocupações do MIEIB em relação às condições físicas e simbólicas do atendimento, à formação inicial e continuada das(os) professoras(es) e à proposta pedagógica das instituições. Nesse sentido, o artigo constata divergências entre pleitos históricos do MIEIB e orientações nas referidas Diretrizes, especialmente, relativas aos convênios/parcerias público-privadas e aos profissionais de apoio (auxiliares, assistentes etc.), objetos de reflexão e atuação da luta do MIEIB, desde os seus primórdios, por uma Educação Infantil com qualidade e equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade. Equidade. Movimento Social. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the letters from the national meetings of the Interforum Movement of Early Childhood Education of Brazil (MIEIB), articulating the issues the Movement has historically advocated with those outlined in the National Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education, 2024. To achieve this, the study involved reading the letters approved at the end of each MIEIB national meeting in their entirety, exploring their structure and addressing, and categorizing the issues raised. Strong concerns were identified regarding the physical and symbolic conditions of service, the initial and ongoing training of teachers, and the pedagogical proposals of institutions. In this sense, the article highlights discrepancies between the historical demands of the MIEIB and the guidelines in the aforementioned National Guidelines, especially regarding public-private partnerships and support professionals (assistants, aides, etc.); issues that have been central to the MIEIB's struggle for quality and equity in Early Childhood Education since its inception.

KEYWORDS: Quality. Equity. Social Movement. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Atendendo às diversas dimensões propostas pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024). Trata-se de mais um passo importante no sentido de contribuir para a qualidade da Educação Infantil brasileira. No entanto, as estratégias utilizadas, no campo teórico e prático da Educação Infantil do país e os conflitos quanto algumas das orientações presentes nas referidas Diretrizes, colocam no palco social disputas de concepções, princípios e conhecimentos próprios do campo, representando um desafio a ser assumido e superado por militantes, pesquisadoras(es), gestoras(es), professoras(es) e demais interessados na educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Como um desses atores, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) defende, há mais de 20 anos¹, um discurso alinhado à concepção de Educação Infantil como um direito público subjetivo, o que implica garantir um atendimento de qualidade em suas dimensões físicas e simbólicas, desde a infraestrutura e os materiais até a identidade e valorização das(os) professoras(es) e a especificidade da proposta pedagógica.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil é uma articulação nacional composta por fóruns de Educação Infantil estaduais, regionais e distrital, com representação em todas as unidades da federação, que atua em defesa do direito a uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade. Este compromisso compõe a identidade do Movimento, sendo um aspecto central das ações e proposições desenvolvidas ao longo da sua história e perseguido como princípio e objetivo por aqueles que intencionam ingressar e dar continuidade ao Movimento. Desse modo,

[...] a história do MIEIB [...] emergiu no contexto pós Constituinte, [...] do contexto sociopolítico da ampla reforma empreendida na educação no governo Fernando Henrique Cardoso (de fortes traços neoliberais e de uma postura pouco dialógica com a sociedade civil), mais precisamente com a implementação da LDB 9.394/96 e a integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino [...]. Nos primeiros anos de atuação uma de suas principais metas se consistiu na sua expansão. Nesse propósito, o assessoramento e apoio entre os fóruns [...] foram imprescindíveis para a criação de novos fóruns estaduais [...]. Nesse sentido, os

¹ Os primeiros encontros de articulação do MIEIB ocorreram durante o segundo semestre de 1999, em Belo Horizonte (MG), Caxambu (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

As ações (participação em manifestações políticas, em audiências públicas, em iniciativas governamentais, em grupos de trabalho e pesquisa, encontros regionais e nacionais, lives etc.) e proposições (como a escrita e ampla divulgação de notas e posicionamentos) são orientadas por uma Carta de Princípios, que define os postulados básicos, os critérios de ações e as estratégias do Movimento – atualizada e aprovada no encontro nacional de 2019, em João Pessoa (Paraíba)². A sobredita Carta é, de fato, a referência central da qual o Movimento parte para elaborar e desenvolver estratégias e ferramentas de luta nos mais diversos contextos e situações, representando um aporte geral para o seu trabalho.

O Movimento preocupa-se com a articulação entre seus integrantes, de modo que estes possam debater e definir consensos mínimos em relação ao quadro do atendimento, aos aspectos conceituais e legais, às ações prioritárias, às estratégias de ampliação das articulações etc. Para isso, realiza, anualmente, encontros regionais, um em cada região do país, e um encontro nacional, do qual participam todos os 26 fóruns estaduais e o Fórum Distrital, além de diversos outros fóruns regionais que compõem o Movimento. A partir das conferências, mesas e discussões nestes encontros, são elaboradas cartas, que, além de apresentarem as temáticas enfocadas no encontro, também definem as intenções e objetivos que o Movimento assumirá naquele período, as suas lutas prioritárias, construindo, portanto, um registro do seu compromisso em cada momento, ao longo da sua história.

Tanto os encontros regionais, como o encontro nacional elaboram cartas, que dialogam entre si, possuindo pontos em comum. Todavia, as cartas dos encontros nacionais têm se destacado, dado o seu caráter articulador, pois reúnem pautas, demandas e intenções comuns às regiões e aos interessados na defesa de uma Educação Infantil com qualidade e equidade.

Isto posto, o presente artigo tem por objetivo analisar as cartas dos encontros nacionais do Movimento (de 2006 a 2023), articulando as questões que o Movimento tem pleiteado historicamente ao que, atualmente, é preconizado nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024).

² Todos os documentos de autoria do MIEIB citados ao longo do artigo podem ser acessados no seu site, especificamente, na sua biblioteca: <https://www.mieib.org.br/biblioteca/>.

No total, são 16 cartas, uma vez que não houve encontros nacionais nos anos de 2020 e 2021, dado o contexto da Pandemia da Covid-19³. Tais documentos se originaram dos encontros, sediados nas cinco Regiões do país, sendo dois na região Norte (Belém, 2010; Manaus, 2018), cinco no Nordeste (Natal, 2006; São Luís, 2007; Salvador, 2011; Fortaleza, 2015; João Pessoa, 2019), dois no Sudeste (Vitória, 2012; Belo Horizonte, 2017), quatro no Centro-Oeste (Brasília, 2013; Cuiabá, 2014; Brasília, 2022; Brasília, 2023) e três no Sul (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Curitiba, 2016).

Os encontros nacionais supra referidos produziram cartas com diferentes estruturas e extensões. De um modo geral, observa-se que as cartas passaram por modificações formais, como extensão maior, apresentação mais objetiva de seus conjuntos crescentes de pautas, presença de explicações e justificativas para a inclusão de temas no documento etc. No entanto, curtas ou extensas, as cartas dos encontros do Movimento buscam atender à estrutura desse gênero textual, possuindo data e local, vocativo (a quem ela se destina), assunto (pautas) e despedida.

Quando analisado o vocativo/destinatário das 16 cartas, verifica-se que ele figura nos textos de forma bastante variada. Há algumas que o trazem de forma explícita, instaurando com ele uma seção em que são apresentados tópicos específicos a esse destinatário, pois nele reconhece a incumbência de tratar do assunto/demanda. Desse modo, há cartas (especialmente, as que estão no meio desse período, entre 2006 e 2023), que apresentam seções, com os assuntos da Educação Infantil que deveriam ser tratadas com prioridade, endereçadas às seguintes organizações governamentais: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Congresso Nacional; Ministério Público; Tribunais de Justiça dentre outros.

