



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ROSILENE APARECIDA MOLONI MOREIRA

**FEIPAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ:  
MOBILIZAÇÃO DO FÓRUM NA DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

Londrina  
2023



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2023

**ROSILENE APARECIDA MOLONI MOREIRA**

**FEIPAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ:  
MOBILIZAÇÃO DO FÓRUM NA DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz

Londrina  
2023

**ROSILENE APARECIDA MOLONI MOREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dra. Catarina de Souza Moro  
Universidade Federal de Paraná - UFPR

---

Prof. Dra. Cassiana Magalhães  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina 18, de dezembro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Escrever esta página é uma tarefa muito difícil, mas também muito satisfatória. Difícil, pois o medo de esquecer alguém e cometer injustiça se faz presente. Mas também é algo satisfatório, pois, à medida que escrevo, vou relembro as pessoas que me ajudaram nesta caminhada e, assim, ela própria adquire sentidos outros.

Em primeiro lugar nesta jornada, quero agradecer a Deus, pelo constante amor, revelado através da provisão diária de sustento em suas infinitas formas;

Ao meu amado marido, Adenilson, cuja aposta incessante em meu potencial é sempre presente; aos meus filhos, Pedro e Arthur, que muitas vezes deixei de participar da vida deles para estudar. Aos meus pais, minhas irmãs, meus cunhados, cunhadas, sobrinhos, enfim, meus familiares, meu pilar e sustentação que sempre me apoiou. A Universidade Estadual de Londrina – UEL, pela oportunidade da pesquisa, sendo referência de educação pública, gratuita e de qualidade. Respeito e carinho a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade, que me possibilitaram novos olhares e conhecimentos que ficarão marcados sempre em minha vida.

Mais do que livros e textos e conhecimento, fizeram diferença, uma palavra amiga, um encontro entre colegas, um abraço apertado, um pdf que salvou o trabalho, um perder-se no “corredor” da sala virtual, as orientações que me faziam repensar e analisar minhas escritas. Fizeram diferença também os encontros dos grupos de estudos, as colegas que apresentavam seus trabalhos e falavam com tanta propriedade que me encantava, a profundidade com que a Professora Doutora Maria José finalizava os grupos, expondo todo o seu conhecimento. Fizeram diferença as pessoas que aqui vão; a elas meu mais sincero sentimento de gratidão. À professora Doutora Maria José, que recebeu, em 2020, uma proposta para ser orientadora de uma estudante que há tanto tempo estava longe da Universidade, e mesmo assim me aceitou como sua orientanda. A ela, minha orientadora, com a qual aprendi milhares de coisas. Obrigada pelas orientações, conversas, estudos e por me proporcionar esse mestrado, despertando confiança em mim. Cada orientação era sinônimo de leveza, alívio, pois, conversar nas orientações foi sempre muito bom, transmitia energias boas e por mais difícil que fosse o processo de escrita da dissertação sempre achava uma solução e um motivo para que ficasse calma. Imensa gratidão por não desistir de mim! Na Academia ou na vida, muitas coisas seguirão diferentes depois

dela. Um prazer e uma honra tê-la conhecido e ter compartilhado com ela essa jornada. A professora Doutora Cassiana Magalhães que me impulsionou a ingressar no mestrado, pois sabia do meu profundo desejo. Foi de grande valia esta experiência de ingressar um pouco mais no mundo científico. Cada artigo lido, cada texto, cada leitura contribuíram para este trabalho e para a minha formação como pesquisadora. Quero agradecer imensamente a Doutora Catarina Moro, por ter lido e contribuído com seus conhecimentos para o avanço da minha dissertação na qualificação.

Obrigada, obrigada e obrigada! A todas as pessoas que se fizeram presentes nessa minha trajetória acadêmica e pessoal, que acima de tudo torceram para que o melhor acontecesse: a vocês, minha gratidão!

MOREIRA, Rosilene Aparecida Moloni Moreira. **FEIPAR e Políticas no Paraná: Mobilização do Fórum na defesa dos direitos das crianças da Educação Infantil**. 102 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as ações do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), bem como as ações dos Grupos de Trabalhos (GTs), vinculado ao Fórum da Educação Infantil do Paraná (FEIPAR), na formulação de políticas públicas educacionais. A pesquisa tem como aporte teórico autores como Arelaro (2017), Canavieira (2010), Costa (2018) e Maudonnet (2017), dentre outros, que discutem a militância da educação infantil, por meio de seus Fóruns, nos quais o MIEIB é a representação nacional, tendo em vista a configuração pelas instâncias em nível estadual e municipal de seus membros. Tem como objetivo geral: Analisar a influência e a trajetória do Fórum de Educação Infantil do Paraná, como movimento propositivo na construção das políticas para a Educação Infantil. Os objetivos específicos são: (I) Conceituar Movimentos Sociais e analisar os que mais se destacaram no Brasil na conquista da Educação Infantil, enquanto direito social previsto na legislação educacional; (II) Identificar as principais ações propositivas do MIEIB frente às políticas educacionais para a Educação Infantil, entre os anos de 2009 a 2021; (III) Registrar e analisar a história do FEIPAR em suas ramificações dos Grupos de Trabalho paranaense (IV) Investigar, no cenário pandêmico, a mobilização do Fórum Educação Infantil do Paraná, na defesa do direito das crianças. Os procedimentos do estudo são a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a análise de duas *lives* produzidas pelo FEIPAR, no período da Pandemia/COVID-19. Considera-se que o FEIPAR apresenta destacada importância na formação política dos seus frequentadores e se constitui em um espaço de troca de experiências para aqueles que lutam pela Educação Infantil, atuando assim, de forma indireta, no processo de construção de políticas públicas. Nas análises realizadas nas *lives* e demais materiais observaram-se que este Fórum desempenhou um papel crucial na discussão de temáticas que envolvem a proteção dos direitos das crianças da Educação Infantil, durante a pandemia de COVID-19, ao desenvolver materiais e conteúdos significativos que serviram como mediadores para enfrentar os desafios daquela conjuntura.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Educação Infantil; Movimentos Sociais; FEIPAR, MIEIB. Covid-19.

MOREIRA, Rosilene Aparecida Moloni Moreira. **FEIPAR and Policies in Paraná: Mobilization of the Forum in defense of the rights of children in Early Childhood Education.** 102 f. Dissertation. Master's in Education. State University of Londrina, Londrina, 2023.

## **ABSTRACT**

This research has as its objective of study the actions of the Brazilian Early Childhood Education Interforum Movement (MIEIB), as well as the actions of the Working Groups (GTs), linked to the Paraná Early Childhood Education Forum (FEIPAR), in the formulation of public policies educational. The research has as its theoretical contribution from authors such as Arelaro (2017), Canavieira (2010), Costa (2018) and Maudonnet (2017), among others, who discuss the militancy of early childhood education, through their Forums, in which the MIEIB is the national representation, taking in to account the configuration by bodies at state and municipal level of its members. Its general objective is to: Analyze the influence and trajectory of the Paraná Early Childhood Education Forum, as a purposeful movement in the construction of policies for Early Childhood Education. The specific objectives are: (I) Conceptualize Social Movements and analyze those that stood out the most in Brazil in the achievement of Early Childhood Education, as a social right provided for in educational legislation; (II) Identify the main propositional actions of the MIEIB in relation to educational policies for Early Childhood Education, between the year 2009 and 2021; (III) Register and analyze the history of FEIPAR in its ramifications of the Paraná Working Groups (IV) Investigate, in the pandemic scenario, the mobilization of the Paraná Early Childhood Education Forum, in defense of children's rights. The study procedures are bibliographical research, documentary analysis and the analysis of two live-streaming produced by FEIPAR, during the Pandemic/COVID-19 period. It is considered that FEIPAR has an outstanding importance in the political formation of its attendees and constitutes a space for exchanging experiences for those who fight for Early Childhood Education, thus acting, indirectly, in the process of building public policies. In the analyzes carried out in the live-streaming and other materials, it was observed that this Forum played a crucial role in the discussion of themes involving the protection of the rights of children in Early Childhood Education, during the COVID-19 pandemic, by developing significant materials and contents that served as mediators to face the challenges of that situation.

**Keywords:** Educational Policies; Child education; Social movements; FEIPAR, MIEB. Covid-19.



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> – Balanço de teses e dissertações .....                        | 17 |
| <b>Quadro 2</b> – Distribuição das metas de acordo com o foco de atuação ..... | 35 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABNT   | Associação Brasileira de Normas Técnicas                                                                |
| ANPED  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                             |
| APEI   | Associação dos Profissionais de Infância                                                                |
| APEI   | Associação de Profissionais de Educação de Infância                                                     |
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                                   |
| CEE    | Conselho Estadual de Educação                                                                           |
| CF     | Constituição Federal                                                                                    |
| CMEIS  | Centros Municipais de Educação Infantil                                                                 |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                                                           |
| CNTE   | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                                                     |
| COEDI  | Coordenação Geral de Educação Infantil                                                                  |
| CONAE  | Conferência Nacional de Educação                                                                        |
| CONEDs | Congressos Nacionais de Educação                                                                        |
| EAD    | Educação a Distância                                                                                    |
| EPIs   | Equipamento de Proteção Individual                                                                      |
| FCC    | Fundação Carlos Chagas                                                                                  |
| FEIPAR | Fórum da Educação Infantil do Paraná                                                                    |
| FHC    | Fernando Henrique Cardoso                                                                               |
| FNDEP  | Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública                                                              |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| GT     | Grupo de trabalho                                                                                       |
| IBOPE  | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística                                                   |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                                                  |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                                   |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                          |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura                                                                        |
| NEPIE  | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil                                           |
| OMS    | Organização Mundial da Saúde                                                                            |

|        |                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------------|
| PDDE   | Programa Dinheiro Direto na Escola                             |
| PMDE   | Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| PNBE   | Programa Nacional Biblioteca da Escola                         |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                     |
| PT     | Partido dos Trabalhadores                                      |
| SAE    | Secretaria de Assuntos Estratégicos                            |
| SARS   | Síndrome Respiratória Aguda Grave                              |
| SEED   | Secretaria Estadual de Educação                                |
| SINEPE | Sindicato do Ensino Privado                                    |
| SUAS   | Sistema Único de Assistência Social                            |
| SUS    | Sistema Único de Saúde                                         |
| TMC    | Transtornos Mentais Comum                                      |
| UEL    | Universidade Estadual de Londrina                              |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação                    |

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                                                                                         |           |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                 | <b>13</b> |
| 1.1        | SÍNTESE DAS PESQUISAS LEVANTADAS .....                                                                                                                                  | 17        |
| <b>2</b>   | <b>TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>                                                                             | <b>21</b> |
| 2.1        | CONCEITUALIZAÇÃO DE MOVIMENTOS SOCIAIS .....                                                                                                                            | 21        |
| 2.2        | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....                                                                                                                       | 24        |
| <b>3</b>   | <b>HISTÓRIA E AÇÕES PROPOSITIVAS DO MIEIB FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>                                                            | <b>39</b> |
| <b>4</b>   | <b>MILITÂNCIA DO MIEIB/FEIPAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O CENÁRIO PANDÊMICO E AS LUTAS TRAVADAS PELO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA DEFESA DO DIREITO DAS CRIANÇAS.....</b> | <b>54</b> |
| <b>4.1</b> | <b>AÇÕES DO FEIPAR NAS FRENTES DE MILITÂNCIA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DA PANDEMIA.....</b>                       | <b>59</b> |
| 4.1.1      | FEIPAR e as discussões acadêmicas realizadas nas <i>lives</i> .....                                                                                                     | 62        |
| 4.1.2      | <i>Live</i> 1: Dilemas e desafios das/dos profissionais da educação infantil em tempos de pandemia .....                                                                | 63        |
| 4.1.3      | Educação Infantil e o ensino remoto: a questão das tecnologias .....                                                                                                    | 63        |
| 4.1.4      | Adoecimento e exaustão mental dos professores .....                                                                                                                     | 68        |
| 4.1.5      | Relação Família e Escola .....                                                                                                                                          | 70        |
| 4.1.6      | As implicações do Governo Federal no contexto da pandemia .....                                                                                                         | 72        |
| 4.1.7      | A Importância da atuação colegiada.....                                                                                                                                 | 73        |
| 4.2        | UMA SÍNTESE POSSÍVEL .....                                                                                                                                              | 75        |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                       | <b>77</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                | <b>82</b> |
|            | <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                                      | <b>93</b> |
|            | <b>ANEXO 1 – CARTA DE POSICIONAMENTO PÚBLICO DO FEIPAR.....</b>                                                                                                         | <b>93</b> |

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO 2 – CARTA ABERTA DO MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB) .....</b> | <b>98</b>  |
| <b>APÊNDICE .....</b>                                                                               | <b>98</b>  |
| <b>APÊNDICE 1 – QUARO DAS LIVES REALIZADAS PELO FEIPAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA .....</b>            | <b>100</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a atuação do Fórum de Educação Infantil do Paraná nas políticas para a educação justifica-se pela participação desta pesquisadora nas ações deste Fórum. Durante a caminhada no Grupo de Trabalho (GT) Pé Vermelho, foi possível observar e atuar nas ações de luta deste movimento social, observando a relevância deste para a sociedade e, especialmente, para as crianças, no sentido do fortalecimento da Educação Infantil (EI) enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Concomitantemente, a experiência vivenciada na Secretaria de Educação do município de Rolândia e na Gestão Educacional, permitiu observar as fragilidades das políticas públicas para a educação infantil e as dificuldades para atender as demandas quando se atua em um município de pequeno porte. No entanto, quando nos unimos às ações do Fórum da Educação Infantil, ganha-se força, tanto no âmbito das políticas públicas, no sentido do direito na luta por recursos, como no âmbito da formação continuada para os professores.

Nas pesquisas de Canavieira (2010) e Maudonnet (2017), realizadas sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), percebe-se a importância dos movimentos sociais e, de forma geral, do MIEIB, em específico na implantação de demandas em defesa da infância. Para tanto, há fóruns espalhados por todo o Brasil que fazem parte do MIEIB nos 26 Estados e no Distrito Federal. Os fóruns possuem formas de organização que variam de acordo com a demanda do Estado, os modos de militâncias que se apresentam e com os assuntos em comum que entram em suas pautas.

Este movimento que agrega os fóruns busca sempre promover uma articulação com intuito de se mobilizar em defesa dos direitos da infância. Os fóruns seguem alguns parâmetros para subsidiar as proposições do MIEIB:

1. atuação consistente e multiplicadora por meio da **organização, sistematização e divulgação de informações** e conhecimentos pertinentes à área, do afinamento de concepções e do aprimoramento da formação científica e política dos participantes.
2. **proposição e acompanhamento de formulação de diretrizes, políticas e ações** de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal.
3. **integração à pauta e ou estrutura de outras redes e movimentos.** (MOVIMENTO..., [2020?]).

Nesta pesquisa foram abordadas demandas específicas do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR), especialmente pela atuação desta pesquisadora no Grupo de Trabalho GT Pé Vermelho. Além deste GT, o Fórum da Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) abrange vários Grupos de trabalhos (GTs) que representam regiões do Paraná e alguns municípios deste Estado, sendo estes: GT Caiçara no município de Paranaguá, GT Campo Mourão no município de Campo Mourão, GT Guarapuava no município de Guarapuava, GT Pirapó no município de Maringá, GT Pequenos Brincantes em Caiçara, GT Pé Vermelho no município de Londrina, GT UFPR no município de Curitiba.

Ao levantar reivindicações, proposições e argumentações realizadas pelo Fórum da Educação Infantil do Paraná, o estudo teve a intenção de contribuir para o fortalecimento de sua bandeira, ao levantar dados relevantes em torno de sua atuação histórica. Diante desta temática, o esforço se deu no sentido de responder algumas questões, a saber: Como o Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) se mobiliza e se movimenta no Estado e Municípios, com especificidade no período da pandemia de COVID-19? Quais são as ações deste fórum frente à elaboração, proposição e encaminhamento dos documentos regulatórios para a EI? Como a atuação do Fórum de Educação Infantil do Paraná tem incidido nas políticas públicas para a Educação Infantil? Mediante isso, quais são os impactos dos posicionamentos do fórum nas políticas para a EI? Como as ações do Fórum da Educação Infantil do Paraná incidem nas tomadas de decisões das Políticas Educacionais?

Essas são algumas questões norteadoras da pesquisa, as quais foram ponderadas e analisadas, com o intuito de contribuir para o atendimento desta área.

Diante desta problemática, este estudo teve como objetivo geral: Analisar a influência e a trajetória do Fórum de Educação Infantil do Paraná, como movimento propositivo na construção das políticas para a Educação Infantil. Os objetivos específicos são: (I) Conceituar Movimentos Sociais e analisar os que mais se destacaram no Brasil na conquista da Educação Infantil, enquanto direito social previsto na legislação educacional; (II) Identificar as principais ações propositivas do MIEIB frente às políticas educacionais para a Educação Infantil, entre os anos de 2009 a 2021; (III) Registrar e analisar a história do FEIPAR em suas ramificações dos Grupos de Trabalho paranaense; (IV) Investigar, no cenário pandêmico-COVID-19, a mobilização feita pelo Fórum Educação Infantil do Paraná, na defesa do direito das

crianças da EI.

A pesquisa teve como aporte teórico as autoras como Arelaro e Maudonnet (2017), Canavieira (2010), Costa (2018) e Maudonnet (2017), que discutem a militância da educação infantil, por meio de seus Fóruns, nos quais o MIEIB é a representação nacional, tendo em vista a configuração pelas instâncias em nível estadual e municipal de seus membros. Assim, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

A pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2007), consiste em um levantamento de dados por meio de fontes variadas e é imprescindível em qualquer pesquisa, seja ela de natureza documental ou não, correspondendo à fase em que se coletam informações prévias sobre o campo de interesse.

Quanto à pesquisa documental, buscou-se em Evangelista (2012) o apoio para sustentação, e conforme destaca a autora:

Para se pensar com maior precisão no corpus documental é preciso definir local e período da pesquisa, o que se consegue com os aportes teóricos preliminares e com algum domínio da “história” do tema. Ainda que o lócus e o tempo sejam provisórios, eles permitirão localizar e selecionar fontes, o que depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade, dado que as fontes estão dispersas e nem sempre disponíveis imediatamente. (EVANGELISTA, 2012, p. 8).

Desta forma, o estudo buscou as proposições do MIEIB para as Políticas Educacionais, por meio da análise documental ao abranger documentos oficiais e documentos orientadores que envolvem a agenda do MIEIB/FEIPAR, como as Cartas do MIEIB, as temáticas que surgem no campo da Educação Infantil, ao verificar o modo de configuração das estratégias dos direitos conquistados, mesmo na contradição. “Por isso, textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

O acesso aos documentos foi realizado por meio de um levantamento na página oficial do MIEB e nas páginas dos fóruns do estado, bem como coletas de dados para verificar quem são os representantes dos GTs do Paraná e como se organizam nas ações de militância. Neste formato, identificou-se quais foram as pessoas que deram início aos movimentos dos fóruns regionais e municipais. Ainda



como procedimento de estudo, foram coletados e analisados os dados apresentados em duas *lives* produzidas pelos integrantes do FEIPAR, no período da pandemia.

Em relação ao Fórum do Paraná (FEIPAR), é sabido que seu início se deu em 1988 por um grupo de professoras da Universidade Federal do Paraná, dentre elas, a Professora Gizele Sousa. Entende-se ainda que o MIEIB e o FEIPAR possuem princípios comuns e podem revelar configurações diferentes de mobilização, proposições, consequências e acompanhamento das políticas educacionais de forma diferente.

Considerando os objetivos já apresentados, nesta pesquisa foram analisados os posicionamentos do FEIPAR em relação a:

- Atuação no fomento a políticas públicas que garantam o direito a Educação Infantil;
- Carta aberta do Movimento Interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB) posicionamento público do MIEIB sobre a aprovação do FUNDEB com custo aluno-qualidade no senado;
- Participação ativa do movimento em torno dos Planos Nacionais de Educação (2014–2024) das Conferências Municipais e Estaduais de Educação;
- Documentações que foram elaboradas em defesa da educação infantil, neste momento de pandemia;
- Posicionamento público do fórum de educação infantil do Paraná (FEIPAR) relativo ao retorno às atividades presenciais.

Na análise destes dados, pode-se perceber como o FEIPAR se mobilizou diante das demandas apresentadas anteriormente, como se deu sua forma de organização, as tensões internas, estratégias, posicionamentos, formas de interações com as políticas educacionais e os dados foram confrontados com as cartas e moções de posicionamento elaboradas por estes Grupos de Trabalhos.

Este trabalho teve a finalidade de fortalecer, contribuir e avigorar a atuação na defesa dos direitos da infância representados pelos Fóruns de Educação Infantil do Paraná, na militância presente e vindoura da Educação Infantil como fonte de pesquisa e incentivo a seus membros, bem como a comunidade acadêmica e todos os que estão imbuídos na luta pelos direitos das crianças pequenas à educação.

