

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA PAES JUNQUEIRA ARAUJO

**CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - COPEDI:
CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (1998-2022)**

Sorocaba

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA PAES JUNQUEIRA ARAUJO

**CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - COPEDI:
CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (1998-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientação: Profa. Dra Maria Walburga dos Santos

Sorocaba

2023

Paes Junqueira Araujo, Bruna

Congresso Paulista de Educação Infantil - COPEDI: :
contribuições à formação de professoras/es de educação
infantil (1998-2022) / Bruna Paes Junqueira Araujo --
2023.
121f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos
Santos, Célia Regina Batista Serrão, Fernanda Cristina
de Souza, Janaina Vargas de Moraes Maudonnet
Bibliografia

1. Formação de professoras/es de educação infantil. 2.
Congresso Paulista de Educação Infantil. . 3. Política
públicas. I. Paes Junqueira Araujo, Bruna. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

BRUNA PAES JUNQUEIRA ARAUJO

**CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - COPEDI:
CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (1998-2022)**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Sorocaba, 30 de janeiro de 2023.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos - Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba

Examinadora

Célia Regina Batista Serrão - Universidade Federal de São Paulo

Examinadora

Fernanda Cristina de Souza - Instituto Federal de São Paulo *campus* Presidente Epitácio

Examinadora

Janaina Vargas de Moraes Maudonnet - Universidade da Califórnia Irvine

A todas as crianças do Brasil a fim de reafirmar meu compromisso em contribuir com a concretização dos direitos de todas elas, sem qualquer de distinção, pois cada olhar infantil ao mesmo tempo em que me encanta também me dá forças para seguir pelos caminhos da educação.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível, sobretudo nesse cenário pandêmico que impactou imensamente a vida de todos.

Aos meus pais Cláudia Helena de Souza Paes Araújo e Carlos Roberto de Araújo que me ensinaram o verdadeiro significado das palavras família, luta e perseverança. Aos meus irmãos Maura Paes Araújo Nucci e Leonardo Paes Junqueira Araújo, e à minha sobrinha Maria Luíza Paes Nucci meus exemplos de cumplicidade, generosidade e caráter. A todos vocês, muito obrigada pelo apoio, atenção, proteção, compreensão por tantas ausências e pelas incontáveis palavras de incentivo em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis para nós.

À Maria Walburga dos Santos, cujo compromisso com a educação pública e com a defesa pelos direitos das crianças sempre foram motivos de admiração. Muito obrigada pela enorme paciência, parceria e imensa generosidade em compartilhar tanto conhecimento durante esse processo que se iniciou muito antes dessa pesquisa.

Aos membros dos grupos de pesquisa de que faço parte: Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos das Infâncias (CRIEI); Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCAR (NEIN); Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), em especial à Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi umas das primeiras pessoas a me incentivar e proporcionar um espaço de aprendizagem e construção coletiva; cujo espaço de interação viabilizou o encontro com membros do FEISor dentre os quais destaco e agradeço: Andréia Regina de Oliveira Camargo, Fernanda Cristina de Souza, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia e Odirlei Botelho, que fomentaram o meu interesse pela história e engajamento do fóruns, possibilitando vislumbrar um outro caminho real e possível para a Educação Infantil.

A todos os professores e professoras da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba por todo aprendizado e experiências incríveis ao longo desses dez anos, foi uma honra!

Meus sinceros agradecimentos aos membros da banca: Célia Regina Batista Serrão, Fernanda Cristina de Souza e Janaina Vargas de Moraes Maudonnet por aceitarem prontamente o convite e concederem a honra de suas presenças na banca de defesa, pessoas que tanto admiro.

Agradecimento especial às Professoras Doutoras Tizuko Morchida Kishimoto e Angela Maria Scalabrin Coutinho, e ao Professor Doutor Peterson Rigato da Silva por

compartilharem documentos/materiais fundamentais para essa pesquisa. E a todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus queridos amigos Isabelle Karolline Chaves de Oliveira, Danival Bento da Silva, Carolina de Moraes e Rafael Romeiro Doin que estiveram comigo no percurso dessa pesquisa e em outros diferentes e importantes momentos da vida e que, cada um à sua maneira, estão sempre a comemorar as minhas conquistas e me apoiar nos momentos mais árduos.

Enfim, meus agradecimentos a todos que me acompanharam em mais essa empreitada, sem as quais não conseguiria ter seguido adiante.

Triunfo

Eu fiz meu próprio caminho e meu caminho me fez.

Emicida

ARAÚJO, Bruna Paes Junqueira. Congresso Paulista de Educação Infantil - COPEDI: contribuições à formação de professoras/es de educação infantil (1998-2022). 2023. 121 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi investigar em que medida as edições do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), ao trazer temáticas atuais na relação teoria-prática, se constituem como espaço de formação para os profissionais da educação infantil. Compreende-se que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, não deve se limitar ao espaço formal/universitário, que embora seja primordial, acaba por não ser suficiente, uma vez que a docência na educação infantil requer uma formação ampla e diversificada. Nesse sentido, para além da dimensão individual a formação docente demanda interação e coletividade, pois é através das interações entre as práticas cotidianas e os saberes que se constitui a formação. Para Nóvoa (1986, 2013, 2017) a formação de professores como formação para uma profissão, se dá no atravessamento de diferentes instituições. E justamente por entender que a atividade teórica e a prática “isolada” não levam à transformação da realidade, toma-se como objeto de estudo o COPEDI, espaço amplo e plural de reconhecida importância no cenário nacional na área de Educação Infantil, que reúne professores, pesquisadores, especialistas, estudantes e outros sujeitos interessados nos debates, pesquisas e proposições em relação à infância, às crianças e seus direitos e à Educação Infantil. Dentre os referenciais teóricos, destaca-se alguns autores que serviram de base para o diálogo entre formação de professores, políticas públicas, educação infantil, fóruns de educação e COPEDI: NÓVOA; KRAMER; MORUZZI; ROSEMBERG; FARIA e PALHARES; MAUDONNET; SERRÃO E NASCIMENTO; TOMAZZETTI; SANTOS e MELLO. A pesquisa de caráter qualitativo, foi organizada em duas etapas complementares: a) pesquisa bibliográfica e que objetivou o aprofundamento e a análise do conhecimento científico acumulado sobre a temática da formação dos professores da educação infantil e políticas públicas, além da realização de um mapeamento dos dados em torno do COPEDI e da formação docente no período de 1998 a 2019; b) pesquisa documental, que teve como foco os documentos derivados dos COPEDIs, tais como: os Anais, cadernos de programação, livros, e outras fontes como sites/páginas *online* de cada edição. Para a análise e discussões dos dados, tomou-se como parâmetro publicações do FPEI e MIEIB. A partir dos materiais estudados, foram criadas algumas categorias de análise. Com isso, no decorrer da pesquisa foi possível notar a importância e reconhecimento por parte de pesquisadores, estudantes, professores e professoras, do MIEIB, do FPEI e do COPEDI para o campo da educação infantil. As temáticas do COPEDI vão de encontro com o que tem sido apresentado nas reuniões do GT07 da ANPEd. Em linhas gerais, conclui-se que ainda que o COPEDI não seja responsável direto pela formação de professores da educação infantil, ele traz contribuições para a formação destes profissionais na medida em que a coletividade fomenta debates oriundos da esfera acadêmica, do campo legal e das práticas do cotidiano da educação infantil, além de dialogar com pessoas e instituições responsáveis diretas pela formação inicial e continuada. O levantamento e análise dos temas apontam que eles surgem de situações prementes de cada contexto histórico, político e social. Influenciado, portanto, por demandas trazidas pelas mudanças nas políticas públicas acerca da organização e estruturação da educação infantil. Por outro lado, o COPEDI ainda tem como desafio ampliar a participação dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Formação de professoras. Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil. Política públicas.

ARAÚJO, Bruna Paes Junqueira. São Paulo Congress of Early Childhood Education - COPEDI: contributions to the training of early childhood education teachers (1998-2022). 2023. 121 f. Dissertation (Master's Program in Education) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2023.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate to what extent the editions of the São Paulo Congress of Early Childhood Education (COPEDI), by bringing current themes in the theory-practice relationship, constitute a training space for early childhood education professionals. It is understood that teacher training, whether initial or continuing, should not be limited to the formal/university space, which, although it is essential, ends up not being enough, since teaching in early childhood education requires a broad and diversified training. In this sense, in addition to the individual dimension, teacher training demands interaction and collectivity, because it is through the interactions between daily practices and knowledge that training is constituted. For Nóvoa (1986, 2013, 2017), teacher training as training for a profession takes place in the crossing of different institutions. And precisely because it is understood that theoretical activity and "isolated" practice do not lead to the transformation of reality, COPEDI is taken as the object of study, a broad and plural space of recognized importance in the national scenario in the area of Early Childhood Education, which brings together teachers, researchers, specialists, students and other subjects interested in debates, research and propositions in relation to childhood. children and their rights and Early Childhood Education. Among the theoretical frameworks, we highlight some authors who served as a basis for the dialogue between teacher training, public policies, early childhood education, education forums and COPEDI: NÓVOA; KRAMER; MORUZZI; ROSENBERG; FARIA and PALHARES; MAUDONNET; SERRAO AND NASCIMENTO; TOMAZZETTI; SANTOS and MELLO. The qualitative research was organized in two complementary stages: a) bibliographic research that aimed to deepen and analyze the accumulated scientific knowledge on the theme of early childhood education teacher training and public policies, in addition to mapping the data around COPEDI and teacher training in the period from 1998 to 2019; b) documentary research, which focused on documents derived from COPEDI, such as: Annals, programming notebooks, books, and other sources such as websites/online pages of each edition. For the analysis and discussion of the data, publications from the FPEI and MIEIB were taken as a parameter. From the materials studied, some categories of analysis were created. Thus, in the course of the research it was possible to notice the importance and recognition by researchers, students, teachers, of MIEIB, FPEI and COPEDI for the field of early childhood education. The themes of COPEDI are in line with what has been presented in the meetings of WG07 of ANPED. Broadly speaking. In general terms, it is concluded that although COPEDI is not directly responsible for the training of teachers of early childhood education, it brings contributions to the training of these professionals to the extent that the community fosters debates from the academic sphere, the legal field and the daily practices of early childhood education, in addition to dialoguing with people and institutions directly responsible for initial and continuing education. The survey and analysis of the themes indicate that they arise from pressing situations in each historical, political and social context. Influenced, therefore, by demands brought about by changes in public policies regarding the organization and structuring of early childhood education. On the other hand, COPEDI still has the challenge of expanding the participation of basic education teachers.