Em outras cartas, que estão nos primeiros e nos últimos anos do período analisado, os vocativos também aparecem de forma explícita, mas no início do assunto, relacionando diretamente determinado órgão com a demanda apresentada, sem a criação de uma lista ou conjunto de pautas para este.

³ Na Carta de Brasília – 2022, o Movimento fez uma série de indicações sobre os cuidados adicionais necessários que dirigentes municipais e escolares deveriam ter nesse contexto de retomada das atividades letivas, quanto à segurança de crianças e profissionais e adequações nas propostas e práticas pedagógicas.

Ainda foi identificado que em outras cartas, produzidas nos últimos anos, o destinatário aparece de forma implícita no texto, podendo ser identificado através da leitura do tópico a quem ele se destina, pela responsabilidade em abordá-la/solucioná-la. Vale ressaltar que há pautas que, por serem responsabilidade/incumbência de mais de uma organização/órgão, são endereçadas repetidas vezes a diferentes vocativos, produzindo, assim, uma presença significativa nos textos. Há, também, assuntos/demandas que são internas ao Movimento e endereçadas aos Fóruns, como um chamamento para o trabalho, enfocando determinadas temáticas, dimensões, problemas e outras demandas do coletivo.

A partir de 2010, construiu-se um discurso consensual no Movimento, expresso nas cartas: a defesa por uma dada concepção de Educação Infantil como um direito indubitável de todas as crianças, desde o nascimento, conforme expresso no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e, assim, reafirmada pelo Movimento ao longo das suas cartas:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Todos os compromissos presentes nas cartas dos encontros nacionais do MIEIB (2016-2023) foram categorizados em conformidade com as cinco dimensões apresentadas nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024), quais sejam: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação da Educação Infantil; e infraestrutura, edificações e materiais.

Essa estratégia de análise foi adotada com o intuito de explicitar o diálogo entre as pautas que o Movimento tem defendido ao longo da sua trajetória e as determinações presentes nas Diretrizes Operacionais, compondo, assim, um quadro daquilo que esteve no centro das lutas.

Após categorizados, os compromissos do MIEIB precisaram ser agregados, uma vez que há pleitos que se fazem presentes em mais de uma carta. Esta presença comum em várias cartas demonstra que a continuidade da luta se faz necessária em alguns tópicos como, por exemplo, o estabelecimento de convênios/parcerias público-privadas, a presença de profissionais de apoio/auxiliares/assistentes, a definição do corte etário

para o ingresso no Ensino Fundamental, a obrigatoriedade de frequência à pré-escola, a formação inicial e continuada de professoras(es), dentre outros.

Alguns desses temas, presentes na maioria dos documentos analisados, foram sofrendo mudanças de perspectivas, sendo impactados por inúmeros fatores e circunstâncias, contudo, sempre preservando um posicionamento coerente com os princípios do Movimento.

É oportuno destacar, ainda, que alguns compromissos expressos pelo Movimento perpassam as cinco dimensões de qualidade e equidade propostos nas Diretrizes Operacionais, pois implicam, por exemplo, na formação das(os) professoras(es), na proposta pedagógica das instituições e na avaliação dos atendimentos. O esforço em organizar esses compromissos em consonância com uma das Dimensões tem por intenção tornar visíveis as pautas focalizadas pelo Movimento.

Além desta introdução, a maior parte do texto está estruturado no diálogo entre os conteúdos das cartas do Movimento e as cinco dimensões de qualidade e equidade (Brasil, 2024). Antecedendo este diálogo, é realizada uma breve discussão sobre o financiamento para a Educação Infantil, tópico que marca presença significativa nas cartas dos encontros nacionais, o que a torna imprescindível para qualquer debate sobre qualidade e equidade na educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os aspectos históricos e legais envolvidos no processo de construção da concepção de Educação Infantil defendida na Introdução evidenciam a grande responsabilidade das políticas públicas garantirem as condições necessárias para as aprendizagens, o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, desde bebês, independente do seu território, do seu pertencimento étnico-racial e socioeconômico e de seu gênero e credo das famílias. Nesse sentido, é essencial a luta e a defesa por investimentos efetivos, que priorizem a garantia do direito desses sujeitos à educação de qualidade e equitativa.

Em vista disso, o MIEIB atua historicamente na defesa do financiamento para a Educação Infantil, incidindo fortemente na aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, pelo Congresso Nacional, em 2007. A pauta majoritária daquele momento era a inclusão da creche (excluída da primeira versão desse fundo de financiamento) e a

defesa de fatores de diferenciação na distribuição dos recursos para ela e para a pré-escola, considerando, por exemplo, a determinação da Resolução CNE/CEB 5/2009 sobre a duração diária das jornadas das crianças nas instituições de Educação Infantil: tempo integral igual ou superior a sete horas; e período parcial, no mínimo quatro horas (Natal, 2006; São Luís, 2007)⁴.

Dada a sua importância em termos de novos aportes financeiros para a Educação Infantil, o MIEIB defendeu a manutenção inquestionável da creche no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que teve sua primeira vigência findada em 2020, passando, em seguida, por um processo de revisão e instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Vale mencionar que no contexto dessa luta, o Movimento também se expressou mediante uma mobilização chamada Fraldas Pintadas, “[...] que colocava bebês nas ruas em carreata com seus carrinhos na luta pela inclusão das creches no FUNDEB” (Anjos; Gobbi, 2024, p. 10).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação se manteve como uma questão de atenção do Movimento nas duas primeiras décadas do século XXI, defendendo, a título de ilustração, que as instituições de Educação Infantil conveniadas com o Poder Público atendessem às exigências desse Fundo (São Luís, 2007); o aumento dos seus coeficientes para a Educação Infantil (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009); a adoção, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da metodologia do Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi - na Educação Infantil⁵ (Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014) e que essa metodologia se tornasse referência no planejamento orçamentário dos municípios com fins de ampliação do atendimento em Educação Infantil. Cobrava-se também o investimento financeiro adequado para esta primeira etapa da educação básica conforme indicado no Plano Nacional de Educação (2014-2024); e ainda o acesso e fiscalização da aplicação desse Fundo pelos Tribunais de Contas (Curitiba, 2016; Belo Horizonte, 2017).

⁴ O texto faz uso do formato “Cidade, ano” para situar o leitor de qual(is) carta(s)/encontro(s) parte a pauta em discussão.

⁵ O CAQi/CAQ é uma metodologia criada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Saiba mais em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/>.

Nos últimos 10 anos, o Movimento vem se posicionando incisivamente contra o uso dos recursos da Educação Infantil fora da esfera pública, como a adoção de materiais didáticos e suas metodologias de implementação; a contratação de profissionais (gestão das instituições) terceirizados; a formação continuada das(os) professoras(es) por assessorias pedagógicas privadas contratadas pelos municípios; a compra de vagas em instituições privadas e/ou o investimento em educação domiciliar, também denominada "homeschooling", estratégia governamental que atribui às famílias a responsabilidade pela educação de seus filhos em casa, em vez de enviá-los para escolas (Cuiabá, 2014, Fortaleza, 2015; Curitiba, 2016; João Pessoa, 2019; Brasília, 2022; Brasília, 2023).