Para compreender o estado das pesquisas sobre os movimentos sociais na educação infantil, foi elaborado um levantamento nas plataformas da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), e até o momento foram selecionados os seguintes trabalhos, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1 – Balanço de , dissertações e artigos**

| <b>Ano</b> | <b>Nível</b><br>Mestrado ou<br>Doutorado | <b>Título</b>                                                                                                           | <b>Autor</b>                                                      | <b>Instituição</b>                |
|------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 2010       | Mestrado                                 | Dissertação - A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância | Fabiana Oliveira Canavieira                                       | Universidade Estadual de Campinas |
| 2013       | Mestrado                                 | Dissertação - Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas                                             | Taís Oliveira Souza                                               | Universidade Federal da Paraíba   |
| 2017       | Doutorado                                | Artigo - Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil                               | Lisete Regina Gomes Arelaro<br>Janaina Vargas de Moraes Maudonnet | Universidade de São Paulo – USP   |
| 2019       | Mestrado                                 | Dissertação - O movimento interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB) e a política de educação infantil          | Karla Wanessa Carvalho de Almeida                                 | Universidade Rural de Pernambuco  |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

### 1.1 SÍNTESE DAS PESQUISAS LEVANTADAS

Para trazer informações que contribuíssem com os objetivos propostos nesta pesquisa, buscaram-se teses e dissertações identificadas na BDTD, apresentadas anteriormente com os seguintes descritores: Políticas públicas, Fóruns de educação infantil, Educação infantil e Movimentos sociais, totalizando assim cinco pesquisas recuperadas. A seleção dos estudos foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, com a identificação de temas que perpassam as discussões dos limites e

possibilidades do trabalho com as questões dos Movimentos Sociais e Educação Infantil.

Dentre estes estudos, Arelaro e Maudonnet (2017) apresentam reflexões sobre os Fóruns da Educação Infantil como monitoramento das políticas públicas para a infância, também discutem sobre projetos antagônicos que acreditam na descentralização e desresponsabilização do Estado e defende projetos democráticos e participativos de controle social e articulação no papel do Estado.

Souza (2013) realizou pesquisa em creches com professores para discutir a importância das questões emocionais no processo de ensino e aprendizagem e seu impacto no desenvolvimento infantil. As relações existentes no espaço escolar são cada vez mais difíceis, levando muitas vezes à falta de confiança na escola como espaço de construção de conhecimento. Analisou também as relações do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos, no intuito de conhecer as representações sociais entre a criança, o cuidar, o educar e o brincar. Foi constatado que o nível de educação dos docentes ainda é baixo e o trabalho com esta etapa da educação – na qual o educar tem uma relação materna – que o brincar ainda é desvinculado das ações educativas e cuidar apenas como atividades que são atribuídas a professores auxiliares, em que não há necessidade de formação específica.

Canavieira (2010) desenvolveu uma pesquisa sobre políticas públicas para educação infantil na contemporaneidade, promovendo um diálogo entre os paradigmas teórico-metodológicos da sociologia da infância com as políticas públicas, para tanto analisou documentos como Orientações sobre a Política de Conveniamento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Aponta também para a tentativa de exclusão das crianças de 0 a 3 das políticas públicas e a fragmentação desta etapa da educação infantil.

Costa (2018) aborda os pressupostos filosóficos e políticos dos conceitos de educação infantil, criança e infância, nos movimentos sociais. Apresenta debates sobre a luta dos movimentos sociais em prol da educação infantil e o direito à educação.

Almeida (2019) traz uma abordagem acerca da importância do MIEIB na militância dos direitos da educação infantil, a participação e inclusão das creches no

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que é referência de atuação nas políticas. Também menciona a participação do MIEIB no currículo da educação infantil Base Nacional Comum Curricular.

Para além das pesquisas levantadas, o estudo aqui proposto trouxe avanços acadêmicos ao abordar o histórico dos Grupos de Trabalho, como movimentos propositores do FEIPAR e, também, elementos importantes da trajetória do Fórum da Educação Infantil do Paraná, pois quando a pesquisa iniciou com trabalhos acadêmicos, pode-se perceber a escassez de pesquisas neste campo. O que foi encontrado nas pesquisas já levantadas foram as ações do MIEIB, ou seja, discutiu-se especificamente o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil para o avanço na área da Educação Infantil, possibilitando compreender que este movimento traçou e alcançou um espaço público, participativo e de lutas diante das demandas em prol dos direitos da infância.

Considerando os apontamentos que foram realizados anteriormente, bem como os objetivos descritos, faz-se necessário mencionar como os movimentos sociais, que têm se mobilizado em defesa de uma educação infantil como espaço de direito da criança e da família, foram construídos historicamente.

Tendo isso em vista, o capítulo a seguir discorre sobre como estes movimentos têm incidido para os avanços na área da educação infantil. Para tanto, aborda a trajetória dos movimentos sociais, os posicionamentos, as lutas, os enfrentamentos, se baseando na atuação dos movimentos sociais, ampliando para os direitos da educação infantil, desde o assistencialismo até os dias atuais. Faz também alguns apontamentos dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, como o direito da EI ser incluída na educação básica, no Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e, por fim, destaca os avanços e incidências do Fórum nas políticas Públicas envolvendo a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que deu origem ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O terceiro capítulo trata especificamente do MIEIB, apresentando a concepção da atuação dos movimentos sociais no Brasil, especialmente como se deu a formação dos fóruns de Educação Infantil, e sua importância para a sociedade democrática. Apresenta algumas tensões e lutas com o governo, reforçando o reconhecimento dos

sujeitos atuantes em defesa desses direitos.

O quarto capítulo apresenta as mobilizações do FEIPAR no período pandêmico, as dinâmicas, tensões e desafios na defesa da infância, realizadas pelos coletivos dos movimentos e registrados nas *lives* produzidas por este Fórum.

## **2 TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem o objetivo de conceituar Movimentos Sociais e apontar as conquistas da Educação Infantil enquanto direito social previsto na legislação educacional. Assim, propõe uma análise da trajetória dos movimentos sociais frente às demandas de defesa da educação infantil, enquanto direito da criança. Os movimentos são ações coletivas em prol de causas sociais, sendo, por vezes, voz de pessoas excluídas do processo democrático ou sem condições de exercer seus direitos; sendo este o motivo pelo qual a educação infantil precisa ser representada.

Estes movimentos adotam formas variadas de mobilização, e atualmente utilizam muito as redes sociais para se manifestarem, pois, a internet tornou-se um espaço social, onde ideias e pontos de vista podem ser disseminados a todo instante, um terreno fértil para os movimentos sociais se organizarem e atingirem mais militantes. Desta forma, os movimentos sociais influenciam e são influenciados pelos contextos políticos nos quais estão inseridos.

### **2.1 CONCEITUALIZAÇÃO DE MOVIMENTOS SOCIAIS**

Os movimentos sociais são, segundo Souza (1999, p. 40), processos e enredos que se dão “face aos problemas estruturais e conjunturais vividos nas diferentes situações nacionais” e internacionais, ou seja, os direitos muitas vezes somente são assegurados mediante luta e organização de grupos sociais que reivindicam políticas públicas necessárias para o bem comum.

Para Durham (1984), os movimentos constituem uma forma específica de mobilização popular com espaço próprio, diverso daquele ocupado por partidos e sindicatos. Entretanto, esses movimentos reconhecem as necessidades comuns, para formular as reivindicações através da afirmação de direitos para o atendimento e lutas de interesses da coletividade.

De acordo com Pereira (2012, p. 79), “[...] os movimentos sociais promovem a democratização das relações sociais, proporcionando a redefinição dos papéis, sendo assim, passam a serem impulsionadores de mudanças na busca de militâncias e lutas pela garantia dos direitos”.

Outra definição bastante interessante acerca do que sejam “movimentos sociais” é mencionada por Gohn (2011, p. 335), que destaca que “nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Ainda segundo a mesma autora, estes movimentos

[...] representam forças sociais organizadas, aglutina as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais (GOHN, 2011, p. 336).

Estes movimentos abrem espaços deliberativos, corroborando com o pensamento democrático e pelas lutas da sociedade civil, que por vezes se conflitam com o Estado, porém, estas duas instâncias (sociedade e Estado) são entendidas aqui de forma integrada e ampliada, visto que o reconhecimento e a aceitação das normas e condutas impostas, por vezes de forma coercitiva pelo Estado, dependem da sociedade civil para que se legitimem e se estabeleçam via obtenção de consensos (BEZERRA; PEREIRA; BRAGA, 2021, p. 2).

Como menciona Pereira (2012)

Para além desta relativização acerca da produção dos consensos, o espaço público torna-se um espaço em que outras formas de interação social tomam forma, através de dissensos ou através de ações violentas, e onde outras formas comunicativas também terão lugar.

Para tanto, faz-se necessária a atuação destes movimentos fazendo a mediação entre as políticas públicas e os agentes sociais, porque entre o direito a legislação e sua efetivação ocorre um vácuo extremo, e neste espaço é que as militâncias agem, pois apesar das dificuldades que estes movimentos enfrentam ainda se mantêm na "luta" para organizar e conscientizar a população, na busca de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Estes movimentos têm sido objeto de estudos das mais diversas áreas do conhecimento, já que demonstram importância social e política à medida que representam a qualidade de organização popular em busca da democracia, da participação e de construção paulatina da cidadania. Convivem também com a falta de ação das pessoas frente às situações e problemas vigentes e, a despeito desses

momentos de inatividade e de dificuldade de mobilização, continuam existindo, se estruturando e reestruturando.

Como aponta Melucci (1989, p. 57) movimento social é “uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação”. Ainda citando Melucci, os militantes

[...] não lutam meramente por bens materiais ou para aumentar sua participação no sistema. Eles lutam por projetos simbólicos e culturais, por um significado e uma orientação diferentes da ação social. Eles tentam mudar as vidas das pessoas, acreditam que a gente pode mudar nossa vida cotidiana quando lutamos por mudanças mais gerais na sociedade. (MELUCCI, 1989, p. 9).

Ao falarmos que alguém é um militante de movimentos sociais, podemos dizer que o ser militante só acontece quando a atividade de fazer militância existe. E mais ainda, que essa compatibilidade se reafirma à medida que esse militante assume sua atividade e comparece diante de um grupo que pressupõe essa identidade e a legitima.

Estes movimentos podem realizar suas mobilizações com cidadãos voluntários que se unem e deixam de participar à medida que as intenções são comuns ou deixam de participar quando não há interesses, ou seja, sua participação é livre. Nesse sentido, Vigevani (1989, p. 98) menciona que

[...] a grande maioria dos movimentos sociais está restrito ao atendimento de reivindicações localizadas, de necessidades emergentes, reflexo da incorporação da noção de direito do cidadão. Em geral, tais necessidades são limitadas no tempo e no espaço, sendo de relevância apenas para a comunidade afetada.

Estes movimentos atuam na amplitude das demandas advindas dos atores coletivos, e não de ações individuais, ou seja, atuam com propósitos comuns e não descontextualizados e ou desconectados, mas com definições e desejos que representam uma dada coletividade. Como veremos a seguir, alguns deles atuam, historicamente, na defesa da Educação Infantil.



## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As mudanças relativas à Educação Infantil foram se alterando pela necessidade das mães trabalhadoras buscarem esse atendimento, visto que, com a urgência de se engajarem no mercado de trabalho, não poderiam permanecer com seus filhos em casa, surgindo então o termo creche “manjedoura”, passando a serem nomeados desta forma os locais onde essas crianças eram atendidas.

Inicialmente a reivindicação incisiva deste movimento de mães para o ingresso no mercado de trabalho foi sendo modificado à medida que estas mães foram sendo contratadas para trabalharem nestas instituições, pois anteriormente não tinham onde deixar seus filhos para que pudessem trabalhar, porém, com estas contratações, houve a possibilidade de estarem com seus filhos no local onde foram contratadas.

De acordo com Oliveira (2012), por volta do século XIX, as creches não eram comuns no Brasil, no entanto, em meados do século XIX tal cenário se altera. Sendo assim, a creche passa a ser vista como um lugar de educação coletiva. Mediante esta demanda, foi criado o primeiro jardim de infância no Brasil, vinculado à Escola Normal com influências pedagógicas do alemão Friedrich Froebel, baseado em jogos e brincadeiras, com atividades disciplinadoras. A educação infantil ganha força e deixa de ser somente direito da mãe trabalhadora e passa a ser um direito da criança. Segundo Angelo (2010) “o assistencialismo se configurava como proposta educacional, dirigindo para a submissão não só as crianças que atendia, mas também as suas famílias”.

Para Bruel (2010) a creche, então, seria um instrumento para viabilizar e consolidar a construção social saudável entre crianças, de forma a fortalecer os vínculos maternos e paternos. As crianças teriam o direito à atenção, ao afeto, a brincarem livremente, com alimentação adequada e espaços de lazer, de descanso conforme suas necessidades. Dentro desta problemática surgiam movimentos sociais não só para a garantia destes espaços para o atendimento das crianças, mas também com a preocupação em garantir um serviço de qualidade para a educação das crianças pequenas, com profissionais preparados.

Na busca por aprimorar este atendimento à infância, ocorre a urgência de políticas públicas voltadas a dar suporte para esta demanda. Com a política pelas creches realizadas pelos movimentos, a classe trabalhadora ganhou um suporte fundamental para que suas crianças pudessem ser consideradas cidadãs e

usufruísem de uma educação plena. Após estes movimentos, a centralidade do atendimento especificamente voltado à mãe trabalhadora se modifica, e o olhar passa então a ser focado na criança, visto que estas mães passaram a trabalhar nas próprias instituições onde seus filhos estudavam. Após este período surge um novo movimento, o das creches conveniadas (GOHN, 2009).

Dessa forma, a Educação Infantil no Brasil vem sendo considerada há alguns anos, a partir de políticas educacionais que foram sendo construídas em contínuo processo, mediante o tensionamento de interesses entre a sociedade organizada em Fóruns, associações e outros, com o Estado. Em meados de 1970 surgiram muitos movimentos com diversas reivindicações, com as mais variadas pautas, como os movimentos pelos direitos, feministas, movimentos de professores, movimentos ambientalistas, movimentos de trabalhadores, dentre outros. Um movimento de extrema importância na década de 1970 foi o movimento de lutas pelas creches, pela necessidade de as mulheres trabalharem fora. Logo no início de 1971, a Lei nº 5.692/71 é promulgada com a seguinte colocação em relação à educação infantil: “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins da infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Com a implantação de programas assistenciais de baixo custo para a educação das crianças, especialmente as crianças pobres, na década de 1980 os conselheiros do Ministério da Educação (MEC), sendo nove e tendo como presidente do CNE Luiz Roberto Liza Curi que iniciaram uma série de discussões acerca da educação infantil de zero a seis anos e na inclusão de um sistema escolar de crianças de zero a três anos. Vilarinho (1976, p. 32 *apud* KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 12) lembra que, neste período, inicia-se a era dos direitos das crianças:

No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos. Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito Silva apontava diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças 0 a 3 anos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e Previdência.

Essa conquista foi muito importante porque a pré-escola ganhou visibilidade nas políticas públicas e sociais, iniciando, assim, um novo período para a busca de

financiamentos e melhorias das instituições, após grande protagonismo dos movimentos sociais, como aponta Angelo (2010, p. 133),

Como consequência de todas estas movimentações - aprovação da Constituição Federal de 1988, e todos os avanços por ela trazidos, alguns deles resultantes das grandes mobilizações populares convocadas pelos movimentos sociais – e outras leis que se seguiram, foram abertos caminhos para que a Educação Infantil fosse assumida como um direito de cidadania da criança brasileira. Podemos destacar o fato de que na própria Constituição Federal, a Educação Infantil, em regime de creche e pré-escola, passa a ser reconhecida oficialmente como “um dever do Estado e um direito da criança”.

A citação do autor faz um importante destaque considerando que, até o ano de 1988, as instituições de educação infantil brasileiras pertenciam à assistência social. A aprovação da Constituição Federal (CF/1988) foi um marco para a educação brasileira, juntamente com o lançamento nacional do Movimento em Defesa da Escola Pública. O movimento de elaboração da CF 1988 foi mediado por diferentes movimentos sociais na área da Educação, com destaque para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita<sup>1</sup> (GOHN, 1994). Sendo assim, a CF 1988, no artigo 208, em seu inciso IV estabelece que é dever do Estado, enquanto poder público, a “garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. O direito a esse atendimento passou então a ser garantido a todos os brasileiros na Constituição de 1988 em seu artigo 6º, conforme segue:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Entretanto, a oferta da educação infantil se realiza em regime de colaboração nas esferas municipal, estadual e federal, como traz o artigo 30 da CF de 1988, que aponta para se “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

---

<sup>1</sup> O FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – como movimento social, surgiu em 1986 em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma carta constitucional para o país. O fórum foi oficialmente lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987, na Campanha Nacional em defesa da escola Pública e gratuita, tendo sido denominado, inicialmente, de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. (GOHN, 1994).

No Art. 208 da Constituição Federal traz também o dever do Estado com a educação que será efetivada mediante a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Já o Art. 211 aponta que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino e complementando” com o “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

O maior avanço em termo legal advém com a Constituição Federal de 1988, que na Seção da Educação, em seu artigo 208, inciso IV, inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, definindo o atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Assim, a Educação Infantil passa a ser um direito universal, fica estabelecido o dever do Estado em garantir o acesso a todas as crianças que estiverem na faixa etária e se suas famílias assim o desejarem, além de ter garantidos, no artigo 206, incisos I e IV, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “gratuidade do ensino público nos 16 estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, p. 136). Diante desta garantia de direitos à educação, é importante mencionar como papel fundamental da União a implementação das políticas públicas para esta faixa etária com apoio dos entes federados.

Nos oito anos que se seguiram, após a aprovação da CF/1988, a sociedade brasileira continua organizada em associações e fóruns de diferentes naturezas e com diferentes pautas. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita (FNDEP) continua mobilizado e discutindo as temáticas da área da educação pública, nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) realizados (GOHN, 1994).

Após intensos debates e embates, haja vista os diferentes projetos em disputa que envolviam a sociedade e os representantes do governo Federal da época (FHC<sup>2</sup>), o Projeto de Lei da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começa a tramitar, até que a LDB nº 9.394/96 é aprovada e contempla que

---

<sup>2</sup> O Governo de FHC foi declaradamente neoliberal e a partir dos pressupostos da Terceira Via (GIDDENS), passa a atender as políticas públicas em parceria com a sociedade civil, por meio de filantropia e convênios, o que afeta diretamente a Educação Infantil. O neoliberalismo caracteriza-se como um ataque contra a limitação do mercado por parte do Estado. Ele é uma reação política e econômica contra o Estado de bem-estar social e, portanto, a favor do desmonte da coisa pública. Seu primeiro idealizador foi Hayek, nos anos 1945. Esse teórico se apoiou nos estudos clássicos do liberalismo econômico, que teve como mentor Adam Smith, principalmente, no livro *As Riquezas das Nações*, publicado originalmente em 1776 (ANDERSON, 1995).

**Art. 8º** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

**§ 1º** Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Cabe lembrar que a expressão educação infantil foi legitimada na aprovação desta LDB, conforme disposto no

**Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

**Art. 30.** A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, a conquista do reconhecimento legal da Educação Infantil como direito de todas as crianças não implica, necessariamente, em efetivação desses direitos pelos municípios. Após a efetivação legal desta educação infantil, em 1997, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) vindo com o intuito de financiar o Ensino Fundamental.

Como menciona Nascimento (2012, p. 53):

O Fundef tinha como um de seus objetivos a garantia de acesso a todas as crianças em idade ao ensino fundamental, dividindo a educação básica e deixando a educação infantil e o ensino médio sem a cobertura financeira específica no fundo. Como consequências dessa priorização do ensino fundamental, o que se observou no âmbito federal a respeito das políticas educacionais dos anos 2000, direcionadas às crianças de 0 a 6 anos de idade, foi a ausência no campo educacional e algumas ações em áreas como a saúde e a assistência.

No entanto, mesmo que o governo, com a iniciativa do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério, tenha tentado organizar os gastos e financiamentos da educação, a

educação infantil não foi contemplada neste momento. A década de 1990 foi marcada pela iniciativa governamental de repasses de recursos. No plano do financiamento foram instituídos os programas Dinheiro Direto na Escola e FUNDEF.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, do Ministério da Educação (MEC), integrando um dos programas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Primeiramente, era chamado de "Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental" (PMDE), porém, em 1998, passou a se chamar PDDE, instituído com a edição da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro, e, posteriormente, pela Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001.

Em 2009, foi lançada a Lei nº 11.947, de 16 de junho, dispondo sobre o atendimento do PDDE, que passou a ser destinado não apenas aos alunos do Ensino Fundamental, mas também aos alunos de toda a educação básica passando a abranger as escolas de educação infantil e ensino médio mudança ocorrida a partir da edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009, transformada posteriormente na Lei nº 11.947/2009).