Keywords: Teacher education. São Paulo Congress of Early Childhood Education. Early Childhood Education. Public policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das edições do COPEDI.....	55
Quadro 2 – Temas da publicação “Encontros e Desencontros em Educação Infantil” (2003) ...	66
Quadro 3 – Temas dos trabalhos apresentados no III COPEDI (2003)	68
Quadro 4 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 3ª edição (2003)	70
Quadro 5 – Temas dos trabalhos apresentados no IV COPEDI (2006)	75
Quadro 6 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 4ª edição (2006)	77
Quadro 7 – Temas dos trabalhos apresentados no V COPEDI (2009)	81
Quadro 8 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 5ª edição (2009)	83
Quadro 9 – Temas dos trabalhos apresentados no VI COPEDI (2012)	87
Quadro 10 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 6ª edição (2012)	88
Quadro 11 – Temas dos trabalhos apresentados no VII COPEDI (2015)	91
Quadro 12 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 7ª edição (2015)	91
Quadro 13 – Temas da publicação “Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência”	95
Quadro 14 – Temas dos trabalhos apresentados no VIII COPEDI (2019)	99
Quadro 15 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 8ª edição (2019)	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Acre

AL – Alagoas

AM – Amazonas

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CE - Ceará

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil

COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil

CUT - Central única dos Trabalhadores

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ES - Espírito Santo

FEISOR - Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FPEI - Fórum Paulista de Educação Infantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MT - Mato Grosso

MS - Mato Grosso do Sul

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PB – Paraíba

PE – Pernambuco

PI - Piauí

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ - Rio de Janeiro

RN - Rio Grande do Norte

RS - Rio Grande do Sul

RO - Rondônia

RR – Roraima

SC - Santa Catarina

SE - Sergipe

SP - São Paulo

TO - Tocantins

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - PROCESSOS DE LUTA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
1.1 A trajetória da Educação Infantil no Brasil: direito à educação	29
1.2 Professoras/es da educação infantil: as políticas de formação docente em sua relação com o FPEI/MIEIB.....	43
CAPÍTULO II - O FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	49
CAPÍTULO III - HISTÓRICO DAS EDIÇÕES DO COPEDI E ANÁLISE DE DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES	50
3.1 I COPEDI - Pensando primeiro na Criança (1998).....	56
3.2 II COPEDI - Encontro e desencontros na Educação Infantil (2000).....	63
3.3 III COPEDI - Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo (2003).....	66
3.4 IV COPEDI - Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas (2006).....	74
3.5 V COPEDI - Educação Infantil: balanço de uma década de luta (2009)	80
3.6 VI COPEDI - Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia (2012).....	80
3.7 VII COPEDI - Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas (2015).....	90
3.8 VIII COPEDI - Educação como prática de liberdade (2019).....	96
3.9 IX COPEDI - Entre lutas e resistências: as defesas de uma Educação Infantil emancipatória (2022).....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	120
ANEXOS	130
Anexo A – Carta de princípios do FPEI (2022)	130

APRESENTAÇÃO

A pesquisa tem como objetivo investigar se/como as edições do Congresso Paulista de Educação Infantil¹ (COPEDI), ao trazer temáticas atuais na relação teoria-prática, se constituíram como espaço de formação às professoras/es da educação infantil.

A pesquisa aqui apresentada foi construída em um cenário bem peculiar e adverso: de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 (*SARS-CoV-2*). Desse modo, antes de dissertar sobre a temática proposta e apresentar os resultados derivados das análises dessa investigação, faz-se necessário caracterizar elementos pertinentes ao atual cenário vivenciado, e mesmo anterior a ele, para então detalhar a investigação.

Pode-se inferir que o ano de 2020 exigiu da população mundial profusas mudanças e reformulações no estabelecimento das relações sociais. Assim, o contexto pandêmico que ainda assola a humanidade, trouxe perdas insuperáveis resultando em uma conjuntura econômica, política e social caótica.

Nesse cenário, os diferentes setores da sociedade precisaram ser repensados e algumas convicções reconsideradas. A educação escolar precisou ser revista e a classe trabalhadora que exerce essa atividade (professores/professoras, gestores e demais profissionais da educação) tiveram que se adequar à nova realidade que se estabelecia. Verificou-se diferentes transformações: seja no *locus* de trabalho; no exercício do trabalho docente, que afetou todas as etapas e modalidades da educação; ou mesmo em relação aos instrumentos necessários para tornar o processo de ensino-aprendizagem possível, mesmo que à luz das múltiplas limitações que foram escancaradas em meio a esse novo contexto.

As universidades públicas e privadas interromperam abruptamente suas atividades e ao retornar, cerca de 6 meses após a declaração da pandemia supramencionada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), precisaram se reinventar, cujo caminho foi optar pelo retorno às atividades acadêmicas de forma remota, assim, novos desafios foram estabelecidos, sobretudo às instituições e universidades públicas que precisaram de mais tempo para construir e então aderir à ferramentas digitais de ensino até então pouco utilizadas.

Nesse sentido, enquanto professora da rede pública de educação e discente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd-So), também fui atravessada por tais adversidades na construção dessa pesquisa.

¹ A partir da análise de suas oito edições (1998 – 2019)

Nessa perspectiva, e a partir dos objetivos desse estudo, importa mencionar que essa dissertação é escrita por alguém que desde a primeira infância esteve presente, ainda que nem sempre consciente, em ambientes cuja luta por direitos trabalhistas e melhorias nas condições de vida de uma comunidade era habitual, motivado principalmente pelas injustiças e desigualdades sociais.

Filha de um metalúrgico associado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e de uma microempreendedora, realizei toda a minha educação básica em escolas públicas municipais e estaduais. Nessa trajetória, desde a 6ª série/7º ano participei ativamente do grêmio estudantil. E ao finalizar a educação básica em dezembro de 2006 percebi uma tomada de consciência mais ampla em torno de várias questões sociais, sobretudo as pertinentes à educação. Fatores esses que se tornaram ainda mais evidentes e influenciaram algumas escolhas em minha trajetória acadêmica e profissional.

No ano de 2013 ingressei no curso de Pedagogia na UFSCar *campus* Sorocaba. Durante todo o percurso na Pedagogia foi perceptível o empenho de parte significativa do corpo docente para que os educandos se aproximassem da pesquisa acadêmica e compreendessem a que se propõe a Pós-Graduação *stricto sensu* e seus diferentes desdobramentos, além de proporcionar contato direto com os estudantes da Pós-graduação, logo, embora distante não parecia um espaço inalcançável.

Importa destacar um fator essencial que me atraiu para a pesquisa e, posteriormente colaborou para o ingresso na pós-graduação foi iniciar um projeto de Iniciação Científica orientado pela Profa. Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa que notou meu interesse pela pesquisa, pela infância e, principalmente, pelas políticas públicas para a Educação Infantil. Assim, entre os anos de 2014 e 2015 fui bolsista PIBIC-CNPQ e desenvolvemos uma pesquisa cujo tema central foi o Direito à Educação. Desde essa inserção no campo da pesquisa notei os entraves que o tema gerava não só em âmbito municipal, mas para além dele.

Constatou-se que naquele contexto o município de Sorocaba, rede para qual a pesquisa se voltou, lidava (e ainda lida) com pressão popular e ações por parte das famílias das crianças pequenas, mas principalmente dos Fóruns de Educação Infantil e outras instâncias da sociedade civil, em prol da garantia do direito à educação das crianças pequenas. E é nesse momento que se inicia minha aproximação com membros ativos do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISor).

Outra questão relevante a se destacar é que desde o início da graduação (2013) estive envolvida em grupos de pesquisa e grupos de estudos. Assim, como destacou Dieb (2016) embora seja fato que na pós-graduação as exigências sejam muito maiores, o fato de desde o

início da graduação estar nesses espaços, que proporcionaram debates riquíssimos, é fato que tais vivências me aproximaram da linguagem e de uma série de práticas que são próprias da comunidade científica e que vem ajudando a configurar historicamente o discurso acadêmico, mas sem perder de vista quem eu sou nesse processo.

Após a finalização da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “*O direito à Educação Infantil em Sorocaba: mapeamento das políticas públicas educacionais para a primeira infância*” continuei como membro ativo nos grupos de estudo e de pesquisa, além de participar de assembleias e eventos acadêmico-científicos com temáticas variadas na área da educação.

Destaca-se que nesse cenário alguns desses eventos e assembleias promovidas pelo FEISor e FPEI aguçaram minha curiosidade e entusiasmo no sentido compreender um pouco mais sobre os Fóruns de Educação Infantil e o respectivo papel dessas instâncias na incidência das políticas públicas para a Educação Infantil². Tais experiências culminaram em meu trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “*Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: a atuação dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil*”, sob orientação Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, na qual trabalhamos com a temática dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil, tendo como foco principal o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) cuja realidade foi estudada através de diferentes perspectivas: da pesquisa bibliográfica, de análises das ações do poder público e da militância, ou seja, buscou-se compreender a atuação dessas instâncias a partir dos sujeitos que as integra, uma vez que o movimento social é feito por pessoas e com isso, trabalha-se com fonte que “anda”.

Ainda nesse contexto, os estágios curriculares permitiram que eu me aproximasse mais da prática docente na Educação Infantil, e mesmo tendo sido bem acolhida na maioria das instituições pelas quais passei e consegui ter uma participação bem ativa junto aos docentes e às crianças, tornou-se ainda mais evidente o conflito entre teoria e prática junto à pesquisa com os Fóruns de Educação Infantil, naquele momento em andamento, logo, também são fatores que me aproximaram do campo da formação de professores, tendo em vista que a formação docente é uma das principais bandeiras de luta do MIEIB, tendo em vista que ainda há no Brasil muitos profissionais sem formação específica que cuidam-educam das crianças pequenas

² Dentre eles, pode-se destacar os seguintes eventos: Simpósio - Direito à Educação e a Judicialização da Educação Infantil, realizado em 2015; II Simpósio - Direito à Educação e a Judicialização da Educação Infantil, realizado no segundo semestre de 2015; II Assembleia do Fórum Paulista de Educação Infantil, realizada em 2016; VII Encontro dos Fóruns de Educação Infantil, Região Sudeste/ MIEIB: Educação Infantil em risco, realizado em 2017; Assembleia do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região: "Nenhuma creche a menos", realizada em 2017; entre outros.

muitas vezes sob situações precárias, sendo as crianças pobres e negras as mais afetadas, tal como demonstra diversos estudos de Fúlvia Rosemberg nas últimas décadas³.

Logo, a partir das leituras e pesquisas em torno do Fórum de Educação Infantil e do direito à educação junto às inquietações em relação a formação de professoras/es de Educação Infantil e a concepção de infância (com avanços no campo teórico, mas muitos retrocessos na prática) foram elementos motivadores para que eu me interessasse pelo Mestrado em Educação (na linha de formação de professores) e ter, de certo modo, dado continuidade aos estudos iniciados ainda na graduação.

Desse modo, compreendo que o “eu” de hoje se encontra num contexto de professora iniciante, com ingresso praticamente seguido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos do *campus* Sorocaba. Toda essa trajetória aqui relatada de forma breve se dá em meio a eleição de um governo de extrema direita que tece críticas vis direcionadas aos espaços de formação e promoção do pensamento crítico como as universidades, reduzindo categoricamente recursos da educação em geral, do financiamento às pesquisas e desqualificando elementos essenciais para o desenvolvimento do país.