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão de uma oferta de Educação Infantil com qualidade e equidade torna-se possível quando orientada por princípios democráticos e participativos (Brasil, 2024). Isto implica em um trabalho conjunto de construção e fortalecimento de programas e políticas públicas que focalizem as instituições e o trabalho nelas realizado, mediante esforços da União, dos estados e dos municípios, devendo o poder público atuar em regime de colaboração - constitucionalmente estabelecido - e em parcerias intersetoriais.

A defesa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil em relação à demanda e oferta de creche e pré-escola parte de uma reivindicação básica: a inclusão, no Censo Escolar, de 2006, das instituições de Educação Infantil existentes em todo o país e não cadastradas nos censos anteriores (Natal, 2006). Também foi considerado relevante que as instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais fossem abarcadas nesse processo (São Luís, 2007), e que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira reformulasse os campos de registro do Censo referente às essas instituições conveniadas, para que contemplasse informações sobre as condições de qualidade desses equipamentos (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009). Ao referido Instituto também foi endereçado, por quatro anos consecutivos, a demanda de que incluísse no Censo a identificação das faixas etárias de zero a três anos e quatro a seis anos (Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014).

A atenção para as instituições conveniadas tem ocupado boa parte das demandas apresentadas pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil em relação à

oferta de Educação Infantil. Nas primeiras cartas disponíveis, o Movimento exigia a criação de uma política nacional que estabelecesse critérios/orientações para o estabelecimento de convênios com instituições comunitárias, filantrópicas etc., de modo a assegurar a continuidade do atendimento que vinha sendo realizado historicamente, mas fomentando a sua qualidade (Natal, 2006; São Luís, 2007). Ao mesmo tempo, defendia que a ampliação por meio de convênios fosse inferior à expansão de novas vagas nas redes públicas municipais (São Luís, 2007). Nos anos seguintes, esse pleito foi parcialmente atendido pela publicação das Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (Brasil, 2009). No entanto, a exígua divulgação desse documento o tornou pouco conhecido e igualmente pouco efetivo, uma vez que o cumprimento das orientações nele contidas não foram suficientemente exigidas (Belém, 2010), implicando num crescimento irresponsável dessa modalidade de atendimento.

Tal fenômeno foi alvo de repúdio por parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, que se manifestou veemente contrário à privatização da educação com o avanço do atendimento em instituições conveniadas, com ou sem fins lucrativos; à não garantia de direitos dos/as profissionais do magistério nessas instituições; e à indução e adoção de políticas alternativas de baixo custo e compensatórias (Curitiba, 2016; Belo Horizonte, 2017). Nesse sentido, o Movimento levantou como bandeira de luta o congelamento da expansão de vagas por meio de convênios; a manutenção apenas das vagas nas instituições desta natureza já existentes; e a ampliação do acesso à Educação Infantil exclusivamente por meio do atendimento público direto (Manaus, 2018). Esta posição do Movimento é alicerçada nas pautas advogadas nas últimas Conferências Nacionais da Educação, especialmente na sintetizada na defesa: dinheiro público para a educação pública.

Essa posição do Movimento é alicerçada na defesa do direito de todas as crianças à educação de qualidade, uma vez que há o conhecimento de que, via de regra, as creches conveniadas constituem uma alternativa mais precária do que o atendimento direto, através da rede pública municipal. Pelo menos, desde o início dos anos 2000, várias pesquisas indicam as condições nas quais essas creches funcionam (por exemplo, Cruz, 2001; Cruz, Cruz e Rodrigues, 2021): instalações precárias, funcionando em espaços improvisados e contando com materiais inadequados ou em péssimo estado de preservação; gestão pedagógica sem formação específica, com pouca ou nenhuma experiência na Educação Infantil; professoras(es) sem formação legal; baixos salários;

rotinas de trabalho exaustivas e sem destinação de tempo para planejamento; práticas pedagógicas práticas pedagógicas inadequadas e destoantes da legislação, da normatização e das pesquisas que apontam o quão essas práticas podem ser nocivas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, desde bebês.

Apesar desse conhecimento já difundido no campo da Educação Infantil e das reivindicações de entidades como o MIEIB, esse tipo de atendimento educacional aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em sua grande maioria pobres, continua a crescer. A ampliação do número de matrículas em entidades privadas conveniadas, inclusive, foi apontada como um dos efeitos indiretos dos processos judiciais exigindo vagas na Educação Infantil (Silveira et al, 2020).

Nesse contexto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil defendeu, também, a implementação de uma política de formação e acompanhamento de professoras(es), alimentação escolar e recursos pedagógicos - como livros infantis e brinquedos, entre outros - sem distinção entre rede pública e rede conveniada (São Luís, 2007). Ainda com o objetivo de não penalizar as crianças atendidas nesses equipamentos, o Movimento pleiteou que os programas nacionais de alimentação escolar, destinados à creche e à pré-escola, incluíssem as instituições confessionais e comunitárias no repasse de recursos (PORTO ALEGRE, 2008).

Na contramão dessa defesa histórica do MIEIB, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024) preveem no Art. 5º, Inciso IV, que os sistemas de ensino poderão regulamentar “[...] mecanismos institucionais que permitam identificar, avaliar e justificar a necessidade da celebração de parcerias, nas formas definidas na legislação vigente, para o atendimento da demanda por vagas na Educação Infantil”.

É oportuno frisar que a decisão de investir na educação das crianças não tem tido relação com o poder de investimento dos municípios; o caso de São Paulo, a cidade mais rica do país, é emblemático, pois a rede de atendimento conveniado é maior que o atendimento municipal. Fica difícil saber se o estabelecimento de tantas parcerias é uma questão de necessidade, falta de prioridade ou é movida por outros interesses.

Vale também lembrar que, apesar tempo decorrido desde a promulgação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei nº 13.019/2014), pesquisas recentes - reunidas e analisadas por Gutierrez e Silva (2023) - têm constatado a persistência de fragilidades e inadequações importantes no funcionamento dessas organizações, isto é, a simples existência dessa norma não tem se mostrado suficiente para promover a qualidade da educação oferecida. Em especial, o monitoramento e a

avaliação dessas entidades, previstos nesta norma, não têm sido capazes de identificar problemas e provocar a sua superação ou o cancelamento do convênio.

Portanto, outras medidas, em diferentes âmbitos, mostram-se necessárias para, de fato, assegurar que os governos municipais priorizem a Educação Infantil e busquem garantir verbas necessárias para a ampliação e funcionamento de instituições de Educação Infantil.

A transparência e divulgação de ações, incluindo lista de espera por vagas nas creches, objeto da Gestão democrática, também é uma antiga luta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, apoiando a ampliação da oferta de vagas em instituições de Educação Infantil para todas as crianças, sem prejuízo (retrocesso ou estagnação) para a educação das crianças de zero a três anos ou para o atendimento em tempo integral – sendo o atendimento em tempo parcial, efetivamente, uma escolha da família. Diante da finalização de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o Movimento argumentou que o direito das crianças à creche fosse garantido tendo como base a demanda real e não somente a demanda manifesta ou o estabelecido na Meta 1 do PNE, que objetivava a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento em creche em, no mínimo, 50% (Brasília, 2022).