Anualmente, são lançadas Resoluções que dispõem sobre os processos de adesão e habilitação, assim como as formas de execução e prestação de contas do PDDE.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento do PDDE aos alunos da educação básica, informava em seu Artigo 22 que o objetivo deste programa era "prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificada como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, bem como às escolas mantidas por entidades de tais gêneros", citando ainda os seguintes parágrafos:

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação, observado o disposto no art. 24.

§ 2º A assistência financeira de que trata o § 1º será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e a Lei nº 9.424/96 determinavam que os recursos fossem distribuídos automaticamente para contas específicas em cada esfera administrativa, conforme prazo de arrecadação. Esta atitude do Governo tinha como premissa tentar amenizar que os recursos fossem utilizados indevidamente durante o processo. Foi necessária a criação de contas específicas para os recursos recebidos e arrecadados pelo Estado e pelos municípios (BRASIL, 2001).

Dando sequência à discussão dos marcos regulatórios da área da educação, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2001 (Lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2001), trazendo indicativos de estabelecer metas para garantia de direitos e de uma educação de qualidade. Porém, faz-se importante destacar alguns pontos relevantes em relação ao Plano.

Este Plano apresentava propostas pautadas em diferentes interesses de grupos que estavam a favor da manutenção dos interesses da classe dominante, que defendia a desregulamentação dos direitos sociais e a desresponsabilização do Estado para com estes direitos e outros grupos que defendiam a educação como direito público e subjetivo e provido, portanto, pelo Estado, conforme expresso na CF 1988 e na LDBEN nº 9.394/96.

Outras questões importantes e que merecem menção é que este Plano não deixava clara a questão do financiamento da educação e nem como seria a efetivação dele. Havia ausência de indicadores relacionados às metas e, também, não contemplava inicialmente um diagnóstico da realidade da educação brasileira (KUENZER, 2010).

A meta 1 deste Plano foi definida para a Educação Infantil referente ao atendimento estabelecido, da seguinte forma:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos (BRASIL, 2001, p. 16).

Assim, o atendimento para as crianças de zero a três anos foi diferenciado das de quatro e cinco anos, estabelecendo somente 30%, entendendo que nos municípios o maior número de demanda reprimida é esta faixa etária e por ser a que necessita

de maiores especificações quanto ao seu atendimento. Para assegurar que essas metas para a educação infantil se efetivassem no PNE, especialmente no que concerne à articulação com estados, Distrito Federal e municípios, a União deveria exercer um papel relevante. Ao que vemos as medidas de financiamento não corresponderam com a abrangência necessária para o cumprimento das metas do Plano.

O prazo para o término do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) era até 2006, portanto, ocorreram algumas discussões referentes para que pudesse incluir a educação infantil que passaria a fazer parte da educação básica. A Emenda Constitucional nº 53 de 2006, direcionada ao Congresso, instituía o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que vem representar nossa afirmação, quando analisamos a seguinte questão: como um governo que conversa com os Movimentos Sociais, que lutam pelos direitos das creches, não as havia incluído até então a educação infantil em sua proposta de financiamento? Com este fato criou-se uma intensa luta na qual diversos sujeitos políticos (ANPED, Campanha Nacional, MIEIB e outros) articularam-se contrários à versão da Lei, diligentemente fundamentado por diversas pesquisas e estudos mostrando as contradições do histórico da Educação Infantil sem financiamento, para que esta fosse contemplada no FUNDEB, já que fazia parte da educação básica. A não inclusão das creches ocasionou massivas manifestações de associações, movimentos sociais, incluindo o MIEIB com a Campanha, e a passeata que foi nominada de “Fraldas Pintadas” ocorrida em Brasília, com organização do MIEIB e com slogan “Direito à educação começa no berço e é pra toda vida” que enviou para todos os Fóruns de Educação Infantil nos estados e no DF a nota a respeito da manutenção inquestionável da creche no FUNDEB. Sendo assim, a Educação Infantil ganha proeminência financeira com a regulamentação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (FUNDEB).

A inclusão das creches no FUNDEB destaca a força mobilizadora que os movimentos sociais têm como interlocutor ativo na busca dos direitos, e neste caso o MIEIB, que teve um papel fundamental nestas ações citadas anteriormente.

Segundo Almeida (2019, p. 83),

A incidência realizada pelo MIEIB, no FUNDEB (2007-2020), se deu sobre os custos reais das etapas e modalidades e do tipo de



estabelecimento da educação básica, nesse sentido, reivindicaram do MEC a “reformulação do PDDE de forma a incluir todas as instituições públicas de educação infantil no censo escolar” e o “aumento dos coeficientes do FUNDEB para a Educação Infantil

Diante deste movimento, em 2007 entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Para Nascimento (2012, p. 56),

[...] as diferenças entre o Fundef e o Fundeb referem-se à sua abrangência no atendimento e aos montantes de recursos. O Fundeb passou a atender toda a educação básica com suas modalidades e a reter 20% a o invés de 15% dos mesmos impostos do Fundef, acrescendo alguns que faziam parte deste.

O FUNDEB representou avanço para a educação infantil, a qual passou a fazer parte da educação básica, compreendendo que foi a primeira vez que a educação infantil passou a ser financiada legalmente, todavia, este recurso não era suficiente para concretizar nem mesmo as questões exigidas e estabelecidas em lei pelo Governo Federal, uma vez que, apesar de ser um avanço, não contemplou a Educação Infantil em sua integralidade

[...] esta se viu mais uma vez prejudicada, pois o texto original da proposta de Emenda Constitucional do Fundeb deixou de fora a creche e foi necessária uma ampla mobilização / articulação / movimentação em defesa das crianças de zero a três anos de idade. **Vale ressaltar o importante papel do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)**, que, juntamente com outros movimentos de pesquisadores e de educadores, liderou a luta pela expansão da Educação Infantil com qualidade e a formação de seus profissionais, manifestando-se contra a exclusão das matrículas das crianças de zero a três anos de idade na distribuição dos recursos do Fundo e em favor do tratamento justo/digno às crianças de zero até seis anos. [...] No período que vigorou o Fundeb, entre 2007 a 2020, a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, em especial para a educação de crianças de zero a três anos de idade, evidenciou as tensões e os desafios desse campo educacional, como se observa no caso da resistência de diferentes setores do País em integrá-la nas políticas educacionais, considerando-se equivocadamente o âmbito privado como o espaço educacional mais adequado em detrimento do âmbito público. A partilha dos recursos públicos com instituições privadas tem maior incidência no âmbito da creche, questão que parece reproduzir a política de conveniamento tão fomentada no período da ditadura militar. (BARBOSA et al., 2022, p. 5, grifo nosso).

A citação de Barbosa (2022) corrobora com a afirmação de Nascimento (2012) ao defender que se tem hoje um atendimento garantido legalmente, mas,

parcialmente, pelo governo, entretanto, por conta da nossa estrutura econômica, social e cultural, vivemos impactos de incertezas com relação a esse direito em sua totalidade. Isso posto, é importante destacar o FUNDEB representou um avanço considerável em relação ao fundo anterior, o FUNDEF, pois, como visto, promoveu a ampliação em toda a Educação Básica. No entanto, o FUNDEB não resultou em um aumento significativo nos recursos financeiros, pois, nas palavras de Saviani (2009, p. 35):

[...] o Fundeb é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

No ano de 2009 a Emenda Constitucional nº 59/2009 (CAMPANHA..., 2010), trouxe algumas especificidades, inclusive a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de quatro e cinco anos, gerando de certa forma uma preocupação com esta antecipação que poderia acarretar uma escolarização precoce a essas crianças. Com o cumprimento da Emenda Constitucional de nº 59/2009, compreende-se que o Estado delegou toda responsabilidade da educação infantil de zero a cinco anos aos municípios, com isso colocando em perigo a qualidade deste atendimento, principalmente com a mudança do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014), que segundo Dourado (2011), para a efetivação do PNE a gestão e o financiamento precisam estar articulados. O Plano Nacional de Educação 2014 -2024 estabelece:

(1) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e com vigência até 2024, tem como

uma de suas premissas tornar obrigatória a oferta da educação de 4 a 17 anos em colaboração com seus entes federados. Este Plano teve a participação de toda a sociedade civil, agentes públicos, pais, entre outros. Inicialmente se deu a elaboração deste documento na Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE), com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. As discussões foram pautadas pelos documentos: “Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e “Educação e Federalismo no Brasil”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura e estas aconteceram em setores municipais, intermunicipais, distritais e estaduais.

Saviani (2010) menciona o Sistema Nacional de Educação como uma mobilização de serviços educacionais que cria um ambiente comum para todos os entes federados e para tantos e torna importante um plano de ações que direcione a educação como um todo. De acordo com Saviani (2010), há uma relação entre o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação,

[...] a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Com efeito, é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo intencional de práxis intencionais individuais). (SAVIANI, 2010, p. 388).

Portanto, a CONAE 2010 se tornou um espaço de discussões, unindo entes federados, agentes, sociedade civil e governo em prol da construção de um Plano e de um Sistema Nacional de Educação. Após três anos e meio de tramitação pelo Congresso Nacional, a Presidente Dilma Roussef sancionou o Plano Nacional da Educação, que define 20 metas e 253 estratégias para a educação, a serem cumpridas no decênio 2014-2024.

**Quadro 2 – Distribuição das metas de acordo com o foco de atuação**

| Metas                        | Conteúdo                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 | São estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Essas metas versam sobre o acesso, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. |
| 4 e 8                        | Abordam especificamente a redução das desigualdades e a valorização da diversidade.                                                                                                                                 |
| 12, 13 e 14                  | Tratam da qualidade e da ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação.                                                                                                                                 |
| 15, 16, 17 e 18              | Visam à valorização dos profissionais de educação. São metas estratégicas para o sucesso de outras metas.                                                                                                           |
| 19                           | Contempla a efetivação da gestão democrática.                                                                                                                                                                       |
| 20                           | Define a ampliação de investimentos.                                                                                                                                                                                |

**Fonte:** Brasil (2014).

O sucesso para o cumprimento destas metas segundo Saviani (2010) necessitaria de ações conjuntas entre Estados, Municípios e União, assumindo como pressuposto que os avanços no campo educacional deveriam promover o fortalecimento entre si, caso contrário o que ocorre são resultados individuais, desvirtuando o propósito inicial, de um Sistema Articulado.

Em relação à educação infantil, mesmo sendo reconhecida como primeira etapa da educação básica e inserida dentro do PNE, que consideravelmente representou um avanço para esta etapa de ensino, ainda permanecia a ineficiência na garantia dos direitos, visto que para o atendimento de todas as crianças de quatro e cinco anos, os municípios apresentavam dificuldade em atender esta etapa de ensino por falta de vagas, ou seja

Apesar das conquistas enunciadas em partes do PNE 2014, muitos desafios se anunciam para a educação infantil. Já no seu início, o plano introduz a luta pela alfabetização, evidenciando a centralidade das preocupações no ensino fundamental. Ao tratar da proposição de uma educação para crianças de 0 a 6 anos, assume uma concepção que cinde creches e pré-escolas. Percebe-se a continuidade de um tratamento discriminatório para as creches, isto é, para as instituições de atendimento de crianças de 0 a 3 anos, para as quais se mantêm as mesmas prerrogativas do plano anterior. Ademais, as análises do

PNE 2014 permitem problematizar a perda de direitos das crianças de 4 a 6 anos, quando se admite para elas a educação infantil em período parcial, projetado, por exemplo, no cálculo do CAQi. [...] Enfim, é necessário compreender todo esse cenário no âmbito das lutas de força e pelo controle das políticas públicas, constituindo-se políticas de Estado acompanhadas e reguladas com base no controle social, no sentido de se garantir um padrão de qualidade para a educação infantil [...]. (BARBOSA et al., 2014, p. 514-515).

Os autores referenciados anteriormente citam a questão da qualidade nas políticas para a educação, reitera-se aqui que ao falar de qualidade na educação infantil é necessário entender que este conceito precisa ser discutido por todos os envolvidos no processo de atendimento dessas crianças, não só a comunidade escolar, mas também os familiares e a comunidade em geral. Vale mencionar que o conceito de qualidade,

[...] não é neutro e que implica opções, quando se toma o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação no caso, a infantil, é possível, e necessário, fazer opções para desenvolver critérios 'universais', embora situados historicamente (CORRÊA, 2003, p. 88, grifo do autor).

Contudo, com o intuito de padronizar a qualidade, é preciso destacar que essa discussão aparece na elaboração e na aprovação dos dois PNEs apresentados anteriormente, haja vista que em 2006 foram publicados dois documentos, sendo eles, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Tanto os Parâmetros Nacionais de Qualidade como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil tinham como objetivo estabelecer padrões de qualidade para o organização e funcionamento de todas as instituições, o que não foi superado nem com a promulgação e efetivação dos PNEs.

O documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil traz na sua redação:

Tanto o Parecer (Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98) quanto a Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999 são muito claros ao englobarem na nomenclatura *instituições de Educação Infantil* creches, pré-escolas, classes e centros de Educação Infantil. Reforçam também a faixa etária de 0 até 6 anos como um todo íntegro e de limitador das matrículas nas instituições de Educação Infantil. Em ambos, a criança ocupa um lugar central como sujeito de

direitos (BRASIL, 2006, p. 35).

Refletindo a respeito desta qualidade, outro ponto que merece destaque é o fato de que as crianças de quatro e cinco anos, com a obrigatoriedade, passaram a frequentar as escolas de ensino fundamental que possuem uma organização diferente e não são apropriados para esta faixa etária, visto que os materiais, mobiliários, espaços de brincar e as especificações são diferentes do ensino fundamental. Isso ocorreu pela falta de espaço físico nos Centros Municipais de Educação Infantil. Esse fato vai ao encontro do que consta mencionado no documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil:

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento. (BRASIL, 2018, p. 61).

Sendo assim, percebemos que ainda encontramos diferenciações dentro dos próprios municípios quanto ao atendimento que são oferecidos em períodos parciais e integrais, assegurado pela LDB/96, pelos dois PNEs e reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN/2009), conforme a seguir:

Art. 5º 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 controle social.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete, compreendendo-o. (BRASIL, 2009b).

Importante destacar que os Fóruns de Educação precisam sempre estar atentos à questão da qualidade deste atendimento e na obrigatoriedade desta oferta, como direito, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, não perdendo

de vista as especificidades deste atendimento, tanto econômicas, sociais, históricas e culturais trazidas por estas crianças. Diante disso, o próximo capítulo destacará mais precisamente o histórico e as ações do MIEIB na defesa da Educação Infantil pública e gratuita.

### **3 HISTÓRIA E AÇÕES PROPOSITIVAS DO MIEIB FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para iniciar este capítulo primeiramente pretende-se mostrar o que o MIEIB representa e como os Fóruns se articulam partir deste Movimento maior. Em seu site, o início do MIEIB é descrito da seguinte maneira:

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) nasceu em 1999 como movimentos nacionais em defesa da Educação Infantil, quando integrantes dos Fóruns de Educação Infantil atuantes em alguns estados discutiram a necessidade de se unirem na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Tratava-se de propor um tipo de organização dinâmica e ativa, que potencializasse a atuação dos fóruns, somando esforços e projetando posições consensuais no plano nacional brasileiro. Idealizava-se um movimento que respeitasse a autonomia de cada fórum, articulando-os a partir de uma pauta comum em um movimento entre os fóruns: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. (MOVIMENTO..., [2020?]).

Dessa forma, o MIEIB é uma organização autônoma, de caráter interinstitucional e suprapartidário, que tem como missão a universalização e efetivação do direito à educação com qualidade e equidade para as crianças de zero até seis de idade nos sistemas públicos de educação, por meio do fortalecimento da atuação da Rede MIEIB, em um contexto dialógico e democrático de participação, e da incidência política e de controle social das políticas públicas de Educação Infantil.

As informações apresentadas na página do MIEIB nos esclarecem que este movimento teve como início uma articulação de sete fóruns estaduais de educação infantil (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul) que se juntaram com o intuito de unir forças para potencializar as lutas em prol das políticas públicas voltadas à educação infantil. Como menciona Pereira (2019) e também como apontado no capítulo anterior, os movimentos sociais são atores importantes para o tensionamento de tais mudanças na luta pela garantia das conquistas declaradas. Os fóruns tiveram início na década de 1990 após a promulgação da Constituição Federal onde a educação infantil foi incluída apresentando direitos e alterando o foco assistencialista para educacional, em um período que ainda estava em trâmite a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O MIEIB se organizou inicialmente buscando ampliar o movimento em defesa da educação infantil. De acordo com Arelalo e Maudonnet (2017, p. 10):



A busca pela formação de uma consciência coletiva sobre a importância da Educação Infantil, fez com que seus representantes procurassem uma maior articulação com Ministérios do Governo, conselhos, movimentos sociais e gestores educacionais.

De acordo com Maudonnet (2019) as estratégias do MIEIB se caracterizam por três dimensões: propositiva, que acompanha as políticas de educação infantil nos aspectos municipal, estadual e nacional; a mobilizadora, na qual são discutidas parcerias e discussões relacionadas à educação infantil e criação dos fóruns; e informativa, que organiza, sistematiza, divulga pesquisas e formações sobre a educação infantil.

Segundo Vasconcelos (2021), a luta do MIEIB pela educação infantil busca atingir tal educação desde o ingresso da criança pequena na creche até a pré-escola, buscando auxiliar na garantia dos direitos, no desenvolvimento futuro, e até mesmo denunciando o Estado na ausência da responsabilidade de seu papel. O site do MIEIB apresenta um relato do início dos fóruns:

Em alguns estados, como o Ceará, Mato Grosso do Sul e Pará, representações estaduais desses segmentos articularam-se para formar comissões estaduais próprias de Educação Infantil. Nesse período, participaram junto à COEDI, em suas ações e articulações, profissionais de outras três unidades do MEC cujas equipes possuíam reconhecida experiência na área da Educação Infantil: do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, sediado em Belo Horizonte (extinto poucos anos depois); das Delegacias do MEC (DEMEC), em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. O Instituto João Pinheiro atuava com a Prefeitura de Belo Horizonte no diagnóstico do atendimento em creches e pré-escolas no município, com assessoria de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC). Essas equipes vieram a constituir os fóruns de Educação Infantil em seus estados – Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro, Fórum Mineiro de Educação Infantil e Fórum Paulista de Educação Infantil –, os quais tiveram papel fundamental na criação do MIEIB. [...] Equipes das DEMEC de outros estados também foram envolvidas nesse período de amplas discussões, especialmente em 1996, quando da realização de diagnóstico da situação da Educação Infantil em cada estado, em preparação para o II Simpósio Nacional de Educação Infantil (simultaneamente ao IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos), realizado em Brasília, no mês de outubro do mesmo ano. Cabia às DEMEC, nessa etapa preparatória, reunir os vários segmentos governamentais e não governamentais envolvidos com a Educação Infantil, sendo que em alguns estados essas reuniões resultaram na criação do respectivo Fórum de Educação Infantil (MOVIMENTO..., [2020?]).

Neste período os fóruns encontraram aberturas para estas discussões, pois havia possibilidades por causa das tramitações de documentos para área da educação infantil (FLORES, 2010), sendo este um momento extremamente desafiante, de conquistas e espaços para discussões, com incertezas se as políticas públicas para esta faixa etária se implementariam. Segundo Pereira (2019, p. 20):

[...] os fóruns estaduais que no ano de 1999 passaram a constituir o MIEIB enquanto movimento nacional, partiram de uma desafiante agenda que envolvia a complexidade dos efeitos de uma história de desigualdades, bem como, decisões e lutas políticas no âmbito da gestão pública, da elaboração de marcos legais e da formulação de políticas que viabilizassem o acesso das crianças ao direito à educação infantil.

Muitos estados e municípios passaram a organizar encontros para a discussão de políticas para a área, nos quais movimentos sociais, entidades e pesquisadores, que vinham se fortalecendo desde o processo constituinte, integraram-se, transformando esses espaços em novos campos de luta e reivindicação de direitos. Sempre contando com pessoas interessadas no debate e nas reivindicações de direitos.

O MIEIB é constituído por um comitê diretivo que conta com 10 pessoas (cinco titulares e cinco suplentes) e uma secretária executiva. Também fazem parte do fórum, objetivando manter o vínculo entre os fóruns e o movimento nacional, dois representantes de fóruns de cada região do Brasil. O comitê diretivo tem a responsabilidade de representar o MIEIB nas diversas ações, agendas, planejamentos e execuções de ações e gestão financeira. Os recursos para toda agenda do MIEIB eram oriundos de apresentações de projetos para as fundações e organizações não governamentais relacionadas à defesa da infância, como a Fundação Orsa, o Instituto Girassol, o Centro de Cultura Luiz Freire, a *Terre des Hommes* e o Instituto C&A, porém esses órgãos não tem contribuído mais com o financiamento do MIEIB. Em geral, os recursos são destinados para o pagamento de transporte, alimentação e estadia das militantes e para o pagamento da secretaria executiva.