Por essas razões, hoje posso afirmar que tenho plena consciência da minha posição - enquanto mulher branca, moradora da zona norte de Sorocaba, estudante de escolas públicas desde minha infância - de resistência, mas também de muitos privilégios enquanto pessoa branca, em uma universidade pública a qual poucos têm acesso, em uma sociedade desigual e extremamente racista.

Notadamente o meu percurso e relação com o campo de Formação de Professores é recente, sobretudo quando diz à pesquisa. Sem perder de vista que o propósito dessa parte do texto é, sobretudo, narrar a minha trajetória profissional e acadêmica, compreendendo que assim como disse Paulo Freire: “na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem” (1993, p. 80), então, não posso desagregar minha trajetória acadêmica e profissional do pessoal. Afinal, diante das ramificações que aparecem ao longo dos anos alguns momentos e pessoas “charneiras” foram decisivos para que eu tomasse determinadas direções (JOSSO, 2004), ou seja, pessoas e momentos que deixaram “marcas” em mim.

Ao mencionar “marcas”, considera-se também os estudos de Suely Rolnik (1993) que define o termo como reações, estados ou características produzidas pelo nosso corpo a partir

³ Ver em: ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. Pro-Posições. Campinas, n. 40, p. 177-198, 2003. ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 2002. p. 25-63.

das vivências, assim, para a autora: “cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir” (1993, p. 2). Logo, uma memória não é constituída apenas de fatos, mas também de marcas e de afetos.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar pessoas e espaços que me marcaram, tais como: familiares; as minhas orientadoras nas pesquisas anteriormente mencionadas, com as quais tenho aprendido muitíssimo através da confiança que me conferem e liberdade que me permitem, a qual sou muito grata; a Profa. Dra. Lucia Lombardi que sempre me acolheu no grupo de pesquisa ainda no início da graduação, me aproximando de espaços e pessoas essenciais para o desenvolvimento desse estudo; assim como o corpo docente da graduação e da pós-graduação que com seus diferentes olhares e com referenciais teóricos riquíssimos colaboraram de algum modo em todo o processo de investigação e de escrita dessa dissertação. E não tenho como deixar de citar os amigos que fiz durante a graduação e que continuam comigo na pós-graduação, permitindo trocas de experiências enriquecedoras; bem como alguns colegas de trabalho e membros grupos de pesquisa dos quais faço parte (GIAPE e CRIEI⁴) que vem sendo essenciais no caminho que estou trilhando.

Durante a minha trajetória no curso de Pedagogia, entre as várias disciplinas que cursei foram poucas as que levantaram questões intrinsecamente relacionadas ao campo da Formação de Professores. A temática e a relação com o campo de formação de professores começaram a emergir de forma mais explícita na parte final da pesquisa de Iniciação Científica supramencionada, no grupo de pesquisa GIAPE, nos estágios supervisionados, bem como no movimento da pesquisa para a escrita da monografia de conclusão de curso.

No processo de investigação das pesquisas citadas e em conjunto com as reuniões do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE) o campo da formação de professores é pautado pelas ações dos Fóruns de Educação Infantil e outras instâncias em relação às diversas reivindicações de professoras/es de educação infantil, seja em plano nacional e/ou municipal. Estando o Congresso Paulista de Educação Infantil em suas duas últimas edições (2015 e 2019) no cerne desse processo de aproximação, já que ao participar de assembleias do FPEI e de algumas edições do COPEDI foi possível verificar uma significativa participação de docentes da Educação Infantil, não apenas como ouvintes, mas como

⁴ GIAPE - Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais, liderado pela Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (DCHE/UFSCar, campus Sorocaba), linha de pesquisa 1: Arte, infância e educação; CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância, linhas de pesquisa 2: Educação Infantil e linha 3: Infâncias, liderado pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (DCHE/UFSCar, campus Sorocaba) e Profa. Dra. Andréia Regina de Oliveira Camargo (UNIFESP) vice-líder.

participantes ativos e propositivos: através da oferta de oficinas, debates e/ou da apresentação de relatos de práticas docente.

Após essa breve recuperação das memórias pessoais e da temática em questão, posso afirmar que experiências diretas com o campo, e que de fato me marcaram e vem me acompanhando nos estudos e pesquisas partem, sobretudo, do momento em que me aproximei do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISor), a qual considero mais um momento “charneira”. A experiência com o FEISor e os respectivos membros possibilitou o exercício mais aguçado de escuta de professoras e professores que atuavam na área e estavam se organizando no Fórum como forma de enfrentar o desmonte das políticas educacionais no âmbito municipal, neste caso em Sorocaba interior de São Paulo. Nesse contexto, uma das reivindicações do Fórum frente ao poder público era a continuidade e fortalecimento de uma política de formação continuada para os professores da rede.

Assim, tanto nas discussões no âmbito do Fórum como nos grupos de estudos e de pesquisas dos quais sou membro, ficou evidente ser essa uma demanda ainda maior por parte dos docentes que atuavam com as crianças pequenas, principalmente os que atuavam em creches que historicamente foi (e ainda é) a etapa que recebe menor atenção do poder público. O que mais marcou nesse período foi o incômodo de professoras/es e gestores que trabalhavam nas creches em como lidar com a onda crescente de ações judiciais impetradas pelas famílias das crianças que encontraram na esfera judicial uma via para a garantir o acesso das crianças pequenas às creches e pré-escolas, mas que ao mesmo tempo levou à superlotação das salas dos Centros de Educação Infantil⁵ (CEIs), precarizando, ainda mais, as condições de trabalho docente, e, por conseguinte o atendimento/acolhimento das crianças.

Pode-se dizer que essas experiências na formação inicial despertaram meu interesse e me aproximaram também da pesquisa no campo da formação de professores. Ao mesmo tempo, me levaram a uma nova postura em relação ao sujeito da pesquisa (epistêmico-política), bem como a valorizar ainda mais as experiências dos sujeitos.

Vale mencionar também a minha prática docente, iniciada oficialmente em 2018, que me levou a autorreflexão sobre todo o meu processo formativo diante da realidade das instituições em que atuei e a relação com os pares que vem revelando tanto distanciamentos quanto proximidades inerentes às práticas educativas. Tais fatores ajudaram a direcionar o meu olhar, estudos e pesquisa justamente para o campo da formação, incluindo questionamentos como: como é/foi a formação dos professores que atuam nessa etapa? Quais foram/são os

⁵ Nomenclatura adotada pelo município de Sorocaba.

espaços promotores de formação (formais e informais)? Qual a concepção de infância que eles têm? Entre outros questionamentos que não só me fizeram adentrar cada vez mais no campo como também me levaram a ressignificar a minha própria prática e minha constituição enquanto professora-pesquisadora frente ao compromisso com o rigor na pesquisa que muito mais do que o compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis é também uma meta política, considerando que a inquietação social fomentou a minha imersão na pesquisa em educação, sobretudo no campo da formação docente que ainda vem se consolidando e que me ajuda no processo de constituir-me professora-pesquisadora.

Nesse cenário, torna-se evidente que a escolha do objeto de pesquisa foi resultado de uma caminhada de alguns anos em contato com concepções de mundo e princípios que se formaram e reformaram, e me inspiraram a continuar essa caminhada.

Em linhas gerais, avalio que o tema passou a se configurar como uma problemática de estudo a partir do momento que vivenciei esse cotidiano relatado por docentes integrantes do FEISor e outros membros dos grupos de pesquisa, ao iniciar os estágios supervisionados, se intensificando na condição de professora da primeira etapa da educação básica.

Isso tudo se desdobra em questões como a precarização do trabalho docente, que compromete a qualidade da educação, e de políticas públicas tendo em vista que o poder público não vem cumprindo o seu papel quanto a oferta de uma educação infantil para todos e de qualidade, ferindo o direito à educação, que enquanto direito social requer acesso, permanência e qualidade, havendo, portanto, grande distanciamento entre o declarado e o efetivado.

Observa-se que, conforme será mais bem discutido nas próximas seções, os Fóruns de Educação Infantil são agentes de mudança, uma vez que muitas das conquistas históricas e atuais na primeira etapa da educação básica são frutos desses grupos que se constituem como movimento social e atuam em rede em todo o país, com caráter propositivo, reivindicatório, e atualmente de enfrentamento diante do desmonte das políticas públicas educacionais; e ao mesmo tempo se configura como um espaço formativo.

Deste modo, ao aliar atuação e formação docente na/da educação infantil e as políticas públicas educacionais, entende-se que historicamente:

A pressão desses movimentos por maior participação e incidência nas políticas públicas gerou uma resposta do Estado de caráter redemocratizante. Novas relações de força entre esses atores foram estabelecidas e novas maneiras de gerir políticas públicas foram implantadas e significaram maiores responsabilidades da esfera pública (ARELARO; MAUDONNET, 2017, p. 7).

Conforme já mencionado, esse movimento de recuperação histórica da temática me levaram a dar continuidade as pesquisas iniciadas na graduação, mas dessa vez me volto, principalmente, ao movimento histórico e político da formação docente para atuação na educação infantil com foco na respectiva relação com o seu papel formativo em consonância com o tripé: políticas públicas, pesquisas e práticas pedagógicas de forma articulada, que deram origem ao COPEDI, à luz desse congresso cujos registros revelam tensões, debates e embates, desafios e conquistas da Educação Infantil nas últimas décadas.

Logo, posso afirmar que as experiências relatadas até aqui desencadearam em mim, sobretudo, uma “consciência de si”. Para Larrosa (2015) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (p. 21), logo entendo que em toda essa trajetória, as pessoas e espaços em que estive me tocaram, e, portanto, não se trata de algo superficial e passageiro, uma vez que compõe o meu processo de constituição profissional e acadêmico, levando em consideração que embora não seja determinante, a trajetória de vida dos sujeitos pode repercutir nas dimensões citadas.

INTRODUÇÃO

Conforme já anunciado na seção anterior, esta pesquisa elege como tema de estudo a formação de professoras/es da educação infantil em sua relação com o COPEDI.

Atualmente a formação inicial ocorre nos espaços formais da educação, sendo elas as instituições de ensino superior públicas ou privadas, nas modalidades presenciais ou à distância. Além disso, no que diz respeito à formação para os profissionais em exercício, ela comumente ocorre através de programas, cursos e materiais ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), ou mesmo pelas secretarias estaduais e municipais, em forma de parcerias.