Na construção dos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024, o Movimento chamou a atenção dos conselhos de participação social e outros agentes de controle social para o fortalecimento do controle no que se refere à elaboração e cumprimento dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação, considerando o atendimento das crianças de zero a cinco anos e 11 meses (Belém, 2010).

Junto ao Conselho Nacional de Educação - CNE, pressionou para o cumprimento das Resoluções nº. 01/2010 e nº. 06/2010, que definem as regras para o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental com corte etário em 31 de março (Natal, 2006; Porto Alegre, 2008; Belém, 2010; Salvador, 2011; Vitória, 2012; Cuiabá, 2014; Belo Horizonte, 2017). Em relação ao mesmo tema, o Movimento também advogou o reconhecimento e a adoção, em âmbito nacional, da data-corte de 31 de março para matrícula na creche e na pré-escola, como delimitação legítima que considera uma concepção de criança e de infância engendradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) (Fortaleza, 2015; Curitiba, 2016).

No contexto da Emenda Constitucional nº. 59, de 12 de novembro de 2009⁶, que determinou o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e tornou

⁶ Essa emenda tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade.

obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, houve posicionamentos conflitantes dentro do Movimento: alguns fóruns viam a obrigação de matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental como algo positivo, pois iria obrigar a garantia de vagas para essas crianças, outros, porém, consideravam que, desde que houvesse demanda, era obrigação do poder público garantir vagas na Educação Infantil.

De qualquer forma, o Movimento reconheceu e defendeu o direito à educação pré-escolar em instituições de Educação Infantil (Salvador, 2011) e, no caso da abertura de turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, que estas respeitassem os parâmetros de qualidade no que tange aos espaços e ao que constitui a experiência educativa na Educação Infantil, previstas em vários documentos normativos e orientadores, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) (Fortaleza, 2015; Curitiba, 2016; Belo Horizonte, 2017).

O regime de colaboração, considerado, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), como uma estratégia de organização dos sistemas de ensino, é outro objeto da dimensão Gestão democrática. A articulação entre os governos municipais, estaduais, distrital e federal, bem como entre as secretarias do município e com a sociedade civil foi um tema constante nas cartas do Movimento entre 2008 e 2014, quando sustentou que a Educação Infantil deveria ser inserida em todas as políticas e programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação na Educação Básica, articulando políticas entre ministérios e secretarias do governo federal (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009).

O Movimento reivindicou a ampliação e fortalecimento, em regime de colaboração, de políticas públicas que garantissem o acesso das crianças à Educação Infantil, de modo a atender a demanda relativa às crianças de zero a três anos e a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos, o que tornava necessária a construção de unidades educacionais ou ampliação e reforma dos já existentes com aparelhamentos e aquisição de equipamentos adequados à faixa etária das crianças (Belém, 2010; Salvador, 2011), garantindo, assim, o processo de municipalização da Educação Infantil (Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014).

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil também foi incisivamente contrário à abertura de serviços noturnos para crianças nos sistemas educativos, embora reconheça a necessidade de haver formas de apoiar as crianças cujos responsáveis precisam trabalhar, estudar etc. no período noturno. O Movimento afirma

que isso descaracteriza a função precípua da relação cuidar e educar (Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014), infringindo a legislação brasileira sobre a educação das crianças de zero a cinco anos e 11 meses, que estipula que ela acontece no período diurno.

IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação das(os) professoras(es) e a especificidade de sua atividade profissional estão entre os aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade (Zabalza, 1998; Oliveira-Formosinho, 2007, dentre outros). É necessário que na formação inicial sejam trabalhados referenciais teóricos e práticos relativos ao cotidiano de creches e pré-escolas, levando-se em consideração as ações (situadas), as concepções teóricas (teorias e saberes) e as crenças (valores e princípios) que influenciam a ação educativa e constituem a perspectiva pedagógica desenvolvida com a primeira infância (Oliveira-Formosinho, 2007), articulando-as aos fundamentos que devem embasar a docência nessa etapa, por exemplo, a indissociação entre o cuidar e o educar e o papel das interações e da brincadeira no desenvolvimento das crianças.

Assim, dada essa importância, a formação adequada desses profissionais é uma exigência do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. O Movimento vem defendendo que seleções e concursos públicos para assumir a docência na Educação Infantil tenham como exigência a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena em Pedagogia, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) admitir, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Belém, 2010; Salvador, 2011; Brasília, 2013). Além dos ganhos inerentes a essa formação para a docência na Educação Infantil, o Movimento acredita que esse é um requisito importante para que estas(es) docentes sejam incluídas(os) na carreira do magistério, outra demanda apresentada (Curitiba, 2016). É importante registrar que essa demanda também está presente nas Diretrizes Operacionais (Brasil, 2024).

Na primeira década do século XXI, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, diante da situação de profissionais leigos, ou seja, professoras(es) exercendo a docência na Educação Infantil sem a formação legalmente exigida, lutou para que a União, os estados e os municípios se comprometessem com a oferta de cursos que resolvessem essa situação. Isso foi muito importante para a criação do Programa de

Formação Inicial para Professoras(es) em Exercício na Educação Infantil - ProInfantil⁷, destinado, preferencialmente, àquelas(es) que estivessem em serviço na Educação Infantil nas redes públicas e conveniadas (São Luís, 2007; Porto Alegre, 2008).

Vale ressaltar a inclusão, nas Diretrizes Operacionais aqui enfocadas, do importante parágrafo no qual chama a atenção para a necessidade de que os cursos realmente contribuam para a formação inicial para a docência na Educação Infantil, ao determinar que

A União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem conjugar esforços para que os currículos dos cursos de formação inicial de professoras(es) em nível médio e em nível superior ampliem a carga horária dedicada aos estudos e práticas relacionados à Educação Infantil (Brasil, 2024, p. 9).

Tal necessidade é urgente, tendo em vista que a formação de professoras(es) para essa etapa da educação deve acontecer, preferencialmente, em cursos de nível superior e que há evidências de que o curso de Pedagogia não tem cumprido adequadamente esse seu papel (por exemplo, Pimenta et al, 2017; Cruz, 2024).

Expressando o reconhecimento do papel crucial da formação inicial para a docência com crianças, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil cobrou que o Conselho Nacional de Educação tivesse atenção especial para os critérios de autorização e reconhecimento de Instituições de Ensino Superior que formam professoras(es) que assumirão a docência na Educação Infantil (Cuiabá, 2014), considerando estas(es) professoras(es)-estudantes como sujeitos históricos, de cultura, reflexivos e críticos – com crenças, valores e princípios (Manaus, 2018).

A formação inicial das(os) professoras(es), ainda distante de atender toda a demanda, com qualidade, continua sendo pauta de reivindicação do Movimento. Isso se expressou na defesa de que as universidades e outras instâncias do ensino superior revissem o currículo dessa formação, alinhando-a à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), à diversidade das infâncias das crianças brasileiras, migrantes, em situação de refúgio e apátridas (Brasília, 2023).