Em meados de setembro de 1999, representantes dos fóruns se reuniram na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) em Minas Gerais, no qual foi instituído o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no

Brasil, com objetivos bem definidos em prol da educação infantil desde o início. Como menciona Pereira (2019, p.19):

[...] sua constituição foi propositiva e combativa, sempre participando ativamente de espaços de debate e proposições políticas e articulando os diferentes entes federados para uma agenda conjunta de luta e de conquistas em prol da efetivação de espaços institucionais para a oferta de educação infantil como política educacional.

O site também apresenta o primeiro texto o “Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil – ano 2000” no qual o MIEIB defende os seguintes princípios:

- a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação;
- o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem socioeconômica-cultural etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade;
- a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil;
- a indissociabilidade do cuidar/educar, visando o bem-estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos;
- a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária de 0 a 6 anos;
- a identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução;

Neste processo também foi consolidado o funcionamento do MIEIB, a saber:

- ser um espaço público e plural de defesa do direito à Educação Infantil;
- ser um movimento e não uma organização ou instituição;
- reconhecer e qualificar, por meio do debate democrático, as diferentes posições;
- atuar por meio de parcerias e apoios financeiros múltiplos;
- realizar encontros nacionais anuais. (MOVIMENTO..., [2020]).

O MIEIB enquanto movimento de luta pela educação infantil pública de qualidade vem, desde o seu início em 1999, sendo aporte para as demandas da educação no país e incidindo na política e nas intervenções juntamente com os fóruns estaduais. Os 26 estados e o Distrito Federal possuem seus fóruns que são definidos como:

[...] espaços suprapartidários, articulados por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da educação infantil, num determinado estado, região ou município. “São espaços permanentes de discussão e atuação, não se restringindo e um “encontro” ou seminário” (MIEIB, 2002, p. 196).

A organização e a criação destes fóruns estão discriminadas no livro intitulado *Educação Infantil: construindo o presente*, publicado em 2002 pelo Movimento Interfóruns do Brasil (MIEIB), que tinha como premissa estimular e subsidiar a criação de novos fóruns, apresentando os princípios básicos destes fóruns:

- A luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos assegurados por lei Constituição Federal, ECA e LDBEN;
- O entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança dessa faixa etária, a educação infantil tem especificidade própria e cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar;
- A compreensão da educação infantil enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução (MIEIB, 2002).

Este livro trata a respeito do MIEIB, traz três eixos norteadores de suas ações. O primeiro corresponde à legislação e busca propor e colaborar na elaboração de leis e congêneres infantis; o segundo, encontra (de acordo com pesquisas desenvolvidas por especialista que fazem parte do Movimento) embasamento de suas ações e posicionamentos; o terceiro tem foco na gestão, visa monitorar e incidir sobre os processos de gestão da Educação Infantil realizados pelos entes federados e, por fim, um eixo social que trabalha a dimensão do direito (MIEIB, 2002).

O MIEIB propõe a criação de fóruns que deveriam identificar parceiros que pudessem contar com estas participações, sendo estes:

- Órgãos governamentais da área de educação, assistência, saúde, justiça (e outros);

- Órgãos não governamentais;
- Instituições de ensino superior, de ensino médio e outras que atuam com a formação de professores;
- Conselhos estaduais e municipais (de educação, do direito da criança e do adolescente, de assistência, conselhos tutelares, etc);
- Entidades de classes;
- Representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, além de outros envolvidos nessa área. (MIEIB, 2002, p. 197).

A proposta MIEIB era que após a identificação dos parceiros fosse realizada uma reunião de organização por meio de convites formais a todos. Este documento também traz alguns aspectos fundamentais para o funcionamento e para a estrutura, sendo eles: a elaboração da carta de princípios, a definição de uma secretaria executiva para a operacionalização e articulação, o registro das reuniões e a transparência na divulgação das ações (MIEIB, 2002, p. 198).

Neste documento o MIEIB aponta ainda a compreensão que cada fórum iria se organizar, não de uma forma única, mas diferenciados devido às especificidades com diversas variáveis: a extensão do estado, o número e a possibilidade de participação de seus integrantes e o nível de mobilização da área no estado (MIEIB, 2002, p. 198). O assessoramento e apoio entre os fóruns foram imprescindíveis para a criação de novos fóruns estaduais, as ações do movimento visavam uma “atuação consistente e multiplicadora” (MIEIB, 2002, p. 16).

Segundo Arelaro e Maudonnet (2017), a partir de 2007 com a integração da professora Rita Coelho, integrante do MIEIB, como coordenadora da educação infantil (COEDI) no Ministério da Educação, solidificou-se a participação dos movimentos nas políticas governamentais em nível nacional. Neste período havia muitas discussões em relação ao currículo e das práticas pedagógicas da educação infantil, a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos (a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009), o custo aluno qualidade e a inquietação em relação ao conveniamento das instituições de educação infantil.

Maudonnet (2020) menciona que ao longo dos anos o MIEIB promoveu diversas articulações e interações com o governo nacional. Entre 1999 e 2002 o MIEIB foi indicado como fortalecimento e indicação de novos fóruns. Contribuindo com esta citação, Almeida e Rodrigues (2020) fazem uma observação que no governo Fernando Henrique Cardoso o MIEIB teve um outro formato que foi o de reivindicador. De acordo com Maudonnet (2020), nos governos de Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016) o MIEIB volta com proposições e colaboração para as políticas educacionais.

Nas palavras de Vasconcelos (2021) “O MIEIB vem atuando nas políticas de educação infantil e modificando sua influência de acordo com o contexto político vivenciado na sociedade brasileira. Conhecer suas pautas de reivindicações permite perceber que os debates promovidos e impulsionados pelo MIEIB estão articulados no contexto de elaboração das políticas educacionais em âmbito nacional”. Com esta afirmação percebe-se que o MIEIB é o articulador dos fóruns, com as políticas nacionais para a primeira infância dentro do cenário educacional.

Aproveitando o momento da primeira gestão do governo Lula, no qual passa a haver maior articulação com os movimentos sociais, os membros do MIEIB fizeram uma carta compromisso ao presidente, que se comprometeu em reconhecer o movimento como interlocutor junto ao Ministério da Educação, assim o MIEIB compôs o Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica (CONPEB) do MEC, dando a oportunidade para que o MIEIB participasse de documentos oficiais. (VASCONCELOS, 2021, p. 54). Em respostas ao Grupo Gestor, o presidente Lula se compromete em reconhecê-lo como um sujeito político interlocutor junto ao MEC na formulação da política de Educação Infantil, e ainda em apoiar as ações do MIEIB e incluí-lo como representação nas discussões da transição e definição das políticas. Essa promessa é efetivada por Lula e esse “status” de interlocutor fomenta o início da relação entre MIEIB e governos do PT em nível nacional.

Ter Lula no governo simbolizava, no ideário social das camadas populares, a esperança, uma possibilidade de superação da agenda neoliberal de FHC, no contexto nacional. O governo assumiu a posição dos governos ditos populistas, nos quais mantém concessões para o mercado enquanto ampliava as políticas sociais, sendo assim, diferente de governos anteriores, apresenta-se aberto ao diálogo com os Movimentos Sociais, as entidades e organizações não governamentais (ALMEIDA, 2019, p. 56).

Com a permanência de Rita Coelho no período do governo Lula, havia uma articulação interessante entre as políticas públicas nacionais e o MIEIB, corroborando para uma maior autonomia e participação desse movimento, inclusive uma participação intensa com a “Campanha na Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, tanto em seu planejamento em nível nacional, quanto pautando a educação infantil suas bandeiras de luta durante todo o evento” (ARELALO; MAUDONNET, 2017, p. 10).

Em seu governo, Lula apresenta uma política governamental voltada à

ampliação de equivalências para se construir novas práticas educacionais com o intuito de subsidiar uma educação com condições para a cidadania, para tanto, quatro enunciados nortearam a concretude das ações nos governos de Lula, a saber: (I) Democratização do acesso e garantia de permanência; (II) Qualidade social da educação; (III) Ampliação do regime de colaboração; (IV) Democratização da gestão.

Segundo Almeida (2019, p. 58), neste governo

Democracia aparece no enunciado, como patrimônio, substantivado “com participação popular”. Ele forma sua cadeia de equivalência permeando o relacionamento entre o aspecto econômico e o social, no qual a autonomia é construída e preservada. A educação aparece como meio para ascensão social. As ressonâncias desse discurso na área educacional têm sentidos construídos a partir de flutuações entre igualdade social, cidadania e desenvolvimento, e tem como ponto nodal a qualidade.

O Governo Lula tinha como premissa a expansão e a qualidade do ensino, construídos por meio de metas, programas e indicadores como mecanismos para a materialização de informações, passando a incluir nessas ações o estado como agente importante para diminuir as desigualdades, ampliando o investimento público e incluindo também a participação dos movimentos sociais como um espaço aberto em suas agendas políticas.

Sendo assim, reitera-se aqui que Lula se comprometeu em reconhecer o MIEIB com sujeito político, interlocutor junto ao MEC na formulação da política de educação infantil, dando-se assim o início da relação entre o MIEIB e o PT. Neste contexto de inserção do MIEIB nas políticas públicas, houve a criação do Conselho de Políticas Públicas para a Educação Básica (CONPEB), que foi um dos primeiros compromissos do Governo com o MIEIB. Esta instituição deu início à “elaboração dos documentos nacionais da política para primeira etapa da educação básica” (FARIA, 2005). As principais produções, conforme Faria (2005) foram:

1. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2005);
2. Parâmetros de qualidade para a educação infantil (2006);
3. Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil (2006).

Havia neste movimento a preocupação de manter os posicionamentos e sua autonomia quanto às ações e concepções, mesmo com a participação na

Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, pois havia disputas entre as secretarias e que poderiam afetar a política de defesa aos direitos da educação infantil, como exemplo, em 2011 a secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) subsidiou uma proposta para a criação de políticas de atenção à primeira infância (MAUDONNET, 2017; ALMEIDA, 2019), na qual apresentou uma avaliação do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas brasileiras, o MIEIB prontamente elaborou um abaixo assinado, com os dizeres a seguir:

Outro risco que deve ser evitado, envolve a utilização junto às crianças de zero a seis anos de medidas de avaliação aos moldes de avaliações de impacto em larga escala, que já são utilizadas junto a crianças e jovens da educação básica, tentando aproximar o trabalho da educação infantil a modelos escolares rígidos e pré-determinados, de abordagem classificatória e, portanto, excludente. É sabido que este tipo de avaliação desconsidera o processo e os insumos de fato necessários para a oferta de educação de qualidade, além de direcionar programas e currículos em uma perspectiva de viés classificatório e pernicioso para os objetivos emancipatórios da educação que se fazem necessários na realidade brasileira (MIEIBI, 2011).

Vale mencionar que Rita Coelho dentro da COEDI passou a representar um divisor de águas, pois houve a inclusão da educação infantil em todos os programas da Educação Básica, repasse de recursos do Programa de alimentação para creche, e é importante salientar que demandas questionadas pelo movimento passam a se constituir políticas públicas educacionais, ou seja, um alinhamento das defesas do MIEIB e isto se revela através dos enquadramentos discursivos e também nos documentos de forma escrita, defendidos pelo movimento e que foram incluídos, como é o caso da indissociabilidade entre o educar e cuidar.

O MIEIB também colaborou com os textos em torno do Programa Proinfância como repasse de financiamento e ampliação de ofertas de vagas, que se constituiu com a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil por meio de assistência financeira para a construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas (BRASIL, 2007a).

Os discursos giravam em torno da necessidade de espaços bem planejados e equipados para que as crianças pudessem desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, “os espaços da Educação Infantil devem ser acolhedores, dinâmicos,



envolventes, possibilitar intervenções e auxiliar no desenvolvimento da autonomia da criança” (KISHIMOTO, 2013, p. 6).

A educação Infantil também ganha com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (FUNDEB), que, como já apontado anteriormente, inclui esta modalidade de educação, embora com as ressalvas e críticas citadas no capítulo anterior, uma vez que os recursos não se destinavam apenas às instituições públicas. Contudo, pode-se considerar aqui que isso denota a força que o MIEIB vinha realizando no sentido de atuar no movimento de elaboração das políticas para a educação infantil. Vale destacar algumas produções e políticas que a COEDI acompanhou, durante o Governo Lula:

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006);
- Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009) - reedição.
- O Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009);
- Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (BRASIL, 2009);
- Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009);
- Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009-2010).

Deste modo, podemos concluir que no término do Governo Lula, a Educação Infantil no Brasil se solidificou enquanto primeira etapa da educação básica e essencialmente como campo político.

Em 2016 houve o *Impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. Esse fato histórico, reiterado por Indursky (2019, p. 35), expõe que o governo de Dilma Rouseff

foi responsável por “realizar uma série de medidas políticas, projetos sociais relacionados com educação, habitação, políticas de emprego, bem como programas de transferência de renda”. O processo de *impeachment* teve início em 2 de dezembro de 2015, após a Câmara dos Deputados, então representada por Eduardo Cunha, aceitar a acusação de responsabilidade financeira criminal. Ao longo do seu desenvolvimento, beneficiou de significativa atenção mediática, especialmente no dia da votação para abertura do processo no ano seguinte. Os votos favoráveis à abertura do processo de *impeachment* foram suficientes e, dentre eles, o que mais chamou a atenção, segundo Dalto e Marques (2017, p. 62), foi o do então deputado, Jair Bolsonaro, homenageando Carlos Brilhante Ustra, soldado acusado de torturar a presidente Dilma Rousseff, durante a ditadura militar. Por meio das justificativas contra a presidenta, pôde-se perceber que o crime de responsabilidade, razão da abertura do processo, passaria longe na temática da discussão.

Pelos votos dos parlamentares, era necessário salvar o Brasil do grande mal representado pela esquerda na última década; silenciando, desse modo, o fato de que se tratava uma artimanha jurídica de uma elite que almeja novamente o lugar de protagonista na cena política brasileira. (DALTO; MARQUES, 2017, p. 62).

Portanto, a acusação não correspondia simplesmente a um procedimento legal burocrático após a prática de um delito. Foi um ato de política partidária. Segundo o jornal BBC, a OAB/RJ anunciou após este pronunciamento que iria recorrer ao Supremo Tribunal Federal (STF) para pedir a cassação do mandato de Bolsonaro. "Houve apologia a uma figura que cometeu tortura e também desrespeito à imagem da própria presidente", disse Felipe Santa Cruz, presidente da OAB/RJ, em nota. "A apologia à tortura, ao fascismo e a tudo que é antidemocrático e intolerável. Além da falta de ética, que deve ser apreciada pelo Conselho de Ética da Câmara, é preciso que o STF julgue também o crime de ódio."

Além disso, a entidade informou que pode recorrer à Corte Interamericana de Direitos Humanos para pedir que o deputado deixe o cargo e que um grupo de juristas está elaborando um estudo com argumentos e processos para pedir a cassação.

(disponível em [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415\\_bolsonaro\\_ongs\\_oab\\_mdb](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb))

Com 367 votos a favor e 137 votos contra o processo começou e em maio de 2016, Michel Temer (PMDB), o vice-presidente, assumiu o comando interino do país.

Uma vez concluído o processo de *impeachment*, em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff perdeu a presidência da república.

Com o impedimento da Presidente Dilma, houve a entrada de um novo grupo na COEDI e Rita Coelho foi exonerada, com isto, os fóruns se mobilizaram em repúdio a esta dispensa. Segundo Vasconcelos (2021), o momento foi caracterizado por muitas mudanças e, também, por uma posição contrária aos posicionamentos do MIEIB, da ANPED, entre outros. A ANPED elaborou um ofício exaltando os avanços que foram obtidos com o trabalho de Rita à frente da COEDI. Optou-se por registrar aqui a íntegra do texto, haja vista a sua grande relevância histórica e política, texto este no qual a ANPED manifesta:

[...] profunda discordância com a exoneração da Rita de Cássia de Freitas Coelho, da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação. Desde 2007, à frente da COEDI, Rita tem buscado parceria com as Universidades Públicas, trabalhando junto com os pesquisadores da área da Educação Infantil no desenvolvimento de pesquisas, orientações e produção de documentos que abarcam parâmetros e indicadores de qualidade, subsídios para a elaboração das DCNEI, avaliação de contexto, educação do campo, questões étnico- raciais, jornada de tempo integral, leitura e escrita na Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, dentre outros. Cabe também lembrar a articulação que tem empreendido com a formação de professores da Educação Infantil, com o Proinfantil, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e cursos de aperfeiçoamento. Cabe ressaltar ainda seus esforços para a expansão da oferta de vagas com qualidade na Educação Infantil com o PROINFÂNCIA, o Brasil Carinhoso, o PNBE para a Educação Infantil, entre outras ações. Como pesquisadores que temos contribuído com a COEDI e apoiado suas ações não podemos admitir que sejam desconsideradas as profícuas parcerias com as Universidades que, numa via de mão dupla, tanto ampliaram a pesquisa em Educação Infantil no Brasil, quanto deram consistência às políticas. É evidente a aprovação unânime da Rita junto aos pesquisadores da área, pois, ainda que tenhamos diferentes perspectivas teóricas, somos muito próximos quanto às perspectivas das políticas para a Educação Infantil no Brasil até agora desenvolvidas pela COEDI. A pluralidade nos constitui e o compromisso político nos une na luta pelos direitos das crianças. É fundamental a continuidade dos projetos que têm sido, incansavelmente, desenvolvidos na sua gestão. Não aceitamos nenhuma conquista a menos, nenhum direito a menos. Queremos a permanência de Rita porque ela, com sua reconhecida competência, conduziu a COEDI de forma consistente, crítica e democrática, afirmando o direito público e subjetivo à educação de todas as crianças brasileiras, desde bebês. Não aceitamos nenhuma ação que fira o direito constitucional à educação, os princípios da LDB e das DCNEI. Não aceitamos a exoneração da Rita porque sua saída pode significar a descontinuidade de uma política de inclusão de milhares de

cidadãos de pouca idade à educação pública, laica, gratuita e de qualidade (ANPED, 2016).

Com o Governo Temer no poder, inicia-se um processo em que os Movimentos são repelidos da participação em torno das políticas educacionais e de atuarem na proposição e elaboração dos documentos normativos, somando-se a estas ações a palavra de ordem deste governo passou a ser austeridade fiscal e contenção de gastos. Com este “congelamento”, algumas consequências recaíram com “intensidade nas políticas de expansão da oferta e da formação de profissionais de Educação Infantil” (ALMEIDA, 2019, p. 122). Desde o início do Governo Temer o MIEIB demonstrou profunda preocupação com as políticas em torno da educação, e uma destas preocupações foi a apresentação do Programa “Criança Feliz”, que articulava a educação, assistência social, direitos humanos, cultura, direitos das crianças e dos adolescentes. O posicionamento do MIEIB era contrário, pois, este programa apresentava um cunho voltado a um olhar assistencialista, retornando a educação a um ponto inicial depois de tantos avanços obtidos. Por este motivo, o MIEB se posicionou:

Na análise de especialistas, a lógica que subjaz ao Programa Criança Feliz reduz a concepção de direitos construída ao longo das últimas décadas no Brasil, a uma concepção de políticas compensatórias, baseadas em ações paliativas e não estruturais no enfrentamento da pobreza e das desigualdades. Do mesmo modo, reduz o papel das famílias e das mulheres em situação de pobreza a meras receptoras de conhecimentos entendidos pelos idealizadores do programa como superiores, num claro desrespeito às idiossincrasias, culturas e diferentes arranjos familiares. [...] Destaca-se nesse posicionamento, o apoio do MIEIB às políticas sociais gestadas numa concepção de direitos e de proteção social básica e especial que envolvem as ações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Sistema Único de Saúde (SUS), que também contemplam as visitas domiciliares de profissionais efetivos especializados à população que demanda diferentes políticas relacionadas à primeira infância, garantindo assim, a continuidade das ações implementadas. Ações estas que fortalecem a articulação entre as respectivas áreas, bem como aquelas relacionadas às políticas educacionais que possibilitam que a creche e a pré-escola cumpram seu papel educacional específico diante da viabilidade do acesso da população mais vulnerável a esse direito social. (MIEIB, 2017).

Esse posicionamento do MIEB marca a denúncia de um contexto de perda de direitos duramente conquistados nas lutas sociais pela EI, diante das formas arbitrárias que o governo Temer vinha realizando Decretos Leis, Medidas Provisórias,

Projetos de Emendas Constitucionais, mostrava como o neoliberalismo se fortaleceu de forma autoritária. Diante da premissa de que este governo foi marcado por posições contrárias ao MIEIB. Foi necessário, então, lançar mão de estratégias de divulgação dos posicionamentos em defesa da infância, como, por exemplo, a estratégia das *lives*, que serão analisadas no último capítulo desta pesquisa.