Essa pesquisa parte do pressuposto de Nóvoa (1992) de que a formação docente, seja ela inicial ou continuada não deve se limitar ao espaço formal/universitário, que embora seja primordial, acaba por não ser suficiente, uma vez que a docência na educação infantil requer uma formação ampla e diversificada. Ademais, segundo o mesmo autor, para uma formação de qualidade faz-se necessária a articulação entre desenvolvimento organizacional, profissional e pessoal. Logo, avalia-se que a formação de professores envolve elementos que vão muito além da dimensão individual, assim, demanda “[...] uma dimensão coletiva e interativa no exercício docente, na partilha de concepções e ações que se dão no local de trabalho, no contexto institucional com suas condições e cultura organizacional” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 37). Compreende-se que é justamente através das interações entre as práticas cotidianas e os saberes, na práxis, que se constitui a formação.

Ainda nessa perspectiva, o conhecimento por sua vez é produto do trabalho humano em seu processo histórico de transformação da natureza e da sociedade, por meio da ação-reflexão da percepção do conhecimento como fato social e histórico, que depreende tanto permanências e avanços, quanto reincorporações, reelaborações e rupturas. Nesse sentido, para Saviani (1986) a construção do conhecimento:

[...] vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relação numerosas”) pela medição da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Nóvoa (1986, 2013, 2017) defende a formação de professores como formação para uma profissão, que se dá no atravessamento de diferentes instituições como: escolas/centros de educação infantil e a universidade, por exemplo, mas também em outros espaços, como associações culturais, sindicatos, entre outros. Dessa forma, se trata de uma formação

construída na coletividade e no movimento contínuo de elaboração e reelaboração dos conhecimentos específicos requeridos pela profissão, forma-se, então, uma rede que para o autor supramencionado representa um “espaço público de educação”. Essa rede, poderá, conforme Nóvoa (2013), favorecer uma formação mais ampla e promotora do papel ético, político e social da atividade docente.

A formação de professores, para além da formação em espaço universitário/acadêmico, precisa, conforme Nóvoa, permear espaços entre escola, sociedade e universidade em espaços que representem o encontro, que possa: apresentar outras vivências e realidades, além de promover diálogos contínuos entre as diversas instituições envolvidas nesse longo processo que poderão atravessar a atuação docente nas diferentes etapas e modalidades educacionais.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017, p.1114).

Diante do exposto, de maneira concisa, entende-se que a atividade teórica e a prática “isolada” por si só não levam à transformação da realidade. Assim, justifica-se tomar como objeto de estudo o COPEDI, que para além de sua “[...] reconhecida importância no cenário nacional na área de Educação Infantil”, trata-se de um espaço que reúne “[...] pesquisadores, professores, especialistas, estudantes e demais interessados nos debates, pesquisas e proposições em relação à infância, às crianças e seus direitos e à Educação Infantil, ancorado em três pilares: políticas, práticas e teorias” (COPEDI, 2019⁶), constituindo-se, portanto, um espaço amplo e plural, permeado por movimentos sociais.

Parte-se do pressuposto de que desde sua primeira edição em 1998, o COPEDI já vem propondo temáticas fortemente relacionadas à formação docente situado num campo interativo, que não é a universidade propriamente dita, mas também não é o *locus* de trabalho, ou seja, ainda que não seja institucional, levanta discussões e questionamentos ao mesmo tempo que é propositivo, enquanto ação pública para a qualificação profissional.

O COPEDI, que dá origem ao FPEI, conforme será mais bem apresentado no capítulo I, é desde a primeira edição espaço de lutas, resistências, e busca um diálogo plural. Segundo Serrão e Nascimento (2018), “[...] visitar a história do COPEDI é um convite e um exercício para compreender a Educação Infantil nas duas últimas décadas” (p.25).

⁶ Disponível em: <https://copedi.faiufscar.com/pagina/3221-sobre#/>. Acesso em: 13 de mai. 2021.

O Congresso surge em um momento de maior necessidade de articulação dos envolvidos com a educação das crianças pequenas. No estado de São Paulo, por exemplo, pesquisadores professoras/es e outros profissionais da educação:

[...] sentiram-se desafiados a realizar um mapeamento sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, pesquisa que culminou com a organização de um congresso paulista, gestado como estratégia de fomento à discussão das questões prementes à integração do atendimento à criança de 0 a 6 anos no sistema nacional de educação. Pensar na EI integrada ao sistema de educação, sem que se perdesse a especificidade da infância, era o grande desafio daquele momento histórico, ou seja, era fundamental pensar primeiro nas crianças, tarefa que seria assumida por todos os envolvidos (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018, p. 26).

Ainda que não tenham sido encontrados trabalhos em que o COPEDI tema principal de estudo, há um movimento de pesquisa a partir de estudos em torno dos fóruns de educação infantil que também serão considerados para esse estudo. Dentre os quais, destaca-se: o livro *"Educação Infantil: construindo o presente"* (2002) organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil; a tese *"Movimento e complexidade na garantia do direito à educação infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre"* (2007) e o artigo *"Garantia do direito à Educação Infantil no Brasil: histórico do campo, conquistas e desafios atuais"* (2011), ambos de Maria Luiza Rodrigues Flores; o livro *"Encontros e desencontros em educação infantil"* (2008) organizado por Maria Lúcia de A. Machado; a dissertação *"A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância"* (2010) de Fabiana Oliveira Canavieira; o livro *"Fóruns de Educação no Brasil"* (2016) de Otavio Henrique Ferreira da Silva; Sumika Soares de Freitas; Daniel Tojeiro Cara (Orgs.); o livro *"Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência"* (2018), organizado por Maria Walburga dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti e Suely Amaral Mello; a tese *"Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil"* (2019), de Janaína Vargas de Moraes Maudonnet; a dissertação *"O movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Política de Educação Infantil"* (2019), de Karla Wanessa Carvalho de Almeida; o artigo *"A ameaça da privatização na Educação Infantil: o MIEIB como espaço de resistência propositiva"* (2020) de Cristiane dos Santos Farias, Maria José Ferreira Ruiz; Cassiana Magalhães; a tese *"Entre fissuras: a desterritorialização dos movimentos sociais da educação infantil e as políticas de gênero na pequena infância"* (2021), de Peterson Rigato da Silva; o artigo *"O MIEIB e o enfrentamento às políticas de Educação Infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil"* (2022), de Patrícia Maria Uchôa Simões, Juceli Bengert Lima, Karla Wanessa Carvalho de Almeida, Célia Maria Vieira dos Santos.

Esse movimento crescente de publicações científicas em torno dos fóruns, que de algum modo se relacionam com o COPEDI, dão indícios da relevância destes eventos e suas respectivas contribuições para o campo da educação infantil nas últimas décadas, conforme será mais bem discutido nas próximas seções.

Logo, esse estudo tem como aporte teórico/metodológico os referenciais supramencionados, pois tratam-se de pesquisas consistentes que trazem para a discussão elementos que estão interrelacionados com ações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) em pouco mais de 20 anos acompanhando as transformações na Educação Infantil em suas diferentes faces, quer seja relacionadas às políticas públicas, práticas docente e nas diferentes pesquisa que foram surgindo nesse campo e, nesse período de tempo, reverberaram em produções no/do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI).

Posto isso, os desdobramentos das questões supracitadas serão tratados de forma mais detalhada e contundente nos capítulos e seções subsequentes.

Quantos aos objetivos gerais e específicos a presente pesquisa de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral investigar em que medida as edições do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI) se constituíram como espaço de formação aos profissionais da educação infantil, busca responder as seguintes questões: Os COPEDIS têm promovido espaço de formação para o exercício docente com bebês e crianças? Se sim, como? Quais elementos ajudam a compreender esse movimento?

Desta maneira, o objetivo da investigação consiste, primordialmente, em estudar como a Educação infantil e a formação de professoras/es são traduzidas nos documentos dos COPEDIs. Espera-se entender como tem sido a organização das edições do referido Congresso em sua interlocução com as políticas públicas para a infância e de formação docente com vistas à garantia das especificidades das crianças atendidas nessa etapa e dos profissionais que nela atuam.

Desses objetivos mais sintéticos e geral desdobram-se os seguintes:

- ✓ Recuperar o histórico das edições dos COPEDIs analisando aspectos como: temáticas debatidas e suas contribuições para o fortalecimento da Educação Infantil;
- ✓ Levantar a produção do conhecimento no âmbito dos COPEDIs a partir dos Anais de edições, de livros publicados, e demais produções fruto do Congresso;

Os objetivos propostos para o estudo sugerem a organização da pesquisa em duas dimensões: uma de caráter exploratório, que prevê a realização de um mapeamento dos dados

para o período considerado: de 1998 a 2022; e a outra de análise documental, que terá como foco os documentos derivados das edições do COPEDI.

Interessa destacar que o FPEI, assim como outros fóruns estaduais, organiza plenárias/assembleias periódicas, e conforme Maudonnet (2019), há também "encontros, seminários, congressos que reuniam centenas ou milhares de pessoas" (p. 127), porém não serão objetos de estudo desse trabalho, mas sim os produtos gerados diretamente do COPEDI.

É importante dizer que é nas assembleias que os temas inerentes à educação infantil são referendados, nelas também há discussões e definições de datas de reuniões e eventos, formas de funcionamento, definições de pautas, entre outros encaminhamentos. Elementos importantes para o andamento e incidência dos fóruns. Assim, os temas que são debatidos com a sociedade, com as pessoas que dela participam, entre elas destaca-se a base da educação infantil, dentro de um movimento de militância, vai despontando quais assuntos são prementes, atuais na relação teoria-prática, tendo com tripé: as políticas, a pesquisa e as práticas pedagógicas, e podem culminar nas pautas do COPEDI. Logo, ressalta-se que a pesquisa documental será referente ao COPEDI.

Assim, a metodologia utilizada no trabalho, consiste em duas etapas complementares: a revisão bibliográfica e levantamento e análise de dados.

A primeira tem como objetivo o aprofundamento e a análise do conhecimento científico acumulado sobre a temática da formação de professoras/es de educação infantil, ou, de forma mais pontual, das preocupações com a formação e as políticas de formação docente em sua relação com o FPEI e o COPEDI, o que pressupõe a realização das seguintes tarefas: levantamento da produção científica; seleção dos textos; leitura e sistematização das principais ideias. Tendo também com fontes e parâmetros as publicações do MIEIB e do FPEI.

Da análise resultante da produção bibliográfica e estudo dos dados e documentos oficiais, constituir-se-ão as categorias de análise sobre a temática, ressaltando que "as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa", que, por sua natureza é um ato político (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43).

À vista disso, revela-se necessária a criação de algumas categorias de análise que emergem dos materiais estudados, que são: a) Quem organiza os COPEDIs? b) Onde e quando acontece? c) Quais são os principais temas e pautas? em trabalhos apresentados, mesas, rodas de conversa, oficinas e minicursos. Cujos dados, podem ser levantados e analisados a partir da leitura dos resumos nos Anais, cadernos de programação, livros, e outras fontes como os sites/páginas online de cada edição que ainda estiver disponível.