A formação continuada de professoras(es) e das equipes de gestão escolar é outra questão cara para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, que tem defendido que sejam apoiados e financiados cursos presenciais de formação continuada, especialmente cursos de especialização, a serem ofertados por universidades públicas (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Belém, 2010). Além dos docentes das redes públicas, o Movimento nomeou outros profissionais que

⁷ Saiba mais em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>

atuam na Educação Infantil que também precisam se beneficiar da formação continuada, tais como, diretores(as), coordenadores(as) (Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014) e merendeiras/manipuladoras de alimentos (Vitória, 2012; Brasília, 2013).

O Movimento também batalhou em prol da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, propondo processos formativos que fizessem o diálogo entre as duas etapas, de modo a melhor acolher as crianças na segunda etapa da educação básica (Natal, 2006), mantendo a preocupação de cuidar das peculiaridades dessa etapa da educação e de não antecipar na Educação Infantil conteúdos e práticas pedagógicas típicas do Ensino Fundamental (Brasília, 2022).

A batalha do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil em prol da valorização docente incluiu, ainda, a construção de estratégias para atração, permanência e fortalecimento de vínculos institucionais dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Portanto, o Movimento tem se posicionado contrário à contratação das(os) chamadas(os) professoras(es) leigas(os), de professoras(es) temporárias(os) ou terceirizadas(os) ou de qualquer outra forma que aprofunde a precarização do trabalho docente (Brasília, 2022; 2023). Nessa mesma direção, o Movimento tem sustentado a criação de planos de cargos e salários em consonância com o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, a realização de concursos públicos (Brasília, 2022; 2023) e a destinação de 1/3 da carga horária para atividades fora da sala de referência, como o planejamento, conforme determina a Lei nº 11.738/2008 (Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014).

Desde os seus primórdios, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil explicitou a necessidade do engajamento de todas as instâncias e órgãos da educação se comprometam com a concepção que afirma a(o) professora(or) como o docente da Educação Infantil e que, nos casos em que, em função do número e especificidades das crianças seja necessário a atuação de mais de um profissional, que esse não se distinga por formação ou cargo, sendo também uma/um professora(or) (São Luís, 2007). Em continuidade a essa defesa, o Movimento solicitou a criação de um campo específico no Censo escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, para a declaração da função de todos(as) os(as) profissionais que atuam junto às crianças de zero a cinco anos e 11 meses, de modo a identificá-los(as) e conhecê-los(as) (Salvador, 2011).

Também nesse sentido, o Movimento solicitou ao Conselho Nacional de Educação que retirasse do Parecer nº 17/2012 - Orientações sobre a organização e o

funcionamento da Educação Infantil, que trata da formação docente, qualquer possibilidade de contratação ou abertura de concurso para professoras/es auxiliares (ou outras denominações). Assim, reafirmou a sua defesa para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico seja sempre responsabilidade da(o) professora(or), a fim de promover a qualidade da educação e evitar a fragmentação do binômio educar/cuidar (Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014).

Nesse contexto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil declarou a sua defesa do respeito e da salvaguarda do Art. 61 da LDBEN, no que concerne à ocupação e ao exercício da função docente em creche e pré-escola, recusando as nomenclaturas e criação de cargos e funções não docentes para atuar na educação/cuidado das crianças, desde bebês (Brasília, 2023).

Infelizmente, essa luta histórica pela atuação de professoras(es) - com formação, carreira e salários condizentes com a função - não foi, ainda, suficiente para influenciar a criação de normas que excluam a possibilidade de contratação de profissionais de apoio em turmas de Educação Infantil. Na direção contrária, as Diretrizes Operacionais (CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024), em seu Art. 18º, preveem que:

Art. 18. Os sistemas de ensino que ofertam a Educação Infantil poderão organizar carreiras específicas para profissionais de apoio e suporte (assistentes, auxiliares, monitoras(es) e outras denominações), garantindo-lhes o reconhecimento como trabalhadoras(es) da educação, em função não equivalente à docência, desde que atuem sob a liderança e supervisão de professor legalmente habilitado.

Em que pese a possível intenção de orientar uma situação existente (a presença dessas(es) chamadas(os) “profissionais de apoio” em instituições de Educação Infantil), é preciso problematizar aspectos básicos desse propósito. Um primeiro ponto a destacar é a formação deficiente dessas(es) profissionais, dada a importância desse aspecto, como já apontado anteriormente. Em estudo recente sobre a presença de auxiliares na composição funcional para o exercício da docência na Educação Infantil, com base nos dados do Censo Escolar entre 2008 e 2019, Alves, Côco e Coutinho (2023, p. 138) afirmam que

Na dimensão da formação, o grau de escolaridade das auxiliares evidencia a forte presença do Ensino Médio, com pouca abrangência da Modalidade Normal, implicando nos processos de reconhecimento e valorização profissional, sobretudo na remuneração. É importante reconhecer indicadores — ainda que incipientes — de formação além da comumente exigida nos processos de recrutamento, mas os dados também demonstram os desafios para qualificar a Educação Infantil como um campo de trabalho educacional ligado à formação no curso superior em Pedagogia. Ainda, esses indicadores, distantes do curso de Pedagogia e do Ensino Médio na Modalidade Normal, podem estar indicando um contingente funcional apartado dos quadros do magistério. Associam-se a esses desafios, implicados com o profissionalismo na Educação Infantil (HADDAD, 2013), a incidência das instituições privadas na formação, tanto nos dados ligados às auxiliares quanto às professoras.

Há também uma questão conceitual que precisa ser enfrentada no que diz respeito à atuação específica dessas(es) profissionais: como fazer a divisão de tarefas entre dessas(es) profissionais, definindo o que seria próprio a elas(es) e às(aos) docentes sem incidir numa pretensa separação entre educação e cuidado? Se reconhecemos que, mesmo sem a consciência disso e nem sempre de forma positiva, não há educação sem cuidado e não há cuidado sem educação, talvez a separação de responsabilidades seria em relação à complexidade ou importância? Mas como definir o grau de complexidade da prática pedagógica? Afinal, do ponto de vista do sujeito que é o foco dessa prática, a criança, um banho, por exemplo, tem a mesma complexidade e importância que a escuta de uma história. Portanto, como definir tarefas e carreira específicas para as(os) profissionais de apoio?

Nesse sentido, o Art. 18º das Diretrizes Operacionais em foco também acarretam outra dificuldade ou mesmo problema: a definição, pelos sistemas de ensino, da forma como as(os) professoras(es) coordenarão o trabalho de profissionais de apoio. Como a contratação desses profissionais tem como maior justificativa a diminuição dos custos, seja do poder público (no caso de redes municipais) ou seja do setor privado (em se tratando de entidades particulares, confessionais ou filantrópicas), pode-se aventar a possibilidade de que essa coordenação aconteça de forma pouco efetiva, por exemplo, na proporção de uma/um professora(or) para vários(as) profissionais de apoio.

Como já referido, no sentido de valorização da(o) professora(or) de Educação Infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil tem reiteradas vezes se mobilizado a favor de muitos assuntos, como melhor formação inicial e continuada; espaços e materiais adequados; o cumprimento da proporção máxima de crianças em cada turma, de acordo com a faixa etária, por professora(or); uma carreira atraente e apoio permanente da coordenação pedagógica. Vale destacar que, entre as melhores condições de trabalho, o Movimento inclui o compartilhamento da docência, mas com outra(o) professora(or), em direção contrária ao previsto pelo Art. 18 das citadas Diretrizes Operacionais.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica é o plano orientador das ações da instituição, definindo os objetivos de referência para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e as diretrizes para a organização da ação educativa. É um instrumento político, por ampliar

possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico, cumprindo, assim, uma função sociopolítica e pedagógica, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (Oliveira, 2013).