De acordo com Moraes (2019), os movimentos sociais têm um papel relevante em suas ações coletivas, uma vez que desestabilizam a cultura dominante; desta maneira, as relações entre o governo e os movimentos sociais percorrem uma trajetória de lutas e disputas que resultam em mudanças no contexto das produções. Neste sentido, são os movimentos sociais como representantes da sociedade que percorrem esta trajetória de lutas buscando mudanças que surgem a partir da sociedade. Em vista disso, o ano de 2016 foi um marco, sendo relevante a atuação do MIEIB, que desencadeou várias discussões e discordâncias no campo educacional.

Também em setembro de 2016, aconteceu em Curitiba um Encontro Nacional do MIEIB, com o tema “O Movimento Social em Defesa da Educação Infantil Brasileira”, no qual foi elaborada uma “carta memória”. Como colocado no documento, “[...] Diversas medidas tomadas a partir de abril/maio de 2016 representam perdas diante dos direitos sociais conquistados na constituição do Brasil como Estado Democrático de Direito no contexto pós-constituição 1988” (MIEIB, 2016, p. 1). Este documento apresenta estratégias e desafios estabelecidos pelos fóruns que fazem parte do MIEIB. Nesta mesma carta o MIEIB também se posicionou em relação ao Programa Criança Feliz: “[...] o MIEB tem um posicionamento contrário a programas com forte concepção assistencialista e ou compensatória, tais como: Mães Cuidadoras, Primeiro Passo, Bolsa Creche e similares (MIEIB, 2016, p. 4).

No ano de 2018, o MIEIB publicou cinco cartas apresentando um teor de repúdio em relação à violência e à falta diálogo com a sociedade diante das políticas públicas idealizadas para professores e alunos. A primeira carta foi sobre a idade mínima em relação ao ingresso das crianças no Ensino Fundamental I, anos iniciais. A segunda foi com a pauta sobre a educação especial. A terceira carta versou sobre os professores de Belo Horizonte, quando foram recebidos com gás de pimenta enquanto reivindicavam seus direitos. A quarta carta apresenta manifestação contrária à atitude do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, que aprovou a Deliberação nº 01/2016 que apresentava conteúdo a respeito da atuação dos profissionais de

educação infantil. A quinta carta foi sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD literário) de 2018 de como foi apresentado de forma simplista a literatura nas instituições de ensino.

Em 2019, o MIEIB também levantou a bandeira contrária ao Decreto nº 10.134/2019, de 26 de novembro, do Governo Bolsonaro que apresentava em sua redação:

**Art. 1º** Fica a política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil qualificada no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República - PPI, para fins de estudos de viabilidade e de alternativas de parcerias com a iniciativa privada para construção, modernização e operação de estabelecimentos da rede pública de educação infantil dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2019 - <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/785411728/decreto-10134-19>).

O manifesto do MIEIB era contrário ao entender que este cenário

[...] dando um passo adiante rumo ao desmonte da educação infantil pública, ao ampliar as alternativas de parcerias e transferir a responsabilidade do Estado pela construção, modernização e operação de estabelecimentos de creches e pré-escolas brasileiras para a iniciativa privada. (MIEIB). <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2019/12/pOSICIONAMENTO-1.pdf>

Neste contexto, é perceptível que a ação do governo foi a de fragilizar a educação infantil pública, propiciando com isto a valorização do setor privado. Ainda no mesmo manifesto, o MIEIB relaciona o Programa Proinfância, no ano de 2007, que valorizou e ampliou a oferta de vagas nas instituições públicas que amparou a construção, ampliação e reformas de instituições garantindo o direito ao atendimento da educação infantil.

#### **4 MILITÂNCIA DO MIEIB/FEIPAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O CENÁRIO PANDÊMICO E AS LUTAS TRAVADAS PELO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA DEFESA DO DIREITO DAS CRIANÇAS**

O objetivo deste capítulo é analisar as implicações e consequências da Covid-19 sobre as condições e encaminhamentos oferecidos para a educação infantil, durante a pandemia, bem como as ações dos movimentos sociais em relação a essa etapa da educação, neste contexto. O foco é compreender as mudanças que ocorreram e suas consequências no processo educacional das crianças da educação infantil, assim como as iniciativas que foram implementadas para minimizar os efeitos da pandemia, nesta etapa da Educação Básica, de forma específica. Serão apresentados os desafios enfrentados pelos educadores e as estratégias adotadas para manter a continuidade do aprendizado das crianças. Além disso, será discutido o papel dos movimentos sociais, com destaque para o MIEIB, na promoção de políticas públicas que visassem a garantia do acesso à educação infantil de qualidade, no tempo da pandemia.

Em dezembro de 2019, iniciou-se na China o surto de uma Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), denominada de Covid-19, e pouco tempo depois a doença já havia se espalhado em diversos continentes. A atenção internacional estava direcionada à rápida disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador da enfermidade e, com as incertezas sobre a doença, houve intenso aumento nos níveis de medo entre a população. A temática dos meios de comunicação foi a pandemia com os cuidados básicos; como o distanciamento, cancelamentos de rituais fúnebres, isolamento, utilização de materiais de higiene, entre outros. Empresas, comércios, hospitais, escolas e demais organizações não estavam preparadas para lidar com a turbulência ocorrida nos diferentes setores, sendo necessária a tomada de medidas de isolamento social impostas por estados e municípios, como forma de mitigar a disseminação do vírus.

Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso da Covid-19 no Brasil. Após essa evidência, publicou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus Covid-19, que apresentou as primeiras medidas nacionais para enfrentamento ao SARS-CoV-2, sugerindo aos estados e municípios que adotassem ações para evitar a disseminação do vírus; que a atenção à saúde possuísse mais ações do que a vigilância; e que fosse

realizada a compra e o abastecimento de Equipamentos de Proteção Individuais (EPI's), além de quarentena domiciliar para casos leves e monitoramento domiciliar para evitar a ocupação de leitos desnecessariamente (BRASIL, 2020).

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2020), a pandemia da Sars-CoV-2 revelou as desigualdades sociais que assombram grande parte da população mundial e mostrou a fragilidade dos sistemas de saúde. A cruel pedagogia do vírus apresentou-se, por meio dos impactos da pandemia, evidenciando, sobretudo, a ineficiência do sistema econômico e financeiro vigente, somada à fragilidade do Estado, em respostas às diversas desigualdades da sociedade que se acentuam em momentos de crise. Este mesmo autor ainda menciona grupos de especial vulnerabilidade, marcados pelo sofrimento humano causado pela exploração capitalista e pela discriminação racial e sexual agravadas durante a quarentena; ou seja, as mulheres que durante a quarentena se depararam com um momento difícil e especialmente perigoso, pois se encontram em profissões da linha de frente no combate à pandemia, como a enfermagem, com tarefas domésticas, deixando-as sobrecarregadas e aumentando o nível de stress e por vezes sofrendo violência doméstica, os trabalhadores informais, os quais rapidamente perderam sua fonte de renda e eram desafiados diariamente a escolher entre ficar em casa para proteger a saúde, morrer de fome, ou sair em busca de recursos, correndo o risco de contaminação, como também os trabalhadores de rua, vendedores ambulantes, os moradores de rua, sem um lugar para se abrigar, os quais talvez tenham passado toda a vida em quarentena, impedidos da convivência social; os moradores das periferias e das favelas, que vivendo em condições básicas para a sobrevivência, não têm a menor chance de cumprir regras de prevenção; os deficientes e também idosos, conhecidos mundialmente como os mais vulneráveis, mas sem dúvida para os quais há diferenças expressivas nessa vulnerabilidade, relacionada às condições econômicas e aos locais de moradia, entre outros fatores.

Os reflexos da pandemia de Covid-19 foram sentidos em todas as partes do mundo. No Brasil, a necessidade de isolamento social para aplacar a disseminação do vírus levou à suspensão das aulas presenciais e, por consequência, à implantação de um novo modelo de ensino, que exigiu de professores, crianças e suas famílias novos espaços, meios e modos de ensinar e aprender. Nesse contexto, com a suspensão das aulas presenciais e com a implantação do Ensino Remoto Emergencial, os núcleos familiares que tinham, em sua composição,



crianças em idade escolar, matriculadas em escolas e centros de educação infantil, tiveram a necessidade de reorganizar o cotidiano familiar para atender às necessidades do Ensino Remoto. Várias normativas começaram a ser elaboradas pelo poder público, nas diversas áreas. Na área da educação houve a promulgação da Resolução Seed nº 1.016, de 03 de abril de 2020, que estabelece o “Regime especial” da seguinte forma:

[...] as aulas não presenciais ou ensino remoto são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, vídeo aulas, áudio chamadas, vídeo chamadas e outras assemelhadas.

Segundo Saviani (2021) a “expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD)”, pois a educação a distância e o ensino presencial estão regularmente fundamentados, porém, o ensino remoto passou a existir excepcionalmente no período de pandemia pelo fato da educação presencial estar impossibilitada de acontecer, já que esta traria aglomerações de pessoas. Contudo, o Ensino Remoto Emergencial não pode de forma alguma ser entendido como EAD, pois, a EAD pede uma estrutura muito mais organizada e com investimentos em diversos recursos tecnológicos, o que não foi possível neste contexto, no qual os encaminhamentos eram feitos de forma paliativas, aligeiradas e com os recursos disponíveis no momento.

A suspensão se deu a partir do documento do Conselho Estadual de Educação:

O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), em resposta ao cancelamento das aulas presenciais devido à Pandemia do COVID-19, determinado pelo Decreto Estadual nº 4.230/2020, exarou a Deliberação nº 01/2020, aprovada em 31 de março de 2020, que institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19. (CEE Deliberação nº 01/2020).

O documento mencionou que “todos os níveis da Educação Básica, com exceção da Educação Infantil, poderiam ofertar o ensino remoto aos seus discentes”.

O decreto deu a opção para que os municípios ofertassem ou não o ensino remoto para a educação infantil. Neste ínterim, iniciaram as dificuldades enfrentadas tanto pelos profissionais da educação, como pelas famílias e cuidadores que tiveram que assumir e/ou mediar o processo de ensino e aprendizagem. O afastamento das escolas levou crianças a terem que estudar em casa, mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam afastadas da instituição e do aprendizado de seus filhos. Ao terem que acompanhar a rotina de estudos dos filhos, houve uma necessidade de as famílias estarem mais próximas e inteiradas do processo de aprendizagem, do material didático, das metodologias adotadas e dos professores.

As crianças não estavam habituadas a uma rotina de estudos em casa, ambiente no qual normalmente priorizava atividades de descanso e entretenimento. Não possuíam a habilidade ou maturidade para lidar, com autonomia, com o processo de ensino remoto, principalmente os alunos da Educação Infantil, que necessitaram de apoio familiar e monitoramento para a aprendizagem. Diante deste cenário, as instituições que atendiam a educação infantil ficaram inseguras com este atendimento, pois deveriam atender estas crianças sem maiores informações de como isso se daria.

Da mesma maneira o Parecer nº 05/2020 do CNE (BRASIL, 2020a), apresenta a flexibilização da carga horária mínima de 800 horas em relação a educação infantil, mas não apresenta especificidades de como isso deveria ocorrer, mencionando que não seria de sua competência, tal adequação. Como fica evidente, tais órgãos preocuparam-se em dar conta do calendário escolar, do cumprimento dos dias letivos, mas esquivaram-se de orientações de ordem prática, tanto aos gestores quanto aos professores, que ficaram sem ter clareza das ações a serem tomadas para organizar seu trabalho nesse contexto atípico. Isso, por sua vez, gerou uma diversidade de encaminhamentos, de atividades e de práticas pedagógicas que, muitas vezes, tornaram-se inadequadas e comprometeram os objetivos da Educação Infantil.

Magalhães e Farias (2021, p. 6) pontuam que ao atender as determinações e orientações dispostas no Parecer nº 05/2020, passou-se a falsa impressão de que os professores dominavam as plataformas digitais e as novas metodologias de ensino, que desencadeou momentos de estresse aos profissionais, haja vista a pressão que sofreram durante esse período. Ainda de acordo com as autoras, o ensino ‘remoto’ não cabe na Educação Infantil, pois “Sabemos que as crianças aprendem nos diferentes momentos da rotina, que se humanizam nas relações que estabelecem com os outros, aprendem a cuidar de si, dos seus pertences, a conviver com os pares [...]”

(MAGALHÃES; FARIAS, 2021, p. 6).

No Brasil, desde a metade do ano de 2021 houve a retomada das atividades de forma presencial em vários setores da sociedade brasileira, assim como em outros países, inclusive na esfera educacional. No final do mês de março de 2022, o uso de máscaras deixou de ser obrigatório e passou a ser facultativo mesmo em ambientes fechados em vários estados brasileiros, inclusive no estado do Paraná, medida justificada ante o avanço da vacinação contra a Covid -19 por todo o país e pela diminuição do número de casos e mortes em decorrência da doença.

Segundos dados do Portal G1 (MAPA..., 2022; VACINAÇÃO..., 2022), cerca de 80% da população nacional (com idade a partir de 5 anos) receberam as duas doses da vacina. Apesar de a vacina ter chegado a “conta-gotas” no Brasil, em decorrência do negacionismo do governo que demorou demasiadamente em realizar as compras, estas se encontravam disponíveis em toda a rede atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS); no entanto, ainda nos deparamos com pessoas que são contrárias à campanha de imunização, fato que colabora para o surgimento de novas variantes do vírus.

A pandemia serviu também como um pano de fundo para que o governo brasileiro deixasse a educação de lado, dada a ausência de orientações claras e suporte às instituições, professores e famílias. Num contexto de incertezas, os investimentos no setor da educação foram diminuídos ou não aconteceram

Kohan (2020, p. 4) faz importante crítica nesse sentido:

Com efeito, para os discursos mais conservadores e regressivos, a pandemia poderia ser uma oportunidade propícia para distanciar de vez a educação: se as práticas educativas podem continuar a distância, qual seria a real necessidade de seguir mantendo escolas abertas com as pretensões explicitadas até o cansaço de ajuste nos gastos públicos? Para que manter uma instituição que vive em permanente crise, que exige recurso que poderiam ser usados com outros fins e que dá conta pífia de suas funções e sentidos sociais? Não deveríamos aproveitar o vírus e desescolarizar de vez a sociedade?

De acordo com Kohan (2020, p. 3) a escola foi afetada por este vírus, e não só no Brasil, mas no mundo todo “o vírus decretou sua morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar”.

Ainda segundo o autor, o fechamento das escolas foi uma grande oportunidade

para que o Governo Bolsonaro se distanciasse da educação, pois enquanto incontáveis mortes aconteciam, as falas de banalização das vítimas eram proferidas e em contrapartida expunha-se que a sociedade poderia “dar conta” da educação de seus filhos, projetando assim uma economia com o fechamento das escolas;

[...] o Brasil bateu recorde de mortes, ultrapassando os 35 mil mortos; o real valorizou-se quase 7% frente ao dólar; a bolsa de valores de São Paulo subiu mais de 8%; “os mercados mostram sinais de recuperação”, anunciam os jornais. (KOHAN, 2020, p. 3).

Diante deste cenário, importa aqui destacar os enfrentamentos do FEIPAR neste contexto incerto, no qual as incertezas afloraram em todos os contextos, com destaque para a área da educação.

#### **4.1 AÇÕES DO FEIPAR NAS FRENTES DE MILITÂNCIA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DA PANDEMIA**

Diante deste cenário tão conturbado, onde as formas, modos e especificidades em relação ao atendimento da educação infantil são desconsideradas, surgem as ações do FEIPAR – Fórum da Educação Infantil, com proposições para despertar um olhar diferenciado para este atendimento. A pandemia levou não só a população a evitar aglomerações, mas também as instituições de ensino a suspender as aulas, entretanto, incontáveis pressões econômicas vieram ao encontro da Organização Mundial da Saúde (OMS), para que tanto o comércio quanto as instituições de ensino retornassem com as suas atividades e aulas presenciais.

Conscientes dos problemas que isso acarretaria, predispondo crianças e professores ao risco do vírus da Covid-19, os Fóruns de Educação Infantil se mobilizaram para o enfrentamento da situação, posicionando-se a favor da vida. Cabe destacar que os Fóruns são considerados instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária, de participação aberta ao debate público e democrático e detentores de organização independente, porém, há uma vinculação entre eles e pautas em comum, devido a mesma luta da qual estão encarregados.

No caso da Educação Infantil, o Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é o responsável por essa conexão, sendo composto por estados e municípios respeitando sua carta de princípios. Neste estudo, tem-se como foco o

trabalho do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) junto ao MIEIB.

As frentes de ações políticas dos fóruns se apresentam no seguinte tripé: 1. Propositiva: proposição e acompanhamento das políticas públicas; 2. Mobilizadora: articulação de parcerias, criação e fortalecimento de fóruns; 3. Informativa: divulgação de pesquisas e formação de público (MAUDONNET, 2019).

Tendo os Fóruns que seguir a legitimação desse tripé, no período da pandemia, eles se instigaram ainda mais para levantar a bandeira em defesa da Educação Infantil, fazendo uso da internet como estratégia para realizar *lives*, posicionamentos, mobilizações, publicações de notícias, notas públicas, manifestos e colocações em ciclos de debates, em encontros virtuais e em muitas reuniões. Essa articulação proporcionou diversos temas de discussão e aproximou os fóruns interestaduais ao viabilizar encontros coletivos que não seriam possíveis antes da pandemia, visto a necessidade de deslocamento, ampliando assim o debate e agregando novos participantes, fortalecendo-os.

Dentre as ações do MIEIB, destacamos o Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de Covid-19, quando questões de desigualdade social têm emergido com fortes discussões na defesa da criança nos seguintes quesitos:

- I- O reconhecimento do direito constitucional de todas as crianças de 0 a 05 anos de idade residentes em território nacional (independentemente de raça, gênero, etnia, credo, naturalidade, origem socioeconômica-cultural etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas, laicas e de qualidade social;
- II- A indissociabilidade entre o cuidar e o educar visando ao bem-estar, ao crescimento e ao pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos de idade;
- III- Identificação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução. (MIEIB, 2020, p. 7).

Esse instrumento de mapeamento nacional das ações das Secretarias e Conselhos de Educação no período da pandemia de Covid-19 da Educação Infantil serviu de alerta ao risco da perda de autonomia pedagógica e de suas pluralidades culturais. Nesta somatória de dados contidos no aglomerado dos estados nacionais, nos quais o FEIPAR se fez presente. O instrumento reflete os desdobramentos que

se voltam para as questões pertinentes à desigualdade social, caracterizada por condições objetivas de demanda de oferta, cada vez mais enviesada pela filantropia, por questões marcadas pela precariedade dos recursos materiais, físicos e humanos das instituições de Educação Infantil, ainda mais exacerbados pela pandemia. Tal complexidade exige a ênfase do diálogo intersetorial – educação, saúde, assistência social, entre outras áreas – a fim de buscar soluções efetivas para contemplar todas as crianças em seus direitos, sobretudo à Educação Infantil.

Nesse ensejo, diante desse momento singular de adversidades sanitárias, as crianças, no papel de protagonistas do processo, ficaram sem a sua efetiva participação, pois a infância tem cuidados especiais e era necessário observar o seu entorno, reconhecendo as especificidades da criança quanto ao seu direito de brincar e ao seu direito às experiências com outras crianças em distintos espaços. Era necessário pensar em como minimizar as consequências das fragilidades apresentadas, já que o eixo principal da Resolução nº 05/2009 trouxe a primazia das interações e da brincadeira.

No contexto da pandemia, foram enviadas atividades para as crianças no intuito de gerar o fortalecimento vínculos, mas o entendimento era que a Educação Infantil e o brincar vão muito além do foco colocado sobre esse fortalecimento de vínculos. Os direitos das crianças precisam ser defendidos, e o espaço escolar é o ideal para realizar suas atividades principais.

Apesar desse cenário, o contexto de isolamento trouxe a possibilidade de aproximação de muitas famílias e familiares pertencentes às classes média e alta, uma vez que estes acabaram por dispor de mais tempo para desfrutar das tarefas junto aos seus. Em contrapartida, casos de miséria e de violência física, psicológica, sexual, dentre outros, contra crianças, mulheres e idosos, se exacerbaram: “A pandemia expôs e intensificou o contexto de desigualdades econômicas previamente existentes no país [...]”. (MORAES *et al.*, 2020, p. 4178).

A luta do MIEIB/FEIPAR prossegue incansavelmente, em um movimento de tensões e contradições e de limites, mas, também de conquistas, a Educação Infantil segue ameaçada. As ameaças ocorrem, principalmente, no que se refere ao direito de gratuidade, o que engendra um processo permanente de luta e resistência por agentes da sociedade como um todo e daqueles militantes da causa, no qual o MIEIB tem se destacado em diversas frentes em suas ramificações representadas por todos

os Estados brasileiros e Distrito Federal, visando a manutenção dos direitos conquistados (FARIAS; RUIZ; MAGALHÃES, 2020, p. 14).