Os resultados encontrados serão analisados à luz da bibliografia estudada, considerando-se o momento histórico, econômico e social no Brasil. Cabe ressaltar que no momento de análise dos resultados, “o quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Avalia-se ainda que a análise de dados e documentos oficiais pode-se constituir em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, sendo considerada uma “fonte estável e rica” para a pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42 e 43). A pesquisa realizada poderá, ainda, gerar dados quantitativos, que serão incluídos na análise “sob a forma de estatística descritiva”, sendo considerados não de maneira isolada, mas associados com o “contexto social e histórico que os gerou” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 194 -196).

CAPÍTULO I - PROCESSOS DE LUTA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse capítulo tem como objetivo realizar uma breve contextualização histórica sobre o processo de lutas por políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil, com foco nas políticas de formação docente, sobretudo aquelas que são decorrentes diretas de ações do MIEIB e do FPEI. Para tal, faz-se necessário expor de forma sucinta o percurso da Educação Infantil ao longo dos anos até sua constituição enquanto direito de todas as crianças, das famílias e dever do Estado de forma interrelacionada com a formação de professoras/es que atuam na primeira etapa da educação básica.

1.1 A trajetória da Educação Infantil no Brasil: direito à educação

Sem perder de vista os objetivos principais deste estudo, avalia-se necessário observar, ainda que de forma breve, aspectos inerentes à trajetória da educação infantil e o direito à educação das crianças no Brasil, uma vez que as mudanças na legislação refletiram de forma direta na formação de professoras/es, na atuação dos fóruns, e, conseqüentemente nas pautas debatidas nas edições do COPEDI.

A concepção de infância bem como a necessidade de atendimento às crianças sofreu mudanças históricas baseadas nas próprias mudanças sociais e econômicas da sociedade brasileira. Assim, a oferta de serviços educacionais para as crianças pequenas percorreu no Brasil uma trajetória de “sujeitos de necessidades a sujeito histórico e de direitos” (CAVALCANTE, 2011, p. 20).

Ao analisar o histórico do atendimento educacional destinados às crianças no país, constata-se que as primeiras políticas públicas para a infância foram elaboradas e implementadas com um caráter assistencialista, filantrópico e religioso, além de baseadas em uma visão médico-higienista da época (KUHLMANN JR., 1998). Como exemplo dessa perspectiva, destaca-se que entre 1923 e 1950 Saúde e Educação constituíam um só Ministério, onde se abrigava a Inspeção de Higiene Infantil (1923), Diretoria de Proteção (1934), Divisão de Amparo à Infância e Maternidade (1937) e Departamento Nacional da Criança (1940-1970) (KUHLMANN JR., 1998).

Tais concepções e atendimentos sofreram, a partir do século XX, impactos de estudos em torno da criança, da infância e da Educação Infantil realizados em outras áreas como da Psicologia; e mais tarde da História, da Sociologia e da Antropologia, por exemplo.

Além do aspecto assistencialista e de caráter médico-higienista, outra vertente marcante no atendimento aos bebês e crianças no Brasil foi a percepção da necessidade de oferta de tal serviço como auxílio à mulher trabalhadora, a partir das mudanças econômicas e dos novos arranjos no mundo do trabalho, que passou a exigir a mulher como mão de obra, bem como o impacto dos movimentos feministas e de outros movimentos sociais nas décadas seguintes.

Essas mudanças contribuíram para uma visão ainda presente de que a oferta de instituições públicas de Educação Infantil trata-se de um direito das famílias e não necessariamente das crianças.

Outro fator que precisa ser destacado na trajetória do atendimento aos bebês e crianças no Brasil é o quanto as instituições de Educação Infantil – creches, jardins de infância ou pré-escolas – sempre tiveram um projeto educacional distinto, dependendo da população a ser atendida: quer seja para a submissão, voltado aos mais pobres, ou àqueles direcionados para a formação das camadas médias ou mais privilegiada economicamente da população (KUHLMANN JR., 1998).

Avalia-se que tanto os decretos internacionais de direitos humanos quanto os estudos da Sociologia da Infância colaboraram para uma mudança na visão de quem é a criança e o atendimento necessário a elas. De acordo com Sarmiento e Gouvea (2008), ainda que na década de 1930 já houvesse a expressão “Sociologia da Infância”, é no final do século XX que ela passa a uma análise da infância “em si mesma”, como categoria sociológica do tipo geracional, sendo considerada heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais como: pertencimento à diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico, religioso etc.

Ainda no campo legal, cabe mencionar que em 1961 foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁷. De acordo com Momma-Bardela; Passone (2017) a implementação da LDB/1961 ocorreu de forma tardia devido a dissensos entre privatistas e republicanos, levando 13 anos para ser sancionada. O projeto começou a tramitar em 1948, no contexto da Campanha em Defesa da Escola Pública, que se opunha ao projeto que tinha por objetivo privatizar o ensino “substitutivo Lacerda” (p. 24), revelando o conflito de interesses privatistas e públicos.

Sobre a Educação Infantil, a LDB/1961, no Artigo 23 da educação pré-primária, dispunha que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”; no Artigo 24 dispunha que “As empresas que

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 03 de junho de 2022.

tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961). Ambos os artigos foram revogados pela Lei nº 5.692, de 1971.

Diferentemente da Lei 4.024/61, a Lei nº 5.692, de 1971 foi rapidamente aprovada em função da falta de oposição, dado que o país se encontrava em plena ditadura civil-militar. Pouco mencionou a educação para as crianças pequenas.

Segundo Kramer (1982), as políticas educacionais brasileiras nesse cenário se voltam a compensar as “deficiências” das crianças, partindo do pressuposto de que o fracasso escolar era fruto da falta de preparo da criança para se adequar e tirar proveito da escola. A pré-escola era vista como a etapa que iria resolver os problemas das escolas de primeiro grau. A pré-escola era dotada de caráter compensatório, pois tinha como função superar as “carências culturais” das classes populares, que supostamente possuíam defasagens de ordem sociocultural, sendo assim, “a principal intenção dos programas compensatórios é de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens” (p. 56).

Para Rosemberg (2002), as políticas contemporâneas de Educação Infantil nos países considerados subdesenvolvidos foram alvo de modalidades não formais ou “alternativas” de atendimento a criança, de baixo investimento público, que são: as creches domiciliares, conhecidas como “mãe crecheira”⁸. Tais políticas adentraram o Brasil a partir de propostas de organizações multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que propunham programas para a população de baixa renda, caracterizados pelo baixo custo, e empregavam as mães em seus ambientes domésticos com pouca ou nenhuma capacitação e em ambientes inadequados.

Araujo (2011) aponta que no período entre as décadas de 1930 e 1970, estavam presentes as correntes desenvolvimentistas: nacionalista e liberal (de forma oposta). Cujo regime militar tentou fazer uma síntese das duas correntes, abrindo o capital. Com os acontecimentos das décadas de 1970 e 1980, em um panorama de inflação e crise, tal modelo de Estado começa a se dismantelar, e o neoliberalismo, com características anti-intervencionistas e privatizantes predomina, atingindo as políticas de desenvolvimento e enfraquecendo as instituições públicas.

⁸ “Uma modalidade de atendimento à criança pequena na qual um grupo de crianças fica sob os cuidados de um adulto – geralmente mulher – em sua própria casa”. In: ROSEMBERG, F. **Creches domiciliares: argumentos ou falácias**. Cadernos de Pesquisa, n. 56, p. 73- 81, fev. 1986.

Para Gadotti (2007), o modelo capitalista neoliberal é responsável pela concentração de renda e pela desigualdade. Segundo Gaudêncio Frigotto *apud* Gadotti (2007, p. 42), pode-se caracterizar o projeto neoliberal em três estratégias que se articulam e se complementam:

- a) A **desregulamentação**: sustar as leis e normas que regulam os direitos dos trabalhadores;
- b) A **descentralização**: transferência de responsabilidade do estado para os cidadãos, que compram serviços em lugar de gozarem de direitos;
- c) A **privatização**: entrega ao mercado do comando da economia

Com as transformações do capitalismo, ocorre um enfraquecimento do Estado em relação às responsabilidades para com a educação formal, cuja regulação estatal passa a transferir responsabilidades, encargo e gastos para outras instâncias e para escola. Assim, há uma redefinição dos marcos regulatórios, agora dotados da racionalidade do mercado. Para tal, utiliza-se de testes padronizados de larga escala, indicadores etc. Esvaziando a escola de sua função social, dada a ênfase nos resultados, desconsiderando outros aspectos sociais que ocorrem no interior de cada escola.

A partir da lógica dos organismos internacionais, conforme Rosemberg (2002), a Educação Infantil era concebida no Brasil e em outros países subdesenvolvidos como via para: combater a pobreza; trazer melhorias ao Ensino Fundamental, tido como etapa prioritária, e por isso a expansão da Educação Infantil precisava ocorrer a partir de modelos de baixo custo para o Estado, ou seja, pressupunha a redução de investimentos públicos, utilizando recursos humanos e materiais já disponíveis nas comunidades; revelando que a expansão a baixo investimento criou uma dívida histórica, um grande atraso concernente a um atendimento de qualidade para bebês e crianças.

Essas organizações não davam apenas orientações referentes à forma de atendimento a infância e modos de redução de gastos, havia um embasamento na Psicologia do Desenvolvimento e interferência até mesmo no tipo de material adequado ou não as crianças, tais “sugestões foram alçadas a princípios normativos, como sendo as melhores soluções para crianças” (ROSEMBERG, 2002, p. 34). Isso tudo aliado à atuação de professores leigos, mal remunerados, que atuavam em espaços improvisados e com materiais também improvisados e escassos. Nesse ínterim:

A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Através da União surgem dois projetos entre os governos Geisel (1974 - 1979) e Figueiredo (1979 - 1985) envolvendo a participação comunitária. Segundo Rosemberg (2002) o primeiro projeto parte da pasta da assistência social, coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), ficou conhecido como “Projeto Casulo”. O segundo parte do Ministério da Educação que estabelece o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, estando presentes programas como: “criança para criança” e creches domiciliares, em cidades de várias regiões brasileiras.

Esses modelos de baixo custo geraram um grande crescimento no atendimento, no período de 1970 a 1983 (991,8%), com maior demanda de crianças com 4 anos ou mais (ROSEMBERG, 2002). Essa expansão teve altos custos para a qualidade no atendimento, sendo considerada uma educação para a “subalternidade”. Com professores leigos, crianças maiores de 7 anos, muitas vezes eram retidas na pré-escola e não podiam ingressar no Ensino Fundamental. Para a autora supramencionada na verdade não se caracteriza uma democratização no acesso e sim uma “demografização”, já que se exacerbou os processos de exclusão.

Os modelos mencionados, foram instalados, sobretudo, na região nordeste do Brasil. Rosemberg (2002), ao analisar os elementos internos dessa expansão identificou outro processo de exclusão social: as crianças retidas eram em sua maioria pobres e negras.

Para Momma-Bardela; Passone (2015) durante a década de 1970 observou-se a expansão de “creches” e “berçários” mantidos por instituições particulares, esses estabelecimentos atendiam a crianças economicamente favorecidas e buscavam estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças enquanto proposta pedagógica. Por outro lado, as creches ou centros infantis vinculados às fábricas, eram destinados aos filhos de mulheres trabalhadoras.