Por reconhecer o caráter fundante que a proposta pedagógica deve ser para uma instituição, o Movimento esteve sensível e atento à influência de práticas típicas do Ensino Fundamental no cotidiano vivido por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil, reforçando que as escolas deveriam revisar sua proposta pedagógica, para que elas contemplem as reais características e necessidades dessa etapa da educação e propicie a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade (Natal, 2006).

É importante destacar que para que esse documento, de fato, represente a identidade da instituição, é preciso construí-lo coletivamente, mediante uma reflexão sistemática sobre a organização da ação educativa, na relação atenta e sensível com as crianças, suas famílias e comunidade em meio às práticas cotidianas (Barbosa, 2009).

Na mesma direção de reconhecer e considerar relevante contemplar as características do contexto, da turma e das crianças, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil tem se posicionado contrário à adoção de materiais didáticos e suas metodologias de implementação pelas instituições de Educação Infantil, pois, além de dificultarem a escuta das crianças e privatizarem as competências e responsabilidades das(os) gestoras(es) e professoras(es), cerceiam o direito da comunidade educativa de participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica (Belém, 2010; Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2022). O uso de apostilas tem sido alvo de muitas críticas de pesquisadores e profissionais da área. Por exemplo, Cuberes (1997) aponta que essa prática marca o processo de cadernização da educação infantil. O uso desse material também tem sido identificado como um dos fatores que “desmantelam” o espaço da brincadeira, tornando as vivências das crianças mais próximas da escola de ensino fundamental, “[...] não permitindo em nenhum momento que as crianças interajam, brinquem pela sala ou conversem” (Barros, 2008, p. 121).

O Movimento acredita que, para subsidiar aspectos que devem compor a proposta pedagógica da instituição e favorecer a sua construção, implementação e avaliação coletiva, tomar como referência os documentos produzidos pelo MEC, especificamente,

pela Coordenadoria-Geral de Educação Infantil, pode se constituir um passo importante para que a proposta não assuma uma função burocrática (Vitória, 2012; Brasília, 2013).

A construção da proposta pedagógica de uma Instituição é um processo marcado por tensões e disputas sobre concepções e princípios. Em vista disso, o Movimento advoga a gestão democrática da educação pública e é contra tanto ao processo de militarização das escolas via implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (JOÃO PESSOA, 2019), como a projetos de lei que defendem a “Escola sem Partido” e a todas as formas de silenciamento, que negam os princípios constitucionais de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber (JOÃO PESSOA, 2019).

Nesta lógica, o Movimento defende que as instituições e seus profissionais se apoiem na herança teórico/prática do campo, que reconhece e contempla as especificidades da Educação Infantil, presentes em documentos normativos e orientadores, como os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009) e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASÍLIA, 2013; CUIABÁ, 2014; FORTALEZA, 2015; BELO HORIZONTE, 2017).

O reconhecimento e a defesa da amplitude, complexidade e variedade das aprendizagens e do desenvolvimento que as crianças vivenciam na Educação Infantil levam o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil a posicionar-se contrário a tendências antecipatórias que ameaçam a proposta pedagógica e o currículo desenvolvido em creches e pré-escolas, especialmente, aquelas que limitam e empobrecem a prática pedagógica, focando no ensino transmissivo da leitura e da escrita, atribuindo, equivocadamente, uma função preparatória para as práticas pedagógicas dessa etapa.

Em coerência a essa oposição, o Movimento ocupou-se da questão da antecipação da alfabetização das crianças na Educação Infantil, apresentando, entre outros argumentos, o fato de que o Pacto Nacional para a Alfabetização da Idade Certa (Brasil, 2012) apresentava como data “limite” para promover a alfabetização dos estudantes os oito anos de idade, o que, geralmente, corresponde ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasília, 2013). Para o Movimento, esta “data limite” deveria estar muito explícita quando da incorporação da pré-escola ao PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Belo Horizonte, 2017). Corroborando ainda mais com a consolidação em curso da identidade da Educação Infantil, que precisa ter como centro de suas propostas pedagógicas a criança, o Movimento também tornou público o seu

avesso à Política Nacional de Alfabetização, do início dos anos 2020, pelos retrocessos que esta representava e pela negação às concepções, princípios e objetivo da etapa da Educação Infantil (João Pessoa, 2019).

O Movimento reconhece o papel da Educação Infantil na formação de leitores e escritores produtores de cultura (Baptista, 2010), por isso, atua na garantia de políticas públicas que ampliem as experiências das crianças em relação à literatura, à oralidade, à leitura e à escrita em creches e pré-escolas, partindo do pressuposto de que tais práticas culturais são direitos de todas as crianças, desde a mais tenra idade. Defende também a adoção de práticas pedagógicas que favorecem o acesso desses sujeitos a diferentes manifestações culturais, de modo a estimular a curiosidade, o encantamento, o questionamento e o ato criativo (Brasília, 2023).

Não é possível falar sobre currículo na Educação Infantil na última década sem abordar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil (Brasil, 2017), dada a relevância desse documento. Tendo em vista o desmonte do processo democrático e participativo na etapa final de sua construção, o MIEIB argumentou para a continuidade daqueles que participaram ativamente do processo de elaboração da primeira e segunda versões como interlocutores privilegiados da sociedade civil (Curitiba, 2016). Em decorrência da interrupção da forma como este documento vinha sendo elaborado, repudiou, portanto, o processo não democrático que caracterizou a elaboração da terceira versão do documento. Também explicitou a sua discordância quanto às alterações realizadas e exigiu a manutenção da denominação do campo de experiência - forma apresentada pela BNCC para a orientar a organização do currículo na Educação Infantil - “Escuta, fala, pensamento e imaginação” conforme definição presente em sua segunda versão. Além disso, exigiu uma maior explicitação e fundamentação das questões de gênero, raça, respeito às diferenças e à diversidade (Belo Horizonte, 2017).

Como orientação aos fóruns, o Movimento reforçou a necessidade de uma leitura crítica da última versão da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (Brasil, 2017), enfatizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) como base para a definição de campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e temas contemporâneos (Manaus, 2018). Nessa direção, é preciso também, como afirmam Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016, p. 26) ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado,

múltiplo, enquanto constroem sua identidade, o que requer o estabelecimento de uma importante relação de parceria com as famílias e a comunidade.

Segundo as Diretrizes Operacionais (Brasil, 2024), também compõe a proposta pedagógica a tarefa de definir estratégias, instrumentos e procedimentos para o acompanhamento permanente e individualizado das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Isso poderá mobilizar a(o) professora(or) a observar e escutar as crianças para compreender como constroem conhecimentos, manipulam e exploram objetos e fenômenos, admiram e se perguntam sobre o que acontece no entorno, significam, organizam e representam as suas experiências. Nesse sentido, os registros são fundamentais para que a(o) professora(or) reflita sobre o que vê e entenda os modos como a criança se mostra e revela seus saberes (Warschauer, 1993).