Os fóruns reconhecem o esforço emanado por todos os envolvidos com a Educação Infantil nessa conjuntura, sendo importante enaltecer as famílias, os professores e as equipes diretivas das instituições, os quais têm realizado o trabalho com muito empenho, conquanto em meio às sombras, no sentido de que as crianças, no período pandêmico, permaneceram mantendo uma ligação com a escola e, na medida do possível, recebendo atendimentos até que os educandos pudessem retomar suas atividades diárias nos estabelecimentos de ensino.

#### 4.1.1 FEIPAR e as discussões acadêmicas realizadas nas *lives*

No momento pandêmico, surgiu a necessidade do FEIPAR em se mobilizar sobre a relação estabelecida entre pandemia e Educação Infantil. Para tal, realizamos uma varredura na página do fórum, com o intuito de inventariar as publicações feitas sobre o tema. A situação nova e complexa que se apresentou expôs inquietações e reflexões derivadas de pesquisadores de diferentes áreas, buscando avançar nas discussões. Como já mencionamos, no campo da Educação Infantil as ações “remotas” não eram projetadas sequer como uma possibilidade antes da pandemia, condição que gerou muitos questionamentos e motivou uma busca incansável de estudos problematizando esse cenário.

Neste sentido, motivados pelo desejo de compreender o que foi produzido e compartilhado sobre a temática, visto que nosso campo de atuação está intrinsicamente ligado a uma prática social na qual desempenhamos o papel de pesquisadores e intelectuais formadores de educadores, e, portanto, também atuantes (CAMPOS, 2009, p. 274), optamos por mapear as contribuições do FEIPAR, nas *lives* realizadas no período pandêmico. Assim, analisamos as transmissões ao vivo relacionadas ao nosso objeto de estudo.

Das diversas *lives* produzidas pelo FEIPAR (vide Apêndice 1), foram selecionadas apenas duas por estarem ligadas ao tema desta pesquisa que se volta especificamente para o contexto pandêmico. As demais *lives* foram produzidas com o intuito de discutir temas relacionados à educação infantil, na preservação dos direitos conquistados e outros temas mais gerais. As duas *lives* selecionadas foram assistidas

e tiveram seu conteúdo transcrito em sua totalidade, bem como foram analisadas conforme registro a seguir.

#### 4.1.2 *Live 1: Dilemas e desafios das/dos profissionais da educação infantil em tempos de pandemia*

As *lives* analisadas tiveram como título “Dilemas e Desafios das/dos Profissionais da Educação Infantil em tempos de pandemia”. Nesta primeira estiveram presentes um representante da APP sindicato, uma representante da UNDIME/PR e um representante do CEE/PR. Atuaram como mediadores um membro do FEIPAR / GT Pirapó e outro do FEIPAR / GT Curitiba CD/MEIB. Na segunda *live* participaram uma representante da Associação de profissionais de educação de infância (APEI - Portugal), o Presidente da Confederação Nacional dos trabalhadores em educação (CNTE) e atuaram como mediadoras uma representante do FEIPAR/GT Curitiba e região metropolitana e NEPIE/PR e uma representante do GT/EI- Caiçara.

A discussão proposta trouxe questões bastante importantes, muitas delas de forma genérica sobre os temas mais gerais que envolvem a EI, e outros mais específicos, em relação ao período de pandemia. Cabe destacar que o recorte que fizemos deu visibilidade às questões voltadas para o período pandêmico, sem com isso minimizar a grande relevância das demais questões apresentadas nas *lives*, que serão citados de forma secundária. Cabe ainda destacar que por uma questão de ética na pesquisa e, também, por opção, identificaremos os palestrantes por números (1, 2, 3...) omitindo assim seus nomes reais. Buscamos entrecruzar as falas dos participantes e moderados com referências teóricas e com algumas inferências que realizamos a partir de nossas análises. Das análises feitas, recortamos cinco temáticas destacadas, a saber: (1) tecnologias e ensino remoto na Educação Infantil; (2) A questão docente: adoecimento e esgotamento mental, (3) A relação Família e Escola; (4) Implicações do governo Federal no contexto da pandemia, e (5) Importância da atuação colegiada, conforme discussão apresentado a seguir.

#### 4.1.3 Educação Infantil e o ensino remoto: a questão das tecnologias

Um dos assuntos que vale ressaltar e que foi uma das bandeiras do FEIPAR



no período pandêmico, foi sobre como os profissionais de educação tiveram que se reinventar para um novo “modelo” de educação, com tecnologias que muitos não dominavam. Além de levá-los à exaustão física e mental, foi necessário aprender de maneira abrupta novas metodologias, também tiveram que se adaptar ao teletrabalho, como mencionou o Palestrante 1, membro do FEIPAR, ou seja, migraram do seu local de trabalho que era a escola e tiveram que se adaptar em suas casas, gerando um alto nível de estresse e sobrecarga de trabalho.

O uso de recursos próprios (internet, celulares, computadores etc.), a violação da privacidade, tudo isso somado à falta de formação para trabalhar usando a tecnologia e a omissão de suporte e orientações dos gestores nos diferentes níveis de governo. As escolas, os alunos e os professores precisaram se adaptar ao ensino emergencial respeitando as medidas de isolamento social, indicadas pelo Ministério da Saúde. No que tange à educação as mudanças foram consideráveis, necessárias e desafiadoras, uma vez que não houve um planejamento para conduzir o ensino de forma remota, devido à pandemia e por crer na não interrupção dos estudos por muito tempo. O contexto pandêmico atropelou os sujeitos que não estavam preparados para se comunicar, trabalhar e estudar por meio da tecnologia.

Em consonância com a fala da palestrante, Martins et al. (2021, p. 270) pontuam que os docentes atravessaram um período de silenciamento durante a pandemia, ficando desamparados também em seus discursos:

Os docentes estão atravessando uma espécie de desamparo discursivo, o qual tem sido bastante intensificado durante o período de pandemia em que vivemos. Silenciados pelo imperativo do ‘não podemos parar’ ou da ‘reinvenção’, o educador não tem a quem endereçar o seu sofrimento e as angústias próprias de sua prática. Tomando então o sujeito-professor como objeto de um projeto educativo de cunho claramente neoliberal, o que temos por consequências é a inviabilização da própria posição de sujeito.

Os professores tiveram que se reinventar, ter domínio de novas tecnologias, trabalharem em tempo integral, lidar com a falta de motivação da pequena infância, acompanharem o seu desenvolvimento, adquirir diversas habilidades e competências, e ainda ter que trabalhar com a ausência de recursos das famílias. Essa ideia do Ensino Remoto Emergencial (ERS), para Nascimento (2020), foi um modelo de educação concebido para que os sujeitos se adaptassem ao novo contexto imposto.

Conforme a fala da Palestrante 2, uma das preocupações no período

pandêmico foi o acesso aos recursos tecnológicos, pois algumas crianças não tinham sequer acesso à internet. Como mencionou, apenas 75% dos pais tinham acesso à internet e destes 35% tinham apenas no celular, observando assim que mesmo com todos os esforços dos professores para dar continuidade ao processo educativo, as ações não foram suficientes.

A substituição das atividades presenciais pelas remotas não foi suficiente para garantir a continuidade do processo educativo, uma vez que necessidades de formação para lidar com as tecnologias foram negligenciadas. Nesse contexto, o artigo de Cruz, Menezes e Coelho (2021), ao mesmo tempo em que aponta os desafios do trabalho docente remoto, sinaliza para novas possibilidades de aprendizagens metodológicas que devem ser abarcadas pelas práticas pedagógicas. O contexto pandêmico, que atropelou os sujeitos que não estavam preparados para se comunicar, trabalhar e estudar por meio da tecnologia, gerou um cenário de aumento de exclusões e invisibilidade das crianças, afetando de sobremaneira as classes mais baixas.

Nesse sentido, seja para as crianças que não tinham acesso ou para aquelas já inseridas em uma rotina com tecnologia, especialmente no campo da Educação Infantil, vivenciamos dificuldades em manter vínculos, uma vez que a docência se constrói no cotidiano, nas trocas que ocorrem entre as crianças e seus pares, nas vivências, nas experiências concretas, palpáveis, no acolhimento e na afetividade. Araújo (2020) e Brandão (2021) refletem a respeito das vivências das crianças e manutenção dos direitos conquistados, como saúde e proteção, frente a um contexto desolador e desigual.

[...] podemos considerar que o desamparo [...] de nossas crianças, sem uma política universal de educação, de acesso à saúde e aos direitos básicos, é a melhor imagem projetada de nosso auto-extermínio. Neste sentido, podemos considerar que o desamparo (presente e futuro) de nossas crianças, sem uma política universal de educação, de acesso à saúde e aos direitos básicos, é a melhor imagem projetada de nosso auto-extermínio, enquanto sociedade e enquanto nação. (ARAÚJO, 2020, p. 120).

Na sequência da *live* 1, foi a vez do expositor 3 que, através de dados, apresentou fatos muito importantes a respeito da quantidade de crianças que ainda permaneciam fora da escola, demonstrou através de gráficos, tendo como fonte o Inep, que temos hoje no Paraná 41,4% de crianças de 0 a 3 anos matriculadas nas

escolas e 58,6% fora da escola e 86,9% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas e 13,1% de crianças fora da escola, estimando que 324.150 crianças de 0 a 3 anos estão fora da escola e 41.455 crianças de 4 e 5 anos permanecem fora da escola. Este comentário foi feito para mencionar que independente do período de pandemia seria necessário lembrar da Meta 1 do Plano Nacional de Educação, que estabelece a partir de 2016 a universalização da educação infantil, na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE 2014.

Outro apontamento feito foi a respeito do ensino remoto para a educação infantil, também mencionado pela professora Palestrante 2, sendo também uma das bandeiras levantadas pelo FEIPAR. Sobre isso, o Palestrante 3 apresenta como debate a alteração realizada na Deliberação nº 02/2020 que apenas trazia o ensino fundamental, médio e superior para o ensino remoto e após a reivindicação do sindicato das escolas particulares, foi alterado o artigo 2º e, como consequência, o Conselho Estadual de Educação apresentou a Indicação nº 02/2020 em 25 de maio de 2020 com a seguinte redação:

Considerando que o Sinepe/PR, representado por sua Presidente, professora Esther Cristina Pereira, encaminhou à Presidente do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), Conselheira Maria das Graças Figueiredo Saad, requerimento em que solicita ao Colegiado a revisão da redação do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP nº 01/2020, aprovada em 31 de março de 2020, de forma a permitir que o regime especial instituído pela referida norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil e que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Mediante este documento, a Educação Infantil teve a equivocada incorporação ao ensino remoto, exarados tanto no âmbito federal como estadual, pois a definição do objetivo da Educação Infantil, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) já indica a complexidade intrínseca dessa etapa da educação: o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos, em complemento à ação da família e da comunidade. A situação inusitada que a pandemia da Covid-19 trouxe, obstruiu essa interrelação necessária, pois como mencionou muito bem o Palestrante 3, o momento da pandemia impôs a necessidade de repensarmos algumas dificuldades que esse campo tem enfrentado, pois a educação infantil é diferenciada

e trabalhar com esta etapa de ensino na modalidade “a distância” traria inúmeras dificuldades.

A Palestrante 2 ratificou as falas dos companheiros deixando claro que essas temáticas vão ao encontro dos posicionamentos do FEIPAR e do MIEIB e acrescentou sobre a contrariedade destes órgãos quanto à realização de atividades não presenciais na educação infantil.

Infere-se que, nesse processo, as crianças passaram a vivenciar uma educação distante de suas realidades, praticada “remotamente”. Se no ensino presencial as inquietações das crianças pouco eram acolhidas, remotamente a receptividade e as trocas ficaram mais comprometidas, para não dizer que foram suprimidas ou não existiram. Neste ínterim, as crianças foram obrigadas a somente cumprir e enviar às instituições suas atividades para registro, a partir de vídeos para assistir, histórias para ouvir, folhas para completar e tarefas a cumprir.

Assim como as professoras, as crianças foram orientadas a seguir com as atividades, como se o mundo de fora das instituições não existisse, como se as crianças fossem apenas receptáculos de conteúdos a serem trabalhados e tarefas a serem cumpridas. No oposto a esse movimento, ocorre a luta histórica por uma Educação Infantil que acolhe as infâncias preocupa-se antes com a essencialidade do ser infantil, e não em “dar aula”, mas em oferecer contextos que proporcionam vivências significativas aos pequenos, ou seja, aprendizagens carregadas de sentidos. Este apontamento se faz ao entender que ensinar também é provocar com generosidade e humanidade, permitindo estabelecer uma relação de mão dupla com as crianças, acolhendo-as, ouvindo-as. Neste sentido, os autores abaixo compartilham com nossas inquietações ao afirmarem que:

O fato é que em meio aos protocolos, guias orientativos e medidas restritivas que visam minimizar os riscos de contaminação emergem múltiplos sentimentos. O distanciamento social, o rompimento das relações e contatos físicos, da rotina, da interação diária das crianças com outras crianças, com os professores e com os diversos ambientes escolares nos convoca a considerar a necessidade de ouvir as crianças, acolher sua fala, suas histórias e vivências desse período (LIRA; BACHTCHEN; MACHADO, 2021, p. 2812-2813).

Reafirmando tais considerações dos envolvidos na live 1, ressaltamos ainda a relevância de compreender as crianças como agentes socioculturais, ou seja, reconhecê-las como capazes de raciocinar e interpretar suas experiências vividas,

buscando incorporar os aspectos relacionais intrínsecos nas suas vidas e nos ambientes em que elas podem estar inseridas. Assim como os professores que tiveram que encontrar meios de alcançar as crianças para que pudessem manter o vínculo com estas e com suas famílias, visto que a interação é fundamental no processo educativo. De forma contrária, no momento pandêmico “a educação brasileira como um todo precisou organizar ações a fim de manter os vínculos de estudantes e famílias com as instituições educacionais e isso acentuou o debate na primeira etapa da Educação Básica” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 126).

Cabe ressaltar que o caminho percorrido durante esse período não foi tranquilo, uma vez que as profissionais, como já mencionado antes, não tiveram respaldo e encontraram-se por vezes sozinhas, sem apoio, sem formação específica para trabalhar nesse contexto de isolamento.

#### 4.1.4 Adoecimento e exaustão mental dos professores

A *live* 2 trouxe diversas questões importantes que também foram abordadas na primeira *live*. Uma das principais preocupações que todos os participantes trouxeram foi sobre o professor, sobre as mudanças ocorridas no trabalho, mas também a saúde, o emocional, uma vez que a paralisação das atividades nas escolas não significou um período de folga para docentes e discentes, pelo contrário, foi uma profunda mudança na forma de atuar e de interagir no âmbito profissional e social por meio de tecnologias digitais.

No mesmo sentido da preocupação apontada na *live* 2, Rondini, Pedro e Duarte (2020) e Saraiva, Trevisan e Lockmann (2020) destacam que, em virtude desse caráter emergencial, muitos docentes não conseguiram acompanhar as exigências de gravação de aulas, participar de cursos sobre o uso de tecnologias digitais, encarar câmeras, pesquisar materiais na *internet*, participar de grupos de *WhatsApp*, realizar videoconferências com os aplicativos *Google Meet* ou *Zoom Meeting*, entre outros. Esse processo de adaptação intensificou a carga horária do professor quando comparada com o período anterior à pandemia da Covid-19 (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SARAIVA; TREVISAN; LOCKAMANN, 2020).

Todas essas questões tornaram o ritmo do trabalho virtual mais intenso do que nas aulas convencionais, com isso, a sobrecarga favoreceu o desenvolvimento ou

intensificação dos Transtornos Mentais Comum (TMC) como estresse e ansiedade, resultando em um ciclo vicioso de sofrimento, adoecimento e afastamento, no qual os docentes se sentem cada vez menos estimulados pelo trabalho (SCHMIDT et al., 2020).

Para Araújo, Gomes e Silva (2021), os docentes foram mais suscetíveis ao desenvolvimento de sofrimento mental, tais como exaustão emocional, nervosismo, estresse e insônia, por ser uma atividade profissional não familiarizada a modalidade *home office*, todas essas alterações e adaptações necessárias ao momento de incertezas e tensão, geraram impacto negativo na saúde da maioria desses profissionais. Assim, os docentes vivenciaram consequências significativas em decorrência dessa imediata adesão ao ensino remoto.

Sobre a questão do adoecimento dos professores, a representante da APP Sindicato, ao participar da *live*, apresentou ser fundamental abordar a situação dos professores, que estão lidando com níveis elevados de estresse e angústia. Muitos deles não receberam formação adequada em tecnologia e não têm os recursos necessários para fornecer um ensino de qualidade. Também destaca o comprometimento e os esforços notáveis dos professores para garantir que as atividades não presenciais funcionassem. Aponta ainda para outro aspecto preocupante, que foi a redução das aulas suplementares, a qual afetou a renda mensal de muitos professores e suas famílias, gerando um impacto significativo nas condições financeiras e psicológicas dos professores.

Outro ponto interessante mencionado tanto pelo Expositor 4 e pela Mediadora do FEIPAR, foi a importância da reorganização dos espaços na EI, trazida pelo ensino remoto. De acordo com Berbet et al. (2021), foi necessária a reorganização do espaço, tempo e do cotidiano das famílias, das crianças e dos professores visto a necessidade da suspensão das aulas presenciais, da reestruturação do trabalho, a pandemia impôs uma transição brusca para o trabalho remoto, o desafio de gerir concomitantemente a vida profissional e pessoal parece ter sido dificultado em função do isolamento social, especialmente nos domicílios com crianças. Em grande parte destes lares, a família deixou de contar com o suporte das instituições escolares e passou a permanecer mais horas em casa, aumentando o volume das tarefas domésticas; em alguns casos, prescindiu também da ajuda de outros familiares e do trabalho de empregadas domésticas. Assim, em muitos domicílios, a rotina de cuidados da casa e da família

não apenas foi estendida em algumas horas, mas também passou a incluir atividades que antes ficavam a cargo de outras pessoas ou instituições.

A Expositora 4, representante da Associação de Profissionais de Educação de Infância de Portugal, apresentou como se configura o trabalho com a educação infantil em Portugal, no qual as crianças de zero a três anos não frequentam as instituições infantis. Sobre isso a mediadora do FEIPAR menciona que os direitos das crianças de zero a três aqui no Brasil também são ameaçados, por isso a importância que tem o MIEIB – Movimentos Interfóruns, que tem lutado incansavelmente por esses direitos. A preocupação com a educação infantil no período de pandemia levou o MIEIB e o Fórum de Educação FEIPAR a promover várias ações para promover essa militância, fazendo interlocuções com os Conselhos e Secretarias Municipais de Educação na tentativa de garantir e preservar os direitos conquistados.

#### 4.1.5 Relação Família e Escola

Outra temática abordada nas lives que merece destaque é a relação família e escola, que conforme Faria Filho (2000, p. 44) é “uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo”. Conforme o mesmo autor

Este fato é evidenciado, por um lado, pelo expressivo número de pesquisas e publicações especializadas sobre o assunto, e, por outro, pela preocupação manifestada nos mais diversos fóruns (de reuniões escolares a fóruns nacionais e internacionais) pelos profissionais responsáveis por gerir simples unidades escolares ou complexos sistemas nacionais de ensino. (FARIA FILHO, 2000, p. 44).

Se a relação família e escola, em contexto de normalidade, já é tema tão sensível, sobretudo no contexto da pandemia, ela ficou extremamente abalada, pois novas referências de relacionamentos precisaram ser criadas de forma abrupta e inimaginável até então. Sobre essa questão, na *live* 1 a Expositora 1 apresentou uma fala sobre a importância de se manter vínculos da família com a escola, mostrando a necessidade de se entender a família e de ouvir a comunidade escolar. Menciona ainda que a primeira negociação que deveria ser estabelecida antes, durante e depois do processo das atividades remotas, seria a de manter vínculo com a família, com a escola,

e não ter conteúdos novos, não atribuir à família um papel que não é dela, mas manter um papel educativo.

As crianças estavam em casa com suas famílias. Quais famílias eram essas? Para desenhar uma política pública de educação e cuidado infantil, deve-se de forma geral, considerar o pluralismo das famílias, o que afluía ainda mais no contexto pandêmico. Quem eram as pessoas que estavam em casa com as crianças? Essas famílias se beneficiavam com os serviços essenciais? Nas famílias havia membros que trabalhavam remotamente? Essas e outras problematizações foram feitas pela Expositora 1.

Foi discutido ainda que muitas pessoas passaram por um estresse significativo depois de perderem o emprego. Sabe-se que os contratos foram cancelados, o desemprego aumentou e as famílias estavam perdendo seus rendimentos. Todas estas famílias estavam num contexto de preocupações com a saúde e algumas passando por muitas situações em que crianças vivenciavam a perda de pessoas próximas. O próprio isolamento social trouxe outra dificuldade para as famílias.