Nas décadas de 1970 e 1980, a luta das mulheres por creches ganha força e se multiplica. Elas afirmavam que deviam se preparar para enfrentar a vida tanto quanto os homens e que para isso, eram necessárias creches de qualidade para seus filhos. Nesse período há participação de grupos feministas no Movimento de Luta por Creches e o Estado respondeu a esse movimento construindo novas creches, no entanto, essas eram destinadas a população de baixa renda como forma de combate à miséria. Logo, embora tenha tido sua importância e conquistas, a luta das mulheres nesse período não foi suficiente para romper com o panorama estabelecido, no qual a creche se restringia a algumas mães (ROSEMBERG, 1984).

Avalia-se que as ações do Estado, ao longo da história, se concretizaram em programas de intervenção social enquanto políticas focais, para “ajudar” os menos privilegiados, para a

prevenção da marginalização, atacando, portanto, os efeitos da pobreza, mas não suas causas. Logo, é evidente que tais modelos fracassaram, posto que não trouxeram benefícios à educação das crianças, gerando novos processos excludentes e atrasos relativos ao direito a uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento pleno.

De acordo com Araujo (2011), pode-se dizer que o direito à educação possui dois aspectos: acesso e permanência, acompanhada de qualidade para todos, e uma educação que seja emancipadora e igualitária. Com isso, a conquista da escola pública não é o mesmo que direito à educação, uma vez que para tal o Estado precisa participar ativamente da formulação e implementação de políticas públicas e propiciar oportunidades iguais para todos.

Considerando que a sociedade brasileira é marcada pela exclusão e desigualdade, a partir de uma concepção universalista dos direitos sociais, no campo legal, com princípios democráticos, esse ideal emancipatório e de igualdade entra em confronto com uma sociedade e escola marcadas por relações autoritárias, cujas práticas reafirmam a exclusão histórica de grande parte da população, seja pelo acesso, pela dificuldade de permanência, reprovação e agora em relação à qualidade.

Com o fim da ditadura civil-militar, a partir de 1984 inicia-se o processo de transição democrática no Brasil. O processo que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um momento de grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais, nunca visto no país, colaborando quanto à afirmação dos direitos das crianças, como o direito à educação, explícito no inciso IV, artigo 208 da constituição, que prevê o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos⁹.

A partir de 1988, a educação passa a ser entendida como direito do indivíduo e ao mesmo tempo dever do Estado, alcançando melhores índices de escolarização. O Brasil então concebe o direito à educação a partir de uma perspectiva universalista, cuja pressão social foi essencial para a expansão, porém a esperada ampliação acaba sendo controlada por mecanismos de seleção nas escolas, que historicamente foi constituída pela e para a elite.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, foi criado em decorrência do art. 227 da Constituição Federal de 1988, que inseriu as crianças no âmbito dos direitos e deveres de forma declarada, mais especificamente no mundo dos direitos humanos. Desta forma, compreende-se que as crianças passam a ser reconhecidas como cidadãos e sujeitos de direitos, asseguradas por força de lei. Com isso, o ideário envolto na punição e afastamento

⁹ Alterado pela Emenda Constitucional n.53 de 19/12/2006 "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade".

social, presentes no Código de Menores, foi substituído, limitando o poder judiciário em relação às crianças e aos adolescentes.

Para Ximenes (2016) o ECA reafirma o direito à educação das crianças e adolescentes, e deposita pelo menos três mudanças significativas no campo educacional. A primeira delas foi a mudança da noção jurídica de infância e adolescência, que deixou de ser compreendida como variável de tutela e de inferioridade, passando a ser a de sujeito de direito, porém o autor citado salienta que tais direitos são frequentemente violados uma vez que se contrapõem à cultura escolar hegemônica. O segundo aspecto foi a incorporação de uma nova identidade relacionadas às escolas, que passam a ser o local da concretização de direitos, que exige o estabelecimento do contato direto com órgãos de defesa e controle social dos direitos humanos e infanto-juvenis e humanos, portanto, as escolas deixam de “escolher” os alunos. Já a terceira e último elemento é o reconhecimento da exigibilidade do direito à educação das crianças e adolescentes, ou seja, a partir do ECA, os direitos sociais, expressos em textos constitucionais e legais, até então eram considerados inexigíveis, pois “se tratavam de objetivos constitucionais e legais a serem implementados progressivamente através de políticas públicas” (XIMENES, 2016, s/p).

Desta forma, a elaboração do ECA foi viabilizada a partir da participação de diversos segmentos da sociedade civil e com a pressão de movimentos sociais. Ximenes (2016) afirma que o Estatuto:

[...] trouxe uma nova perspectiva para o ativismo jurídico em defesa dos direitos coletivos e difusos, provocando, por conseguinte, a resposta de instituições estatais de defesa como o Ministério Público, a Defensoria Pública e o próprio Judiciário. Este passa a crescentemente reconhecer a possibilidade de se exigir judicialmente o controle de políticas públicas, sobretudo quando o Poder Público se omite na garantia de vagas em escolas para todas as crianças de uma determinada circunscrição (s/p).

Tal aspecto mencionado por Ximenes (2016), também com as mudanças trazidas pela Constituição Federal de 1988, se revelará com mais força no século XXI, em que a judicialização revela-se mais presente com as ações impetradas pelas famílias com o intuito de garantir o acesso à escola, contudo, sabe-se que embora seja um modo de exigir um direito, estudos como o de Cury; Ferreira (2009) revelam que tal medida não resolve o histórico problema da falta de vagas em creches, por exemplo, que além da transferência de responsabilidade, também traz consequências diretas para os sistemas de ensino, ao comprometer diretamente a qualidade do atendimento às crianças pequenas e às condições de trabalho de professoras/es, que ficam ainda mais precarizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu no Art. 89, das disposições transitórias, que “As creches e pré-

escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se aos respectivos sistemas de ensino”. Colocando a responsabilidade de gestão sob responsabilidade e competência da União, dos estados e dos municípios, assim, o atendimento à infância se desloca da pasta da assistência social para a da educação.

Tal dispositivo legal determina a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, o que garante um novo *status* a essa etapa, ao enfatizar o educar-cuidar das crianças pequenas como modo complementar a educação familiar e da comunidade, fato que exige algumas mudanças e maior presença do Estado em relação às políticas públicas, uma vez que a educação desde o nascimento como direito, exige uma estrutura social mais ampla frente à ação conjunta entre a da família e a esfera pública.

Para Saviani (2016) a LDB é a lei maior da educação, situa-se abaixo apenas da Constituição Federal de 1988, assim, define as linhas gerais do ordenamento da educação brasileira, no qual se fez necessário a elaboração de legislação complementar, que para o referido autor enquadram-se o Plano Nacional de Educação (PNE); mecanismos de financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros.

Para Abramowics (2003) o termo “Educação Infantil” passa a ser utilizado a partir desses dispositivos legais para então designar todas as instituições de educação para crianças de 0 a 7 anos. Significando que “a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância” (p. 14) a partir da declaração do direito à educação.

A mudança de concepção, a partir do final da década de 1980, dá início a uma série de estudos que culminaram em documentos sobre o atendimento à Educação Infantil como: Convenção dos Direitos das Crianças (1989); a Política Nacional de Educação Infantil (1994); as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172), aprovado em 2001; os Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil, publicado em (2006); entre outros publicados no século XXI.

Destaca-se que na década de 1990 as políticas sociais aparecem sob a ótica do Estado mínimo, a partir da perspectiva neoliberal. A educação como política social foi alvo de teóricos de orientação neoliberal, pois era vista como essencial para a produção do capital humano para

atuação em um mercado cada vez mais competitivo. Isso faz com que, nessa perspectiva, a educação seja compreendida como privilégio ao invés de direito.

Ainda na década de 1990, o Banco Mundial passa a subsidiar as políticas para a primeira infância na América Latina, aumentando o montante de empréstimos para as políticas educacionais, além da difusão de ideias, com o trabalho de assessorias para desenvolver as políticas educativas. Conforme Rosemberg (2002) a partir dos preceitos do “Desenvolvimento e cuidado da primeira infância”¹⁰ se volta à questão do bem-estar social, amparadas na teoria do capital humano, visando aumentá-lo com vistas à competitividade e produtividade. Assim, partia da premissa que para investir no futuro deveria investir no desenvolvimento da criança, discurso baseado em pesquisas da neurociência, da psicologia do desenvolvimento, do neoliberalismo, e outras áreas na busca de padronizar a criança, afetando a prática pedagógica.

A influência do Banco Mundial (BM) inicia-se no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002), que a exemplo da UNESCO e UNICEF propõe iniciativas de baixo investimento público para Educação Infantil, cuja reforma educacional foi pautada nos preceitos dessa organização, priorizando, portanto, a questão econômica, pela qual se buscou conformar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento. Nesse contexto, priorizou-se o Ensino Fundamental, nível eleito para receber mais recursos públicos, o que deixou a Educação Infantil e o Ensino Médio à margem, sem vinculação constitucional de recursos.

Novamente a teoria do capital humano¹¹, que entendia que o retorno do investimento de recursos públicos no Ensino Fundamental poderia ser mais elevado do que dos demais níveis. Para Corragio (2003) as políticas educativas são definidas pelo Banco Mundial a partir da análise econômica, buscando ajustar dada realidade educativa ao seu modelo econômico. Com isso, estabeleceu-se uma correlação entre “sistema educativo e “sistema de mercado”, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (CORRAGIO, 2003, p. 102).

¹⁰ *Early childhood care and Development*, difundido nos Estados Unidos.

¹¹ Tal teoria é oriunda da disciplina Economia da Educação, que “surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital” (MINTO, 2006). Disponível em: <https://goo.gl/GeGBPQ>. Acesso em 07 de ago. de 2022.

Na Educação Infantil, essa medida excludente trouxe grandes prejuízos à qualidade do atendimento educacional. Além de conceber a educação enquanto mercadoria, podendo ser comprada pela classe mais abastada promovendo a elitização da educação, enquanto para as famílias cujos filhos dependem do sistema público educacional se depara com o total descaso, seja referente ao acesso e/ou à qualidade, fruto do “Estado mínimo”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998 foi alvo de várias críticas. Em nota publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no mesmo ano, a associação reconhece a importância dessa iniciativa do MEC que fomentou o debate em torno da Educação Infantil trazendo à tona elementos específicos dessa etapa educacional, porém destacou aspectos preocupantes do documento que vão desde a sua estrutura, o fato de organizar as áreas de conhecimento de maneira uniforme para ambas as faixas etárias da Educação Infantil, concepções de desenvolvimento infantil, cujo texto trazia um viés psicologizante, além da frequente utilização do termo “ensino”, que se traduz em retrocesso no campo, que apontava para uma escolarização precoce. Entre tantas outras questões que colaboraram com as divergências de posicionamento em relação a esse documento.