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil compreende que essa preocupação necessária de registrar e refletir sobre as práticas pedagógicas, as ações e reações das crianças como forma de melhor acompanhar e promover o bem-estar, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças vai contra as proposições de “avaliação das crianças”, que tendem a disseminar mecanismos de avaliação centrados na classificação, ou mesmo na retenção das crianças; por isso, repudia à adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança (Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014) e cobra dos órgãos governamentais e de controle social a realização de pesquisas sobre a existência de processos avaliativos das crianças no interior das instituições de Educação Infantil (Curitiba, 2016).

Na análise das cartas dos encontros nacionais do MIEIB, também foram identificadas pautas que se articulam diretamente à equidade na Educação Infantil, pois aludem à constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere às suas necessidades específicas, à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa etc.

A Educação Infantil é a porta de ingresso aos sistemas educacionais para todas as crianças; desse modo, é necessário que seja um espaço intencionalmente organizado de forma a promover a acessibilidade de todas as crianças, incluindo aquelas que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; as crianças quilombolas, as indígenas, as ribeirinhas, as que se encontram em estado de itinerância, migrantes e refugiadas (Brasil, 2022).

Nesse sentido, além da necessidade de romper com as barreiras físicas e atitudinais, é preciso contar, também, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela Resolução nº 4 (CNE/MEC, 2009). Em reconhecimento da relevância do aludido documento normativo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil reivindica a implementação, com qualidade, da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) na Educação Infantil (Manaus, 2018; Brasília, 2023), ressaltando o direito ao ensino de Libras como primeira língua para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas surdas (Manaus, 2018). No contexto pós-golpe demarcado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o Movimento também se posicionou contra a revisão dessa Política no cenário de desmonte da Educação no país, no governo Jair Bolsonaro (João Pessoa, 2019).

A extensão do direito de acesso à creche, de início um equipamento basicamente urbano, a todas as crianças brasileiras remeteu à necessidade de que as propostas e práticas das instituições em territórios não-urbanos respeitem e valorizem as identidades dessas comunidades. Há mais de uma década, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil vem reforçando a necessidade de políticas públicas de Educação Infantil para diferentes populações (campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros), respeitando as legislações específicas quanto à Educação Étnico-racial e Afro-brasileira, Indígena, Educação do Campo etc. (Belém, 2010; Salvador, 2011; Vitória, 2012; Curitiba, 2016; Belo Horizonte, 2017; Manaus, 2018). Além disso, o Movimento considerou importante reconhecer, também, a necessidade de acolhimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em estado de itinerância, migrantes e refugiadas (Brasília, 2022).

O Movimento evidenciou, ainda, a necessidade de investigações que tenham como foco a criança na sua diversidade, buscando integrar pesquisadores/as dos diferentes estados das cinco regiões brasileiras (Vitória, 2012; Brasília, 2013; Cuiabá, 2014) e, posteriormente, a manutenção, pelo poder público, das escolas do campo com oferta de creche e pré-escola com infraestrutura adequada aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, incluindo todas as dimensões necessárias à qualidade da oferta, como o uso da língua materna, respeitando a diversidade linguística do País (Manaus, 2018).

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O campo da Educação Infantil brasileira tem recusado a realização de avaliação em larga escala das crianças que frequentam essa etapa da educação, apoiando a observância dos documentos legais e oficiais que reafirmam o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento desses sujeitos como responsabilidade das(dos) docentes, com apoio da coordenação pedagógica da creche ou pré-escola. Ao mesmo tempo, reconhece a importância de serem avaliadas as condições da oferta da educação, entendendo que essa avaliação traz elementos relevantes que podem subsidiar a luta pela superação das fragilidades e equívocos detectados.

A avaliação do contexto educativo ou avaliação institucional, que deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição, precisa contar com parâmetros e indicadores de qualidade socialmente referenciados (Dahlberg; Moss; Pence, 2003) e visar o aprimoramento dos espaços, materiais, tempos e relações promovidas (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019). Para esta avaliação, realizada processualmente e guiada por princípios democráticos, é imprescindível a participação de toda a comunidade educativa.

A avaliação da Educação Infantil também é realizada pelos entes federados, com instrumentos, estratégias de produção de dados, sistematização e análise próprios, que devem ter como base a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Essa normativa também deve ser utilizada como texto-base para que o INEP formule e implemente a Avaliação Nacional da Educação Infantil.

Esse tópico aparece, com certos intervalos, nas cartas do MIEIB. Inicialmente, o Movimento exigiu a realização, pelo INEP, do diagnóstico da Educação Infantil no Brasil (São Luís, 2007) e a abertura de editais de pesquisa sobre a Educação Infantil, de modo a atualizar uma avaliação da qualidade da oferta, pelos órgãos governamentais (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009). De igual maneira, demandou a divulgação das informações do diagnóstico sobre a Educação Infantil do Campo, que foi realizado ainda na primeira década dos anos 2000, pelo Ministério da Educação – MEC (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009).

Vale destacar que a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) foi alicerçada na legislação vigente e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (elaborados em 2006). Foi desenvolvida primeiramente em 2019, como projeto piloto;

dois anos depois, foi realizada novamente, sendo os dados produzidos e disponibilizados publicamente.

O MIEIB tem reforçado que os resultados dessas avaliações da qualidade do atendimento na Educação Infantil precisam subsidiar a análise e reflexão das ações do poder público voltados para esta etapa da educação básica com vistas ao estabelecimento de planos de melhoria, sem incorrer em comparações e ranqueamentos entre os estabelecimentos, os municípios ou os estados (Fortaleza, 2015; Curitiba, 2016; Belo Horizonte, 2017).

Nesse sentido, o Movimento também defendeu a divulgação ampla do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e a divulgação dos seus resultados (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Salvador, 2011; Vitória, 2012; Cuiabá, 2014) como uma forma dos municípios avaliarem as condições de infraestrutura física e materiais das instituições.

INFRAESTRUTURA, EDIFICAÇÕES E MATERIAIS

A última dimensão contemplada nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) refere-se a um conjunto de fatores centrais para a qualidade dos serviços de Educação Infantil: a infraestrutura, as edificações e os materiais das instituições de Educação Infantil.

De forma implícita, o MIEIB tratou, em algumas de suas cartas, do direito das crianças ao contato com a natureza, aspecto presente nas Diretrizes de Qualidade e Equidade. Ademais, argumentou que o MEC, juntamente com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa, deveria rever os critérios referentes ao alvará de funcionamento de creches e pré-escolas, atendendo à legislação educacional ao invés de tratar essas instituições como espaços hospitalares (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Salvador, 2011).