A fala da Expositora 1 segue ainda afirmando que a situação da pandemia colocou muitos desafios para indivíduos e famílias, tais como insegurança e dificuldades econômicas; intervenção em infraestruturas sociais, como no caso do encerramento de locais públicos e privados para promover a socialização; afastamento de amigos e familiares levando a redes de apoio limitadas; redução do horário de funcionamento dos serviços de saúde e de apoio; e o uso da casa como espaço para diversas funções como moradia, trabalho, entretenimento, escola, religião.

A representante da APP Sindicato também expôs esta preocupação com o intuito de questionar que com tantas situações adversas que surgiram com as famílias, como ainda teriam condições de atender as atividades remotas? Para complementar a relação da família com as atividades remotas, o Expositor 3 também relatou que as atividades não presenciais, quando ocorreriam, deveriam ser direcionadas aos pais e familiares e nunca às crianças. As diretrizes curriculares da educação infantil são um pilar central, princípio da educação infantil, da relação de longo prazo entre o profissional e a criança e em nenhum caso transformaram o pai em mãe ou o responsável em professor.



#### 4.1.6 As implicações do Governo Federal no contexto da pandemia

O Convidado 2 expõe alguns fatos importantes em relação ao Governo Federal, ocupado naquele contexto por Jair Messias Bolsonaro, enfatizando que antes da pandemia, o presidente enviou ao Congresso um projeto de emenda constitucional para alterar a Constituição Federal, para a redução dos salários, e que Bolsonaro pretendia alterar a Constituição Federal de 1988, para permitir que os membros centrais de cidades e estados reduzissem os salários no setor público. Proposta essa que já existia antes da pandemia e foi reiterada por conta da pandemia e a queda dos rendimentos.

O Convidado 2 ainda expôs que, segundo Bernardo Caram da Folha de São Paulo, em 2019 o Ministério da Economia, chefiado por Paulo Guedes, pretendia retirar da Constituição a exigência de que o valor do salário mínimo fosse reajustado anualmente pela inflação, para depois permitir um congelamento temporário em caso de “quebra bancária”. Uma das hipóteses é que o valor ficasse bloqueado por dois anos. Esta medida seria incluída na PEC (Proposta de Alteração da Constituição). Ainda, o mesmo convidado citou que os governos promovem ações que por vezes burlam as legislações, citando a terceirização irrestrita (Lei da terceirização irrestrita nº 13.429/17). Dessa forma, a administração pública apresenta semelhanças com o controle de qualidade e eficiência realizado pelo setor privado. Com o objetivo de agilizar o aparelho estatal, aumentar a eficiência na prestação de serviços e reduzir os gastos públicos, a terceirização governamental tem sido utilizada como sinônimo de eficiência no modelo de gestão administrativa. A terceirização é utilizada como forma de disponibilizar pessoal para subcontratados para não realizarem licitações públicas, o que constitui crime, violação da lei e desvio do que a lei determina. Esta desvantagem nas relações laborais é apresentada pela administração pública como uma alternativa à gestão do trabalho dos trabalhadores, na medida em que a perda de benefícios durante o emprego temporário é imposta no modelo neoliberal. Trata-se da situação de precarização do trabalho por conta da terceirização, situação regida pelo uso da lei, mas que atinge os trabalhadores e a própria Constituição Federal de 1988.

Alcantara (2023) coaduna com as questões levantadas pelo Convidado 2, ao afirmar que o governo Bolsonaro trouxe diversas dificuldades para além daquelas já impostas pela pandemia, ao negligenciar a infância e a educação das crianças, neste

contexto de crise, no qual todas as áreas foram afetadas e careciam de políticas públicas federais. Esta autora conclui em seus estudos que

A análise das medidas governamentais em relação à pandemia e aos desafios educacionais permite concluir que as ações e omissões do Governo Federal foram informadas pelo negacionismo científico, obstaculizando o enfrentamento firme da pandemia e de suas consequências educacionais, impossibilitando a infraestrutura educacional, principalmente no que tange o on-line. (ALCANTARA, 2023, p. 294).

Sobre a questão governamental, o Convidado 2 ainda menciona o golpe parlamentar/midiático de 2016, que conduz ao impedimento da presidente Dilma Rousseff. Explica que, no dia 12 de maio de 2016, completaram-se 14 anos do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente do Executivo federal. Após oito anos no poder para Lula e seis anos para Dilma Rousseff, a presidente passaria por um processo de *impeachment*, encerrando o governo do partido, assunto esse já abordado no capítulo 2 desta pesquisa.

#### 4.1.7 A Importância da atuação colegiada

Ainda, o Convidado 2 comenta a importância de se ter um Fórum Municipal de Educação articulado com as secretarias de educação e com a câmara de vereadores para se propor diálogo intersetorial e político como estratégia de educação, para tanto, é necessário destacar a importância dos Fóruns de Educação no processo de articulação entre sociedade civil e política, diante do movimento legal que os constitui no contexto político, social e histórico no qual estão inseridos desde suas origens.

Sobre isso e ao encontro das ideias do convidado 2, Dourado e Araújo (2022) destacam que os fóruns educativos são concretizações de um ambiente de conflito pela hegemonia, à medida que diferentes forças e grupos se mobilizam para lutar por direitos que não sejam violados ou ameaçados, na tentativa de influenciar e definir orientar a ação estatal. Aranda, Real e Perboni (2021), em sua pesquisa sobre gestão educacional democrática, afirmam que os fóruns educacionais:

[...] são espaços de decisão em favor de uma forma ampliada e pública de participação, tentam abarcar a concepção de democracia popular, mas ao implicar na concessão do Estado para serem efetivados,

inclusive no que tange à necessidade de recursos financeiros e mesmo de informações, que 28 por sinal nem sempre são completas, socializadas, discutidas e que sirvam para as devidas tomadas de decisões, não chegam ao alcance da concepção que defendem, esvaziando a concepção presente no termo democracia popular (ARANDA; REAL; PERBONI, 2021, p. 71).

O Fórum de Educação nasceu da luta para defender projetos da sociedade e da educação, encabeçadas por movimentos sociais organizados que buscam conexões entre a sociedade civil e sociedade política, através da participação representativa que decorre da democracia representante. Garantir a participação no princípio da gestão e reafirmação democrática da educação na lei que regulamenta o setor educacional do país, ratificando o PNE (2014-2024) é um dos documentos que assegura e reafirma a gestão democrática. Os fóruns da Educação exercem a sua articulação e capacidade de mobilização, porque é o espaço onde cada cidadão é considerado igual, têm o direito de expressar opiniões e votar de forma positiva, crítica e conscientemente, tornando-se parte integrante do processo coletivo de tomada de decisões, alterações, daí a realidade educacional (ALVES, 2000).

A definição deste autor nos leva ao objetivo de construir instalações de conexão e obter benefícios públicos, como o processo de participação e ampliação da representação social das decisões e políticas governamentais.

Contudo, não se pode esquecer que uma criação formal de um Fórum assim constituído depende muito do próprio Estado para ser efetivado e, por isso, seu caráter híbrido põe limites a uma atuação caracterizadamente autônoma. Ainda que dentro dessa situação, ele será mais um canal de comunicação entre a sociedade e o Estado pelo qual os cidadãos, titulares do direito à educação, organizados em associações se manifestem em temas, problemas relacionados à prestação desse dever público inclusive quanto a propostas de superação de deficiências e aperfeiçoamento de situações existentes. Essa ação conjunta entre Estado e Sociedade, permeada pela qualidade das informações que o próprio Estado detém, amplia a noção de público já que entre as funções exigidas do Estado está a da transparência, ou seja, de uma *accountability* pela qual o poder público preste contas de seus atos e a sociedade civil possa participar da coisa pública em razão de ser ela a base do Estado e a finalidade dos atos daquele. Cabe, enfim, que a Conferência contribua com a feitura articulada do Sistema Nacional de Educação, na busca de medidas que institucionalize o regime de colaboração, cooperação e corresponsabilidade (CURY, 2011, p. 14).

Sendo assim, o autor demonstra o caráter híbrido que os Fóruns assumem,

com a competência de orientar e regulamentar as participações populares promovendo a articulação e a mediação afirmando assim, o regime de colaboração entre os entes federados.

#### 4.2 UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Após as análises realizadas no material selecionado para a empiria deste estudo, consideramos que as *lives* organizadas pelo Fórum Estadual Permanente de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) desempenharam um papel fundamental na discussão e análise da educação infantil, particularmente à luz dos desafios apresentados pela pandemia de Covid-19. A relevância dos temas abordados nas transmissões ao vivo foi inquestionável, pois forneceram uma plataforma para entender e problematizar a educação infantil em um período de adversidade sem precedentes. Após as análises do material coletado, destacamos algumas das razões pelas quais entendemos que as discussões organizadas pelo FEIPAR, foram e são de extrema importância:

1. **Educação Infantil como Base Fundamental:** A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As *lives* do FEIPAR ajudaram a reforçar a importância dessa fase e a destacar como a qualidade da educação infantil tem impacto direto em todo o ciclo de aprendizagem.
2. **Desafios da Pandemia:** A pandemia da Covid-19 alterou drasticamente a forma como as crianças e educadores interagem no ambiente escolar e muitas delas se tornaram permanentes mesmo com o final da pandemia. Discutir os desafios específicos enfrentados pela educação infantil durante a pandemia foi essencial para encontrar soluções e garantir que as crianças continuem a receber educação de qualidade, agora no retorno às atividades presenciais.
3. **Relação Governo e Sociedade:** As *lives* potencializaram um espaço importante para se entender que as políticas públicas e dentre elas as políticas educacionais são construídas em um embate constante entre a sociedade política (governo) e a sociedade civil (colegiados, conselhos, associações, Fóruns etc.). Isso aflorou ainda mais no contexto da Pandemia, no qual o

FEIPAR foi um espaço de mediação, nas discussões com as Secretarias de Educação e outras instâncias regulatórias.

Em síntese, no entendimento desta pesquisa, as *lives* organizadas pelo FEIPAR desempenharam um papel importante na promoção da reflexão e na busca de soluções possíveis para os desafios enfrentados pela educação infantil, especialmente em tempos de pandemia. Ao criar um espaço para o diálogo e a colaboração entre educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e a comunidade, essas transmissões ao vivo podem contribuir para a melhoria constante da educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo sobre o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e as ações dos Grupos de Trabalhos (GTs), vinculado ao Fórum da Educação Infantil do Paraná (FEIPAR), na formulação de políticas públicas educacionais, com foco no período pandêmico, destaca-se que a participação da pesquisadora nas atividades deste fórum e sua experiência no Grupo de Trabalho Pé Vermelho permitiram uma visão privilegiada das ações e lutas desse movimento social em favor da educação infantil.

O estudo aqui apresentado ressaltou a importância do FEIPAR, não só para a sociedade em geral, mas especialmente para as crianças. A experiência desta pesquisadora na Secretaria de Educação do Município de Rolândia, revelou as fragilidades das políticas públicas para a educação pré-escolar, especialmente em municípios de pequeno porte. Contudo, ao unir forças com o Fórum de Educação Infantil, a pesquisa destacou a capacidade de ganhar influência nas políticas públicas, na busca de recursos e no apoio à formação continuada de professores.

A referência às pesquisas de Canavieira (2010) e Maudonnet (2017) sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) reforçou a importância dos movimentos sociais, como o MIEIB, na defesa dos direitos da infância e instigou o desejo de se aprofundar em tal temática. A presença os FEIPAR em todo o país, através dos fóruns, com diferentes formas de organização e pautas, demonstrou a abrangência e diversidade desse movimento.

O fato de os fóruns buscarem promover uma articulação em defesa dos direitos da infância é essencial e coloca em destaque a importância da pesquisa aqui realizada, que permitiu entender como esses fóruns funcionam e quais são os parâmetros que os orientam. As questões que nortearam este estudo foram assim redigidas: como o Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) se mobiliza e se movimenta no Estado e Municípios, com especificidade no período da pandemia de Covid-19? Quais são as ações deste fórum diante da elaboração, proposição e encaminhamento dos documentos regulatórios para a EI? Como a atuação do Fórum de Educação Infantil do Paraná tem incidido nas políticas públicas para a Educação Infantil? Mediante isso, quais são os impactos dos posicionamentos do fórum nas políticas para a EI? Como as ações do Fórum da Educação Infantil do Paraná incidem nas tomadas de decisões das Políticas Educacionais?

Entendemos que chegamos nesta etapa final com condições de responder mesmo que parcialmente essas questões, que, com certeza, não se esgotam neste estudo. Contudo, a pesquisa contribuiu para a compreensão mais profunda da atuação desses movimentos na promoção de políticas de educação infantil mais eficazes e para o fortalecimento dos direitos das crianças. Ao revisitar o histórico e as ações do MIEIB nas políticas educacionais para a educação infantil, a pesquisa demonstrou que este Movimento é uma organização autônoma, de natureza interinstitucional e apartidária, que tem a missão de universalizar o direito à educação de qualidade e justa para crianças de zero a cinco anos nos sistemas públicos de ensino. O estudo destacou que o MIEIB procura atuar num contexto democrático participativo, bem como promover a influência política e do controle social sobre as políticas públicas de educação infantil.

A partir das pesquisas realizadas, fica claro que os fóruns estaduais de educação pré-escolar representam um notável exemplo de como os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na defesa e garantia dos direitos sociais. A atuação do MIEIB, juntamente com suas estratégias multifacetadas, destacando as dimensões propositiva, mobilizadora e informativa, evidenciam a abordagem holística adotada pelo movimento. Isso abrange a supervisão das políticas de educação infantil em diferentes níveis de governamentais, a mobilização de parcerias e a realização de ações de conscientização relevantes, bem como a disseminação de pesquisas e programas de formação relacionados à educação infantil. A atuação do MIEIB demonstra como um movimento social pode ter um impacto significativo na promoção de políticas públicas que beneficiam a educação e o bem-estar das crianças, reforçando a importância da participação da sociedade civil na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse fato reforça a relevância da pesquisa realizada sobre o Fórum de Educação Infantil do Paraná e sua contribuição para o fortalecimento da Educação Infantil como uma etapa crucial da Educação Básica. Para tanto foi necessário alargar os conhecimentos sobre os movimentos sociais, definindo-os com mais precisão acadêmica. Como mencionado neste estudo, os movimentos sociais surgem como reações a questões estruturais e situações momentâneas, tanto em âmbitos nacionais quanto internacionais. Desempenham um papel fundamental na busca pela garantia de direitos, frequentemente envolvendo a mobilização de grupos sociais para demandar políticas públicas em prol do bem-estar coletivo. Sendo assim, eles se

distinguem de partidos políticos e sindicatos e são reconhecíveis pela maneira singular de mobilização popular que adotam, possuem sua própria esfera de atuação e se destacam por sua habilidade em identificar necessidades compartilhadas para articular demandas de direitos e promover interesses coletivos. Esses movimentos, muitas vezes, abrem espaços deliberativos, desempenhando um papel crucial na criação de consensos e dissensos na sociedade.

Especificamente, a pesquisa ressaltou que ao longo da história, certos movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na defesa da Educação Infantil, sublinhando a relevância dessas iniciativas na promoção de políticas educacionais inclusivas e na salvaguarda dos direitos das crianças. A compreensão do papel desempenhado por esses movimentos é essencial para uma abordagem abrangente da Educação Infantil e das políticas públicas relacionadas a esse domínio.

Ao trazer para a discussão esses movimentos, esta pesquisa enfatizou a atuação do MIEIB/FEIPAR no contexto da educação infantil, particularmente no cenário da pandemia. As batalhas travadas pelo fórum em defesa dos direitos das crianças no contexto da pandemia do vírus Sars-CoV-2 revelaram uma série de desigualdades sociais e estruturais que afetaram comunidades em todo o mundo. A crise desencadeada pelo vírus destacou a fragilidade dos sistemas de saúde, demonstrou a ineficácia do atual sistema econômico e financeiro e expôs a vulnerabilidade do Estado na abordagem das crescentes disparidades sociais durante o período de crise. Além disso, a pesquisa ressalta que, durante a pandemia, grupos já em situação de vulnerabilidade sofreram impactos desproporcionais e os grupos vulneráveis, foram afetados de maneiras distintas devido a fatores como a situação econômica e o local de residência, entre outros.

Como visto, no contexto brasileiro e mundial, a pandemia teve impacto direto no sistema educacional, levando à suspensão das aulas presenciais e à implementação do Ensino Remoto Emergencial. Isso requereu uma reorganização significativa das rotinas familiares para atender as necessidades do ensino a distância. Professores, crianças e suas famílias tiveram que se adaptar a novos espaços, meios e métodos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas questões mais amplas relacionadas à pandemia, a pesquisa enfatizou as ações do FEIPAR na linha de frente da luta pelos direitos das crianças na Educação Infantil no Estado do Paraná durante esse período desafiador. Em um contexto complexo, no qual a pandemia de Sars-CoV-2 expôs desigualdades e



desafios profundos, as ações do Fórum da Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) e do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) emergiram como vozes fundamentais na defesa da Educação Infantil e na promoção da segurança de crianças e educadores.

A pandemia não apenas levou à suspensão das aulas presenciais, mas também gerou pressões econômicas, principalmente das escolas privadas, que tem representantes nos conselhos municipais de educação, para o retorno das atividades escolares, colocando em perigo a saúde de todas as partes envolvidas. Conscientes dos riscos associados a esse retorno, os Fóruns de Educação Infantil se uniram em defesa da preservação da vida, agindo como instâncias independentes de coordenação interinstitucional e apartidária. A pesquisa identificou que, no decorrer da pandemia, esses fóruns intensificaram seus esforços para proteger a Educação Infantil, aproveitando a *internet* como uma ferramenta estratégica para realizar transmissões ao vivo, publicar manifestos, emitir comunicados públicos e promover debates virtuais.

Essa mobilização *online* e a organização de *lives* pelo FEIPAR foi um importante material e fonte de dados para este estudo, que aqui se encerra e abre novas possibilidades para outros pesquisadores, uma vez que, com certeza, deixa muitas lacunas a serem melhor investigadas. Na análise deste material a pesquisa identificou que as *lives* potencializaram uma maior proximidade e debate entre os fóruns interessados, conectando participantes, professores, sindicalistas e pesquisadores de diferentes locais geográficos.

A expansão dessas discussões e a inclusão de novos participantes fortaleceram a voz coletiva em favor da Educação Infantil, possibilitando que as preocupações e desafios enfrentados por crianças, educadores e famílias fossem trazidos para o centro do debate. Diante dos desafios sem precedentes impostos pela pandemia à Educação Infantil, os fóruns enfatizaram a importância de unir forças em torno de um objetivo comum. A defesa da Educação Infantil não se limita apenas a questões de políticas públicas, trata-se também de proteger direitos fundamentais e garantir o bem-estar de nossas crianças. As ações coordenadas dos fóruns, tanto em âmbito estadual quanto nacional, desempenharam um papel crucial na ampliação da voz dessa causa importante e na busca por soluções que promovam justiça e equidade na Educação Infantil.

Finalmente, a Educação Infantil e sua história emergem através de encontros,

travessias, movimentos sociais, práticas de ensino, elementos tangíveis, contextos temporais e a própria vida. Em tempos marcados pela ameaça da Covid-19, a luta pela sobrevivência, pela preservação das vidas infantis e pela educação das crianças se tornou primordial. Esta ressonância, provocou medo e gerou uma surdez entorpecedora por parte dos setores econômicos e políticos que, por vezes, negligenciaram os direitos humanos.

Contudo, este contexto de crise provocou também a construção de novas e outras aprendizagens individuais, coletivas e cooperativas. No caso do FEIPAR fica a certeza de que ele tem potencial para continuar atuando na mediação das políticas para a Educação Infantil, o que foi fortalecido durante o período pandêmico, pois, mesmo diante das adversidades e das incertezas, o fórum foi capaz de promover espaços de ampliação dos conhecimentos sistematizados sobre a EI e foi um importante espaço de formação política.

## REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Nataly. A infância e a pandemia de Covid-19: ações e omissões do governo Bolsonaro. **Revista Enfil**, v. 11, n. 17, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/57427/34605>. Acesso em: 16 out. 2023.
- 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.
- ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. O MIEIB e a política da educação infantil. **Revista Educação em Questão** [online], v. 58, n. 56, e-19670, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56id19670>.
- ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **LuaNova**, n. 76, p. 49-86, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452009000100003&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452009000100003&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 7 out. 2016.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; PABLO, Gentili (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANGELO, Adilson de. Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis. **Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 12, n. 22-23, p. 123-153, jan./jun. 2010.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: Reflexões em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 125-146, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/view/79007>. Acesso em: 5 out. 2021.
- ANPED. Manifesto de repúdio à exoneração da Profa. Rita Coelho da COEDI/SEB/MEC. Brasília, 29 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/posicionamento-sobre-exoneracao-de-rita-de-cassia-de-freitas-coelho-da-coordenacao>. Acesso em: 20 out. 2023.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; REAL, Giselle Cristina Martins; PERBONI, Fabio. Educação Básica em contextos assimétricos no Brasil de 2010 a 2020: política e gestão como objeto de pesquisa da pós-graduação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-25, e020176, 2021.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010.