Cerisara (2002) endossa o debate e demonstra outra preocupação, já que o RCNEI fazia referência ao projeto “Parâmetros em ação”, que foi organizado pelo MEC de forma articulado ao RCNEI com o intuito de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (MEC, 1999, p. 5 *apud* CERISARA, 2002). Para ela esse projeto alude que os municípios só poderiam participar desse projeto de formação docente se “optassem”:

[...] por implementar o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória” em obrigatória e única. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação” (CERISARA, 2002, p. 340).

Para Kramer (2001) as políticas públicas de atendimento aos bebês e crianças são fragmentadas, logo, ainda que o aparato legal considere a criança como cidadã, sujeito de direitos o fato de os ministérios constantemente conceberem e implementarem políticas sociais de assistência social, educação e saúde de modo isolado, demonstram essa fragmentação, pois são políticas que não se integram, mas se superpõe.

Na década de 1990 houve avanços significativos em relação às políticas para a Educação Infantil, contudo, a primeira etapa da educação básica permaneceu à margem das demais, fato

evidenciado pelas próprias políticas educacionais. Apesar de todo o arcabouço legal os direitos das crianças não se tornaram efetivos. Tal dinâmica refletiu, sobretudo no século XXI, no tocante à qualidade no atendimento e formação de professoras/es, por exemplo.

Nessa lógica, fica claro a negligência histórica do Estado em relação à educação infantil tanto pela sua ausência quanto pela intervenção. Demonstrou que a Educação Infantil nunca foi prioridade e sim alvo de políticas de baixo custo, cujo direito é parte de um processo de embates e lutas históricas em que a garantia legal não significou a efetivação. Assim, o histórico também evidencia que bebês e crianças das classes populares não receberam, e continuam sem receber, os mesmos cuidados e educação que as da elite, a creche ainda carrega estigmas como espaço de cuidado e destinado aos pobres.

Para Araujo (2011) a trajetória do direito à educação no Brasil foi marcada por diversos modos de exclusão, e que ainda hoje não temos um sistema nacional de educação e sim “sistemas”, também carregado de desigualdades, se comparadas às regiões. Além de que a educação é ao mesmo tempo um direito e obrigação, porém da forma que está é mais obrigação para o cidadão do que direito. E uma vez que o âmbito normativo garantiu o acesso, o mesmo não ocorreu em relação à qualidade e por isso não logrou o direito à educação em sua plenitude, que requer emancipação e igualdade, o que não há.

Se no campo legal conquistaram-se princípios de igualdade, se depara com um campo social repleto de desigualdades e exclusão. Assim, é evidente que apesar das conquistas no âmbito legal, ainda há muito a se fazer para conquistar uma educação pública, de qualidade, universal, inclusiva e para todos, que rompa com esse processo histórico excludente e desigual.

Diante do breve histórico apresentado, ressalta-se o impacto que a Constituição Federal de 1988 trouxe ao apresentar a Educação Infantil como parte integrante da educação e como responsabilidade do Estado na oferta à população (Art. 205). Correa (2002) destaca como uma das consequências a criação de uma nova lógica no plano jurídico, dando aos pais a possibilidade de se exigir judicialmente o direito à matrícula em creches e pré-escolas.

No mesmo sentido, avalia-se a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, por seu conteúdo tão significativo no que se refere às propostas de garantias e direitos para a infância e adolescência (CORREA, 2002, p. 23) e, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394 de 1996, considerada um divisor de águas na educação de bebês e crianças ao prever a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Justamente por considerar o atendimento à criança de 0 a 6 anos¹² como etapa constituinte da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) incorpora a Educação Infantil como parte dos sistemas de ensino, trazendo para estas consequências não somente no que diz respeito à oferta de vagas, mas também quanto à sua normatização e fiscalização (CORREA, 2002, p. 26).

A LDB passou a prever para a Educação Infantil: formação profissional de professoras/es em nível superior, além de considerar também para essa etapa da educação, os princípios constitucionais como: gratuidade; gestão democrática e padrão de qualidade (Art. 206).

Essas conquistas legais apresentaram uma mudança na visão do atendimento educacional aos bebês e crianças, que passou a entendê-las como responsabilidade integrante do direito à educação da criança e não mais apenas como um serviço de assistência à família.

E é justamente no contexto acima apresentado que surge o Fórum Paulista de Educação Infantil. Segundo Serrão e Nascimento (2018):

Na década de 1990, em meio às discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em trâmite naquele período, o atendimento à educação desde o nascimento e direito dos trabalhadores pela Constituição Federal de 1988, foi se configurando como parte integrante do sistema de educação, situação cujas implicações pautaram o movimento dos profissionais, pesquisadores e militantes da área da educação de crianças pequenas (p. 25).

Ainda conforme as autoras supracitas, as edições do “Simpósio Nacional de Educação Infantil” ocorridos em Brasília nos anos de 1994 e 1996, endossam a importância desse momento para a educação infantil, na medida em que proporciona o envolvimento das pessoas ligadas à educação de bebês e crianças.

Os documentos publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e pelo Ministério da Educação (MEC), se tornaram referência para as políticas subseqüentes nos municípios do estado de São Paulo, fomentando o debate e dialogando com estudiosos de outros países (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018).

No cenário pós LDB, em que os municípios precisam se organizar para cumprir a determinação da integração das instituições que atendiam crianças e bebês à pasta da educação, emergem, de acordo com Serrão; Nascimento (2018), diversas dúvidas e impasses. A exemplo dessa afirmativa enfatiza-se o caso do FUNDEF, que conforme mencionado anteriormente, se

¹² Alterada pela Lei nº 12.796 de 2013, em que a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos (Art. 29), e não mais de 0 a 6. (BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Seção II Da Educação Infantil. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art31>. Acesso em: 04 ago. 2022).

volta ao ensino fundamental e limita os recursos destinados à educação infantil, ou seja, há uma enorme contradição: por um lado o artigo 89 da LDB estabelece o prazo de integração das instituições de educação infantil em três anos (o que requer investimento), por outro lado deixa a etapa sem recursos.

E a partir dessas, e outras problemáticas, pesquisadores são levados a realizar uma pesquisa no estado de São Paulo em torno da formação dos professores e professoras da educação infantil. Tal pesquisa, segundo Serrão e Nascimento (2018), vai culminar na criação do congresso paulista, que mais tarde dá origem ao Fórum Paulista de Educação Infantil, cujas ações e importância será apresentada no decorrer da pesquisa.

Nesse contexto, vale destacar a importância dos Fóruns de Educação Infantil em geral. Como fruto da junção de diversos movimentos existentes no Brasil desde 1980, foi criado, em 1999, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento social específico da área da Educação Infantil, cuja finalidade é:

Defender coletivamente a garantia do direito das crianças ao atendimento na educação infantil. Tem como bandeiras de luta a ampliação de vagas em creches e pré-escolas; a destinação de recursos públicos adequados para a educação infantil; a melhoria da qualidade do atendimento; a formação e valorização dos profissionais da educação infantil; a implementação da proposta pedagógica elaborada de forma democrática e participativa pelas instituições de educação infantil (FLORES, 2011, p. 9).

Das conquistas do MIEIB, dentre as mais significativas pode-se apontar a luta em prol da inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB¹³, através do movimento “FUNDEB pra Valer!”.

Diante do exposto, pode-se dizer que no século XXI surgem políticas voltadas a efetivar as conquistas logradas no final do século XX, sendo possível notar a participação significativa dos Fóruns de Educação Infantil, que mais do que acesso se voltam a reivindicar a qualidade no atendimento às crianças.

Correa (2002) ressalta o quanto ainda há de ser realizado para que as medidas legais já conquistadas não se transformem em letra morta, avaliando como um problema ainda a ser superado a segmentação do atendimento da criança em situação de pobreza em instituições

¹³Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, cujos Fundos “destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação” (BRASIL. Leis e Decretos. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 06 ago. 2021).

estruturadas precariamente, o que demonstra um longo caminho a ser percorrido na busca por uma Educação Infantil de qualidade para todos, fatores que se desdobram na formação de professoras/es que atuam ou atuarão na primeira etapa da educação básica.

Ampliando esse desafio e reconhecendo que a “fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de Educação Infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância” (ABRAMOWICZ, 2003, p.14), avalia-se que a conquista de uma Educação Infantil de qualidade passa, e por ela é impulsionada, por uma mudança da concepção da infância e criança presentes nas instituições de Educação Infantil, na formação dos profissionais que nela atuarão e na sociedade em geral. Assim, como defende Kramer (2000) é necessário considerar as crianças não como “filhotes do homem, ser em maturação biológica” (p. 5), mas como sujeitos sociais e históricos, como cidadãos, que produzem cultura e nela são produzidas.

No Brasil, o reconhecimento da cidadania da criança como sujeito de direitos tem levado a um processo de escolarização muitas vezes precoce, no sentido de “disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Assim, é preciso defender uma concepção de criança que reconheça e valorize “o que é específico da infância: seu poder de imaginação, fantasia e criação” e entenda que as crianças “possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (KRAMER, 2000, p. 5).

Para além dos desafios descritos, e mesmo anterior a eles, avalia-se como uma questão emergente e de fundamental relevância que a formação de professoras/es de Educação Infantil e as práticas que o envolve acompanhe as mudanças no campo legal e científico, exigindo, portanto, um profissional que atenda as especificidades de bebês e crianças. Para tal, avalia-se a imprescindibilidade de um olhar mais aguçado para a formação inicial e continuada desses docentes que para além da questão da qualidade, que possam (re) tomar o processo de apropriação de seu poder de formação.

Vale a menção de que, de forma articulada à valorização docente e à qualidade na formação inicial e continuada dos professores, Correa (2002, p. 32) defende que a ampliação da oferta de Educação Infantil com padrões mínimos de qualidade implica em investimentos cujos montantes não são pequenos, fato impedido pela falta de disposição política por parte dos governos em investir na educação pública de modo geral.

1.2 Professoras/es da educação infantil: as políticas de formação docente em sua relação com o FPEI/MIEIB

As discussões acima demonstram a necessidade de maior atenção para a questão da formação de professoras/es que atuam ou atuarão na Educação Infantil, sendo essa, também, uma das bandeiras de luta dos Fóruns de Educação Infantil - uma organização autônoma da sociedade civil, de caráter interinstitucional, suprapartidário e com atuação nacional na militância pelo direito de todas as crianças – que se relaciona à qualidade do atendimento educacional às crianças, bem como às práticas docentes. Em manifesto publicado em outubro e 2011, o MIEIB¹⁴ entoa:

“Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Acreditamos que podemos sonhar juntos, não queremos sonhar sozinhos, portanto, investimento maior de recursos na educação infantil, em espaços qualificados, e na formação de seus professores, como fazem os países de primeiro mundo é um bom caminho a ser perseguido pelas políticas públicas nacionais que se querem democráticas e progressistas.