O Movimento foi mais objetivo em relação a esse tema ao requerer a sua revisão e flexibilização no que se refere ao projeto arquitetônico relativos ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância⁸. Sua demanda era que esse Programa pudesse atender um número maior de municípios, bem como, tanto a população do campo quanto a das grandes cidades (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Salvador, 2011). Tal

⁸ Saiba mais: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia>.

reivindicação tem relação direta com a cobrança de processos participativos de decisão sobre localização das instituições e padrões construtivos, aplicados, inclusive, a escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O tema dos materiais a serem disponibilizado às crianças foi tratado reiteradamente pelo MIEIB que reivindicou a criação de políticas e programas de compra e distribuição para todos os entes federados de materiais educativos, artísticos e literários de qualidade: jogos, brinquedos, livros de literatura infantil, mídias, equipamentos eletrônicos, instrumentos sonoros e musicais, imagens, dentre outros, respeitando as especificidades regionais. Nesse quesito, o MIEIB parece ter incidido mais fortemente, ao longo das suas cartas com relação à compra, avaliação e distribuição de livros de literatura infantil, obras informativas para crianças e acervo de referência para docentes da Educação Infantil (Porto Alegre, 2008; Balneário Camboriú, 2009; Belém, 2010; Salvador, 2011; Vitória, 2012; Brasília, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da sua trajetória, a capilaridade e o compromisso do MIEIB têm permitido identificar os avanços e os desafios a serem enfrentados nos diferentes contextos em que a Educação Infantil brasileira acontece. Assumindo de forma responsável o seu papel e baseado nos seus princípios, esse Movimento tem se manifestado acerca de ações, programas e políticas públicas que incidem (ou deveriam incidir) na superação dos problemas vividos nesta etapa inaugural da educação básica.

Para atingir tal intento, ao longo da sua trajetória, o MIEIB tem utilizado como um de seus instrumentos para expressar seus posicionamentos cartas aprovadas ao final de cada encontro nacional, por assembleias constituídas pelos 26 fóruns estaduais, o Fórum Distrital e os fóruns regionais.

Sendo um movimento social plural e fomentador da participação dos seus integrantes, as cartas expressam os consensos que foram produzidos em cada momento histórico. Assim, constituem-se em documentos valiosos para se conhecer os temas tratados e as demandas/pleitos privilegiados pelo MIEIB.

No presente trabalho, foi possível identificar coincidências de preocupações e posições em relação a muitos dos temas enfocados em cada uma das dimensões determinadas pelas recém-promulgadas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), tais como: I. O Regime de Colaboração como uma estratégia privilegiada para a oferta de Educação Infantil nas

redes municipais de ensino e para a formação continuada de seus profissionais; II. A formação em nível superior, em curso de licenciatura plena em Pedagogia, como habilitação específica para a docência na Educação Infantil, a ser reconhecida e respeitada na realização de concursos e seleções públicas, bem como, a criação e consolidação de planos de cargos e carreiras que sejam atrativos para as(os) docentes, com remuneração equivalente ao que é estabelecido pela lei, progressão profissional, além de condições adequadas para o trabalho; III. A proposta pedagógica como uma construção coletiva que contempla aspectos relativos à Educação Especial na perspectiva inclusiva, à Educação das Relações Étnico Raciais e à Educação Indígena, Quilombola, do Campo, das Águas e das Florestas; IV. A avaliação da Educação Infantil em uma perspectiva socialmente referenciada, realizada mediante a participação de toda a comunidade educativa e apoiada por dispositivos normativos referendados pelo campo de pesquisa e militância, com vistas à qualificação do atendimento; e V. A concepção de Instituição de Educação Infantil como um espaço de bem-estar, pertencimento e mediador cultural entre as crianças e o patrimônio humano, apoiado em seus espaços, materiais e outros artefatos; além de um território de religação das crianças, desde bebês, com a natureza.

Por outro lado, foi detectada uma diferença de posição em relação à participação de profissionais de apoio e suporte (assistentes, auxiliares, monitores e outras denominações) na educação/cuidado dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, uma vez que as Diretrizes Operacionais propõem a criação de uma carreira para essas profissionais enquanto o MIEIB tem pleiteado a superação da atual situação e a contratação de professoras(es) para compartilharem a educação/cuidado em creches e pré-escolas.

Outro conflito explicitado pela análise aqui realizada concentra-se no estabelecimento de convênios ou, como atualmente se denomina, as parcerias público-privadas pelo poder público. O MIEIB denuncia, historicamente, as condições a que crianças e profissionais são submetidos nas instituições que funcionam nessa forma de atendimento, que, na maioria dos casos, não teriam ato de funcionamento se fiscalizações, com base na legislação, fossem realizadas; procedimento que o MIEIB vem cobrando dos conselhos de participação social e outros agentes de controle social.

É preciso reconhecer o esforço que vem sendo realizado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil - COEDI/MEC no sentido de oferecer orientações e subsídios que contribuam para promover a qualidade da educação em creches e pré-escolas do país. No entanto, considerando o embate entre diversas forças que se expressa nas normas

que são possíveis em cada momento histórico, parece evidente que há necessidade de um movimento ainda mais forte e mais articulado com outras organizações e entidades para que tais normas avancem mais na direção de proposições que fomentem a oferta de Educação Infantil brasileira com a qualidade que todas as crianças têm direito, portanto, que seja assumida como prioridade absoluta pelo Poder Público, tornando real o seu compromisso com o direito de bebês e demais crianças até 5 anos e 11 meses à educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a política de educação infantil**. 2019. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

ALVES, Thiago; COCO, Valdete; COUTINHO, Angela Scalabrin. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES** (IMPRESSO), v. 43, p. 130-143, 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias, movimentos sociais e cidade: reflexões urgentes em meio à “fadiga da compaixão”. **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-18, 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Anais do I Seminário Nacional currículo em movimento: perspectivas atuais**. 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. 2008. 193 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1 de 17 de outubro de 2024. **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil**. Brasília, 2024.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Formação inicial de professoras/es para a Educação Infantil na Região Nordeste: os cursos de Pedagogia em foco. In: ROSA, Acassia dos Anjos Santos; DIAS, Alfrancio Ferreira; GIVIGI, Rosa (orgs.). **Políticas afirmativas e democratização do conhecimento da pós-graduação do Nordeste**. Aracaju: Criação Editora, 2024.

CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. (org.). **Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. -, n.16, p. 48-60, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; SILVA, Luizete Cordovil Ferreira da. As parcerias público-privadas na educação infantil no Brasil a partir das produções acadêmicas. **Revista Transmutare**, v. 8, p. 1-16, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone et al. Efeitos da judicialização da educação infantil em diferentes contextos subnacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 718-737, 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.


NOTAS

TÍTULO DA OBRA


O COMPROMISSO DO MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL COM A QUALIDADE E A EQUIDADE

The commitment of the Brazilian Inter-forum Movement for Early Childhood Education to quality and equity


Pedro Neto Oliveira de Aquino

Mestrado em Educação
Prefeitura Municipal de Fortaleza
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
Fortaleza, Ceará
pedronetooliveiradeaquino@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4624-3860>

Silvia Helena Vieira Cruz

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
silviavc@uol.com.br
 <https://orcid.org/0000-0002-3406-3005>

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Doutorado em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
rosimeireca@yahoo.com.br
 <https://orcid.org/0000-0003-2532-010X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Eusébio de Queirós, nº 1591, apto 505, bloco 3, 60421-102, Itaóca, Fortaleza-CE, Brasil.

AGRADECIMENTOS

A todas(os) que integram ou já integraram o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: P. N. O. Aquino, S. H. V. Cruz, R. C. A. Cruz

Coleta de dados: P. N. O. Aquino

Análise de dados: P. N. O. Aquino

Discussão dos resultados: P. N. O. Aquino, S. H. V. Cruz, R. C. A. Cruz

Revisão e aprovação: P. N. O. Aquino, S. H. V. Cruz, R. C. A. Cruz

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 07-03-2025 – Aprovado em: 11-06-2025