ARAÚJO, José Newton Garcia de. Infância e Pandemia. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 114-121, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53733>. Acesso em: 05 out. 2021.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; GOMES, Rafaela Xavier Azevedo; SILVA, Rita Barcelos da. A apropriação da cultura digital por professores da educação infantil: um estudo de caso comparado entre escolas da rede pública e privada. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 32, p. 293-304, fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4270>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplace em Revista**, São Carlos, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521003>. Acesso em: 30 out. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOAREA, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456>. Acesso em: 20 out. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [S. n.], nov. 2010. Disponível em: [https://www.amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As\\_Especificidades\\_da\\_Acao\\_Pedagogica.pdf](https://www.amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

BERBERT, Lais Dias et al. A pandemia da COVID-19 na saúde da criança: Uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e55510716727, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16727>.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Infância em Tempos de Pandemia. **Holos**, Mossoró, v. 3, p. 1-17, ago. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11951>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_n6\\_240407\\_proinfancia\\_medida18.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Proinfância.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Brasil Carinhoso.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/brasil-carinhoso/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 32, 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19** Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da Educação Básica no Brasil.** Curitiba: Intersaberes, 2010.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Pra que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Outros Temas: Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas?: Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 81-105, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27522482005.pdf>. Acesso em:

12 maio 2023.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. 2010. 180 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

COSTA, Juliana Cristina. **Direito à educação, educação infantil, infância e criança: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 158-179, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 01 fev. 2022.

DALTOÉ, Andréia da Silva; MARQUES, Juliene da Silva. A im(p)unidade parlamentar: ditadura e memória. **Revista Memorare**, v. 4, n. 3, p. 61, 21 nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/memorare.v4e3201761-77>. Acesso em: 2 fev. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson Maurício Pinho de. Financiamento da educação, FUNDEB e direito à educação: educação pública de qualidade social e com gestão pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, e126444, 2022.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos sociais: a construção da cidadania. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 10, p. 24-30, out. 1984.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família uma contribuição da história da educação. São Paulo. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101->

[73302005000300014](https://doi.org/10.73302005000300014).

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUIZ, Maria José Ferreira; MAGALHÃES, Cassiana. A ameaça da privatização na Educação Infantil: o MIEIB como espaço de resistência propositiva. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, e71951, jul. 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 30 out. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>.

INDURSKY, Freda. O mal-estar na política e na cultura brasileiras, hoje. In: MITTMANN, Solange; CAMPOS, Luciene Jung de. (Orgs.). **Análise do Discurso: da inquietude ao incômodo lugar**. Campinas: Pontes, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Introdução. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano 23, p. 4-8, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>. Acesso em: 30 dez. 2021.



KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1-14, ago. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 01 out. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LACASA, Pilar. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. V. 2: (Psicologia da educação escolar). p. 403-419.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, Aliandra Crisna Mesomo; BACHTCHEN, Daniel; MACHADO, Leandra Souza. Pandemia, educação infantil e crianças: um tempo de incertezas. In: CARDOZO, Poliana Fabíula et al. (orgs.). **Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira**. Apprehendere: Guarapuava, 2021.

MAGALHÃES, Cassiana; FARIAS, Cristiane dos Santos. **A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Olhar de professor, vol. 24, pp. 01-09, 2021.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MAPA da vacinação contra COVID-19 no Brasil. **G1**, Bem Estar, São Paulo, 18 fev. 2022. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MARTINS, Ana Carolina Borges Leão et al. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 2, p. 260-272, maio./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468/pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MATTA, Gustavo Corrêa et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil:** populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; FIOCRUZ, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>.

MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 41, p. e224566, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sWqYfz4spW9BR7FVVtc6Ygp/?lang=pt#>. Acesso em: 30 out. 2023.

MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da infância:** os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MEDEIROS, Alexandro M. Políticas Públicas. **Sabedoria Popular**, jan. 2018. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%Aancia-politica/politicas-publicas/>. Acesso em: 01 out. 2020.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais. **Lua Nova: Revista de Cultura Política**, São Paulo, n. 17, jun. 1989. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451989000200004>.

MEYER, David S. **The Politics of Protest:** Social Movements in America. New York: Oxford University Press, 2007.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Construção Histórica.** Origem. [S.l.], [2020?]. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/a-construcao-historica/>. Acesso em: 01 out. 2020.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Manifesto Do MIEIB em defesa da Educação Infantil.** [S.l.]: [S. n.], out. 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manisfestomieib.pdf>.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no período da pandemia COVID-19.** Brasília: MIEIB, 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/relatorios-sintese-dos-levantamentos-dos-conselhos-e-secretarias-de-educacao/>. Acesso em: 30 out. 2023.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de COVID-19:** Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação [Planilha Eletrônica]. Brasília: Mieib, 2020. Disponível em: <https://mieib.org.com>. Acesso em: 10 out. 2023.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.

**Posicionamento do MIEIB sobre o Programa Criança Feliz.** Brasília: Mieib 2017. Disponível em: <https://feipar.blogspot.com/2017/04/mieib-crianca-feliz.html>. Acesso em: 30 out. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da Educação Infantil no Brasil:** Análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-153649/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2014.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda. A construção de um novo paradigma de educar :do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia. **Simbiótica**, v. 7, n. 1, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v7i1.30987>.

OLIVEIRA, Alda Maria S. S. Movimento de luta por creches, Fórum permanente de educação infantil do estado do Rio de Janeiro e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - resistências, contradições, pactuações e rupturas. **Revista Dialogus**, Niterói, v. 1, n. 1, 2012.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº 02/2020, aprovada em 25 de maio de 2020.** Alteração do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP n.º 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-02-20\\_5f8058ab6f140.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-02-20_5f8058ab6f140.pdf). Acesso em: 30 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Resolução SEED nº 1.016, de 03 de abril de 2020. Regime especial - aulas não presenciais. **Diário Oficial**, n. 10663, 6 abr. 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/resolucao\\_1016\\_060420.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf). Acesso em: 30 out. 2023.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

QUEIROZ, Arlindo Cavalcante de; GOMES, Lêda (orgs.). **Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010):** Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2009.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científica**, v.10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 03 mar.

2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SÃO PAULO. **Lei nº 12.545, de 07 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre o a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-12545-de-7-de-janeiro-de-1998>. Acesso em: 20 out. 2023.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://docentes.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/at\\_download/file](https://docentes.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/at_download/file). Acesso em: 30 out. 2023.

SAVIANI, Demerval; MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. Educação na pandemia: a “falácia” do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, jan. 2021. Disponível em: [https://issuu.com/andessn/docs/revista\\_us\\_67\\_web](https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web). Acesso em: 05 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380–393, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2020, n. 37, e200063, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Andrey Ferreira da; ESTRELA, Fernanda Matheus; LIMA, Nayara Silva; ABREU, Carlos Tibúrcio de Araújo. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300216, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/yx7V4TkBTMGZdthMQmyQy7R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: Edições Bagaço, 2000.

VACINAÇÃO contra a Covid: mais de 80% dos brasileiros estão totalmente imunizados. **G1**, Coronavírus, 16 nov. 2022. Disponível em:

<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/vacinas/noticia/2022/11/16/vacinacao-contr-a-covid-mais-de-80percent-dos-brasileiros-estao-totalmente-imunizados.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2023.

VIGEVANI, Tulio. Movimentos sociais na transição brasileira: a dificuldade de elaboração do projeto. **Lua Nova: Revista de Cultura Política**, São Paulo, n. 17, jun. 1989.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – Carta de Posicionamento público do FEIPAR**

#### **POSICIONAMENTO PÚBLICO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PARANÁ (FEIPAR) RELATIVO AO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS**

O Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR), movimento social no âmbito do Estado do Paraná que integra o Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil (MIEIB) constituído por 26 fóruns estaduais, 1 fórum distrital e diversos fóruns regionais em diferentes estados, apresenta seu posicionamento sobre a retomada das atividades pedagógicas presenciais na Educação Infantil em municípios do Paraná.

A suspensão das atividades pedagógicas presenciais foi uma medida sanitária para controlar/conter a pandemia desencadeada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 que causou a Covid-19, desde março de 2020.

Em maio de 2020 o MIEIB realizou um levantamento junto aos municípios brasileiros sobre a situação da Educação Infantil, o qual gerou dados significativos, como a identificação que 94,4% das Secretarias de Educação respondentes suspenderam todas as atividades presenciais no início da pandemia. Em âmbito local, Paraná, esse índice chegou a 92%.

Durante o segundo semestre de 2020, o FEIPAR realizou várias atividades remotas com intuito de promover o debate público e ampliado sobre a Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, dentre eles os resultados específicos do Paraná no levantamento realizado pelo MIEIB. Em setembro, o MIEIB emitiu nota pública sobre o retorno das atividades presenciais na Educação Infantil, e o FEIPAR seguiu com o debate público em atividades remotas com intuito de qualificar o enfrentamento das decorrências da ausência da oferta presencial da Educação Infantil, tendo em conta o impacto na vida das crianças – e seus familiares – e dos/as profissionais envolvidos/as.

Nesse período, muitas ações foram desenvolvidas pelas diferentes entidades e atores envolvidos com a Educação Infantil e o FEIPAR dialogou, tensionou e problematizou as decisões e as escolhas tomadas neste período pandêmico, ainda em curso e que aquece o debate para o retorno presencial das atividades, para o início do ano de 2021. Esse retorno vem em resposta à demanda genuína da população brasileira, especialmente, das classes trabalhadoras, porém atravessada de inúmeras contradições. Neste sentido, propomo-nos, neste posicionamento, apresentar algumas ponderações:

- a) Considerando os princípios fundamentais em defesa dos direitos das crianças e de seus profissionais, que primam pelo direito à vida, à saúde física e mental e à segurança coletiva;
- b) Considerando a natureza e especificidade da Educação Infantil, que tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art.29 atualizado pela Lei n.º 12.796, de 2013). Com isso as práticas pedagógicas, centralizadas nas interações e na brincadeira (Resolução CEB/CNE Nº5/2009), requerem ações coletivas e individuais, em que as crianças compartilham objetos, materiais, brinquedos, tendo em conta que se desenvolvem e se constituem em sua individualidade e coletivamente, as suas várias linguagens, especialmente a linguagem corporal, o que se manifesta na relação com o ambiente e com outros sujeitos – adultos e crianças;
- c) Considerando as condições socioeconômicas, a profunda desigualdade social existente nos contextos urbano e do campo e as desigualdades raciais que tensionam o retorno das crianças às instituições da educação infantil.

### **Problematizamos:**

- a) O retorno presencial das atividades, especialmente na educação infantil, colocará em circulação um número maior de pessoas nos centros urbanos, ampliando o uso do transporte coletivo, aglomerações em entradas e saídas das instituições escolares, compartilhamento de materiais individuais, como bolsas, mochilas, roupas etc., o que exige maior controle sobre a pandemia dado o risco de se intensificar a

circulação do vírus. Nesse sentido, é imprescindível promover a informação sobre a Covid-19 baseada na ciência, a comunicação de dados reais confirmados pelos órgãos competentes, a orientação sobre os modos de enfrentamento em prol da segurança sanitária, os recursos do setor da saúde para atender a população com atendimento médico, a ampliação de leitos hospitalares, a compra de insumos essenciais para atender as pessoas infectadas e com o desenvolvimento da doença em diferentes estágios.

b) As desigualdades sociais acirraram-se na pandemia e os contextos sociais apresentam particularidades que precisam ser consideradas e respeitadas. Nesse sentido, as decisões para o retorno presencial das atividades não podem ser generalizadas e executadas sem ouvir a comunidade, as famílias, os/as profissionais e as crianças e sem viabilizar as condições objetivas que permitam que a vida, a saúde e a segurança de todos/as sejam preservadas.

c) As exigências dos protocolos de biossegurança (tais como uso de máscara, intensiva higienização dos ambientes, constante higienização das mãos com água e sabão e/ou) tornar-se-ão difíceis de serem praticáveis em instituições de Educação Infantil, considerando que as interações entre adulto-criança, criança-criança, criança-objeto, constituem o núcleo das ações pedagógicas. Isso exige a criação de espaços de discussão e diálogo entre profissionais da saúde e da educação infantil, para construir modos possíveis de convivência na instituição, para promover a apropriação de todas as pessoas envolvidas das orientações da saúde pela proposição de práticas que contemplem as medidas de segurança cabíveis no ambiente educativo – por exemplo: uso de máscaras pelos adultos, ocupação primordial de espaços externos, intensificação da higiene das mãos e dos diferentes materiais manipulados.

d) A educação infantil brasileira, se caracteriza por uma complexidade marcada por condições objetivas da oferta: o impacto das desigualdades; o viés político que ora viceja na gestão pública, intensificando a precariedade dos recursos materiais e humanos; a vulnerabilidade social a que muitas crianças estão sujeitas; a exacerbação dessas condições pela pandemia. Tal complexidade exige a ênfase do diálogo intersetorial – educação, saúde, assistência social, entre outras áreas – a fim de buscar soluções efetivas para contemplar todas as crianças em seus direitos, sobretudo, à Educação Infantil.



Diante dessas problematizações, destacamos alguns critérios mínimos para as possibilidades de retorno presencial das atividades:

- a) A participação efetiva da comunidade escolar (gestores, professores, técnicos, crianças, famílias etc.), especialmente dos/as profissionais da Educação Infantil nas decisões e nas comissões municipais, para uma escuta pautada em possibilidades reais de cada contexto e localidade, com ampla divulgação das normas e das orientações para as famílias, professores/as e demais profissionais da Educação Infantil.
- b) Diálogo entre a Secretarias da Educação e Secretaria da Saúde para a adoção das medidas de biossegurança e orientações da Secretaria de Saúde tendo em conta as especificidades do contexto da Educação Infantil.
- c) A ampliação do financiamento para a educação infantil, com recursos que possibilitem a adequação dos espaços das instituições – acesso à água, ambientes arejados, incentivo à convivência na natureza –, a contratação de profissionais, especialmente, de serviço de apoio para higienização adequada dos materiais e recursos pedagógicos pertinentes ao momento, conforme indicação das equipes pedagógicas e professores acerca da materialidade pertinente e adequado para propiciar os processos educativos de bebês e crianças.
- d) A organização de práticas pedagógicas pautadas nas relações de interações e brincadeira, articuladas às medidas de biossegurança assegurando a especificidade da Educação Infantil, conforme o contexto e a realidade das unidades educacionais.
- e) Processo de formação, planejamento e avaliação do coletivo institucional, professores/as, pessoal da limpeza, segurança, cozinha, gestão, para discutir e pensar as possibilidades e os limites para a efetivação dos protocolos propostos.
- f) Reuniões com as famílias para acolhimento das dúvidas e orientação quanto à efetivação dos protocolos. É importante criar canais permanentes de comunicação para que tanto famílias quanto profissionais possam expressar suas dúvidas, sentimentos e saberes sobre o processo.

g) Garantir a discussão entre as diferentes áreas concretizando o diálogo intersetorial a fim de promover a eficiência no enfrentamento da pandemia e a pertinência de ações que condigam com a especificidade da Educação Infantil. Com isso, as comissões, comitês, grupos pré-existentes – conselho que já congrega os diferentes atores da comunidade educativa por representação – constituem importantes espaços não só para elaborar protocolos ou estabelecer procedimentos a serem efetivados, mas também oportunidade constante para escutar, informar, esclarecer, discutir, propor, acompanhar, monitorar, avaliar e repropor estratégias em prol da vida e da educação infantil.

Por fim, enfatizamos que o processo de discussão no FEIPAR vivenciado em 2020 que pode ser revisitado nos links destacados neste documento, sustentam as Considerações, justificam as Problematisações e nos convocam ao estabelecimento desses Critérios Mínimos como aspectos iniciais, no sentido de que podem e devem ser refletidos, problematizados, confrontados com a experiência cotidiana da Educação Infantil.

Como já dito, esses são critérios mínimos para a manutenção de uma retomada presencial das atividades nas unidades educativas – mesmo com a vacinação dos trabalhadores da educação e parte da sociedade – ao que ressaltamos a necessidade de reavaliação constante de acordo com a efetivação do processo, as características do quadro pandêmico e os prognósticos dos profissionais da saúde, da comunidade científica e órgãos competentes.

## **Anexo 2 – Carta Aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)**

### **POSICIONAMENTO PÚBLICO DO MIEIB SOBRE A APROVAÇÃO DO FUNDEB COM CUSTO ALUNO-QUALIDADE NO SENADO**

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento social de âmbito nacional constituído por Fóruns Estaduais, Regionais, Municipais e Distrital de Educação Infantil atuante nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, vem a público defender a aprovação da PEC 26/2020 na sua íntegra.

Destacamos que essa é uma defesa na perspectiva da garantia dos recursos para a educação básica, com a consolidação de um FUNDEB permanente, com ampliação de complementação da União, instituição do Custo Aluno-Qualidade como parâmetro para uma gestão educacional que respeite os estudantes nas diferentes etapas e modalidades educacionais de nosso país, assim como, na viabilização de recursos para valorização e remuneração dos profissionais da educação.

Diante da situação econômica e orçamentária na qual a maioria dos municípios brasileiros se encontra, a melhoria da qualidade da oferta educacional em todas as etapas e modalidades da educação básica tem como principal fomento o FUNDEB. Importa destacar que a oferta de Educação Infantil nos municípios brasileiros depende, quase exclusivamente, dos recursos do FUNDEB nos quais ainda prevalecem extremas desigualdades, seja no acesso, permanência e/ou nas condições de infraestrutura das escolas e creches.

Desse modo, consideramos que a aprovação da proposta apresentada pelo Senador Flávio Arns (REDE-PR) garantirá que o país avance para a superação das intensas desigualdades educacionais que ainda persistem.

Assim, reiteramos nosso apoio à aprovação sem mudanças no relatório da PEC 26/2020, pois no atual cenário político e econômico, permitirá a continuidade das políticas educacionais, em especial aquelas direcionadas às creches e pré-escolas.

A garantia da Educação Infantil pública, democrática, gratuita, laica, inclusiva, antirracista, não sexista e de qualidade social, também passa pela aprovação do FUNDEB permanente. Pela aprovação sem mudanças no relatório da PEC 26/2020!

## APÊNDICE

### Apêndice 1 – Quadro das *lives* realizadas pelo FEIPAR no contexto da pandemia

|           |                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Live      | A educação infantil nas ações intersetoriais nos comitês de enfrentamento a pandemia.                                  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rilakp_ggmw">https://www.youtube.com/watch?v=rilakp_ggmw</a>                                                                                                                                                                                                 |
| Live      | Ciclo de debates virtuais do mieib - financiamento da educação infantil com condições para o retorno                   | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=s3vcjdiubm">https://www.youtube.com/watch?v=s3vcjdiubm</a>                                                                                                                                                                                                   |
| Live      | Encontro virtual do feipar - aspectos da saúde dos/das profissionais da educação infantil no enfrentamento da pandemia | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0_qubzcstdi">https://www.youtube.com/watch?v=0_qubzcstdi</a>                                                                                                                                                                                                 |
| Documento | Posicionamento público do fórum de educação infantil do Paraná (feipar) relativo ao retorno às atividades Presenciais  | <a href="https://drive.google.com/file/d/1idaw1my-uivkokp_2o0ill2ui_kc2zr5/view?fbclid=iwar050b04q_1z0wfn7deym5rhtm1wc2nce5xxavnccofxx5bqkrot94dvpng">https://drive.google.com/file/d/1idaw1my-uivkokp_2o0ill2ui_kc2zr5/view?fbclid=iwar050b04q_1z0wfn7deym5rhtm1wc2nce5xxavnccofxx5bqkrot94dvpng</a> |
| Live      | Educação infantil no parecer do cne sobre a pandemia                                                                   | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=I8wqz-lzoYC&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=I8wqz-lzoYC&amp;t=3s</a>                                                                                                                                                                               |
| Live      | A educação infantil paranaense em tempos de covid-19: dados e encaminhamentos                                          | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bc-3o0pbvhu">https://www.youtube.com/watch?v=bc-3o0pbvhu</a>                                                                                                                                                                                                 |
| Live      | O financiamento da educação infantil no contexto do novo fundeb                                                        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nqxa5fha4bq">https://www.youtube.com/watch?v=nqxa5fha4bq</a>                                                                                                                                                                                                 |
| Live      | Movimentos sociais e a agenda de políticas públicas para a educação infantil                                           | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ghn9l9mltji">https://www.youtube.com/watch?v=ghn9l9mltji</a>                                                                                                                                                                                                 |
| Live      | A educação infantil que vivemos                                                                                        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t7r_d0gw-dk">https://www.youtube.com/watch?v=t7r_d0gw-dk</a>                                                                                                                                                                                                 |
| Live      | Ações dos municípios para o retorno presencial da educação infantil                                                    | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6rmf5ofszqg">https://www.youtube.com/watch?v=6rmf5ofszqg</a>                                                                                                                                                                                                 |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2022).