Em 2018, o MIEIB reafirma princípios e compromissos, e defende em carta compromisso¹⁵ publicada após o XXXIV Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, a:

[...] garantia do direito das professoras, professores e demais profissionais da educação a uma política de formação inicial e continuada democrática que os considere como sujeitos históricos, de cultura, reflexivos e críticos [...] Implementação da política de formação de professoras, professores e demais profissionais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), fortalecendo os direitos de aprendizagens, os campos de experiências e as diversidades (MIEIB, 2018)

É importante frisar, que segundo Maudonnet (2019) há três dimensões de estratégias de atuação que marcam o MIEIB, sendo elas:

[...] 1. Propositiva: proposição e acompanhamento das diretrizes, políticas e ações relacionadas à educação infantil nas diferentes esferas governamentais e âmbitos de atuação (municipal, estadual e nacional); 2. Mobilizadora: articulação de parcerias, ampliação e fortalecimento dos Fóruns existentes; 3. Formativa: organização, sistematização, publicação e divulgação dos avanços

¹⁴ Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manifestomieib.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

¹⁵ Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/08/XXXIV-Encontro-Nacional-Carta-VF-29.08.pdf>. Acesso em nov. 2022.

das pesquisas nos diferentes campos do saber e nos subsídios às redes de educação infantil e na formação das/os profissionais ligadas/os à área.

Essas dimensões, sinalizam, dentre outras questões, que o movimento buscar propor políticas e ações, se mobilizar para que elas se concretizem, e também é uma instância formativa, uma vez que dissemina (podendo ser o COPEDI um dos espaços para tal) e publica pesquisas no intuito de contribuir com as redes municipais e também com a formação dos profissionais que nelas atuam

Para Moruzzi; Silva; Barros (2018) desde a década de 1970 pesquisadoras como Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Sonia Kramer, tiveram grande participação na formulação e consolidação das políticas para a infância com estudos que reivindicaram uma educação de qualidade, estando sempre envolvidas e apoiadas pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Ao compreender que uma educação de qualidade se trata de um direito das crianças, Moruzzi; Silva; Barros (2018) postulam que tal fato imbrica com a necessidade de formar profissionais para educar e cuidar (de forma indissociável) de bebês e crianças. Com isso, é importante ressaltar que com a promulgação da LDB em 1996 fomentou-se as discussões sobre a formação docente, determinando o curso de Pedagogia para os profissionais que atuarão na Educação Infantil, contudo, ainda deixa brechas para a atuação de profissionais com formação em nível médio.

As políticas implementadas no final da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000 também trouxeram à tona a questão da uniformidade da habilitação indicada para atuação na Educação Infantil, porém não houve consenso, fato explícito no Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 que ao problematizar a formação docente nesta etapa manteve-se no plano a possibilidade da atuação de profissionais com formação em nível médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006, conforme Moruzzi; Silva; Barros (2018) reafirmou a indissociabilidade do educar e cuidar, consolidando a Pedagogia como a especificidade para se trabalhar com as crianças pequenas. Porém, a indicação do curso de Pedagogia lidou com visões preconceituosas sob discursos de que a área seria desvalorizada, o que demonstra, também, a desvalorização das crianças, sobretudo as de 0 a 3 anos.

Cabe destacar uma indagação feita por Sonia Kramer em 2006: “O valor de um curso (ou de uma profissão) pode ser medido pelo tamanho ou pela idade da população atendida?”

(KRAMER, 2006¹⁶, p. 810 *apud* MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018, p. 187), para as autoras citadas “sabe-se que historicamente, esse valor foi construído porque as bebês e crianças “atendidos” eram em grande parte pobres e negras. Caberia à pedagogia, a partir de então, atribuir valor ao que outrora foi subestimado” (p. 187).

Nesse cenário, pode-se afirmar que:

Os avanços nas políticas públicas contribuíram para o fortalecimento de uma nova identidade do professor que atua nessa etapa, trazendo parâmetros de como deve ser sua formação e sua prática, porém ainda restam traços que dificultam o trabalho. As tentativas, nas políticas públicas, de baratear os custos com a educação infantil têm resultado em políticas que privatizam o sistema público, como é o caso da adoção do apostilamento, para conseguir recursos e investimentos privados, ou ainda, em adoção de novas modalidades de cargos que substituam o professor com grande diferenciação de salário, formação, funções, segregando o trabalho e dificultando a consolidação da identidade docente (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018, p. 195).

Pensar a Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade e para todos é refletir sobre algo em construção. A ampliação do acesso, a melhoria da qualidade e a formação docente em nível universitário configura-se um desafio ainda maior no atual cenário que lida com retrocessos seguidos por cortes orçamentários nas pastas da educação, no fomento a pesquisas acadêmicas, entre tantos outros.

Avalia-se a iminente necessidade de se investir em uma formação específica para professoras/es de Educação Infantil, o que requer formação continuada e melhorias na qualidade da formação inicial.

Para Campos; Füllgraf; Wiggers (2016) os desafios na formação de professores são muitos e “encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínimas exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos frente às necessidades de formação para a educação infantil” (p. 118). Do mesmo modo, para Moruzzi; Silva; Barros (2018) é preciso olhar para os cursos de Pedagogia já que essa é a exigência para atuar com bebês e crianças, pois muitos não incorporam as discussões em torno das especificidades da infância e da Educação Infantil, com isso, para a mesma autora uma “pedagogia da infância” poderá “embasar as discussões nos cursos de formação e qualificar melhor os estudantes para atuarem com as crianças pequenas” (p. 205).

Ao mapear as questões prementes na educação infantil a partir das demandas levantadas no VII Congresso Paulista de Educação Infantil e III Simpósio Internacional de Educação Infantil (2015), Tomazzetti; Santos; Mello (2018) abordam aspectos apontados como ‘questões

¹⁶ In: KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, out 2006, p 797 – 818.

candentes’ para a educação infantil, partindo da perspectiva de que “as crianças ainda são crianças”, demonstrando preocupações quanto às condições de atuação de profissionais docentes e não docentes com crianças pequenas.

A partir de dados do Censo Escolar de 2016, as autoras supramencionadas indicam que há diferenças na qualificação do docente das creches e das pré-escolas brasileiras. Fato que reforça a necessidade de ação de diferentes instâncias ligadas a essa etapa da educação básica na interface com a formação de professoras/es de Educação Infantil, com suas pautas, reivindicações e compreensão dos direitos das crianças, suas famílias e de profissionais que atuam em creches e pré-escolas, sobretudo, professoras e professores:

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 260,3 mil professores atuam nas creches, e 61% destes possuem escolaridade superior com licenciatura, e 20% têm curso normal/magistério. Mas ainda foram identificados 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo. No segmento pré-escola, dos 311.406 docentes, 62,6% possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério, mas também ainda foram identificados 5,7% de professores com apenas o nível médio completo e 0,3% com nível fundamental completo (INEP, 2017). Em uma análise rápida é possível indicar que, proporcionalmente, o número de docentes das creches sem a qualificação inicial adequada é bem menor, elemento este que é importante para a base inicial do trabalho com as crianças nas instituições educativas. (TOMAZZETTI; SANTOS, MELLO, 2018, p. 375).

A observar o quadro abaixo, é possível notar que há um percentual maior de profissionais que atuam na pré-escola sem Pedagogia e Magistério:

Formação	Pedagogia	Magistério	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental completo	Com formação	Sem formação
Creche 260.300	61% 158.783	20% 52.060	6,2% 16.138	0,5% 1.305	81% 210.843	6,7% 17.443
Pré-escola 311.406	62,6% 194.940	18,5% 57.610	5,7% 17.750	0,3% 934	81,1% 252.550	6,0% 18.684

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Organizados pela autora

Esses dados reforçam a necessidade de ação mais efetivas no processo de formação de docentes que irão atuar na Educação Infantil, com suas pautas, reivindicações e compreensão dos direitos das crianças, suas famílias e de profissionais que atuam em creches e pré-escolas. Há um reconhecimento que o movimento dos Fóruns colabora com a articulação, divulgação e proposição de pautas específicas para o atendimento em educação das crianças, com entendimento que debates e atuações desse movimento coletivo, junto a outros coletivos. Para Maudonnet (2019), o MIEIB:

[...] em âmbito nacional, constatou-se que, ao longo de seus 19 anos de trajetória, obteve importantes conquistas, tendo participado de um conjunto de debates de políticas, na elaboração de documentos oficiais e em proposta de legislação. [...] A rede MIEIB é um movimento social forte, capilarizado e importante para a área da educação infantil. Sem ele, muito provavelmente, algumas importantes conquistas obtidas na área, não teriam acontecido (p. 212)

Tomazzetti, Santos e Mello (2018) endossam, que os movimentos sociais “influenciaram e influenciam conquistas em políticas públicas, produção de conhecimento e vida de crianças e de quem com elas convivem, trabalham, se solidarizam. Nossas palavras de ordem continuam a ecoar “nenhum direito a menos”, “nenhum bebê em depósito” (p. 386).

Conforme discutido em seções anteriores, tem-se buscado ao longo das últimas décadas romper com concepções assistencialistas no âmbito educacional. As discussões atuais enfocam a necessidade de uma formação e profissionalização sólida para estes profissionais.

Professoras/es e outros profissionais da educação que atuam na Educação Infantil precisam compreender o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, construir habilidades e saberes para atuar em creches e pré-escolas, ancorando-se em um rico conhecimento teórico, histórico e social da sua área de atuação, sobretudo relacionados à prática pedagógica.

Para Martins Filho (2013) a questão das crianças e suas especificidades acabam por caracterizar e influenciar a prática docente nas instituições de Educação Infantil, de tal modo que esses aspectos incidem nos processos de formação. Com isso, para o mesmo autor há algumas dimensões que se "interrelacionam e se entrecruzam de forma simultânea no dia a dia do exercício da docência" (p. 61), sendo elas: a heterogeneidade e alteridade (as principais para o autor supramencionado), e cujas variáveis reconhecem a criança como ser de outro grupo geracional, mas que não exclui esse "outro" diferente dos adultos, além de viabilizar a percepção de que:

[...] os sujeitos reais somente são inteligíveis vendo-os situados em suas condições biográficas, sociais e culturais concretas: segundo a classe social, a cultura, o gênero etc., a que pertencem; categorias que, por outro lado, se cruzam entre si. À margem de qualquer ideal que possamos ter sobre o que entendemos ou queremos que sejam as crianças ou menores, estes são pessoas que vivem suas vidas em condições reais. Como essas circunstâncias são variáveis e desiguais segundo a geografia em que se está, a cultura, a classe social, a etnia, o sexo ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem sua infância ou sua pouca idade de formas bem diferentes. A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais (SACRISTÁN, 2005, p. 22 *apud* MARTINS FILHO, 2013, p. 62 - 63).

Com isso, a criança pensada a partir de sua alteridade e em sua heterogeneidade é reconhecida por suas capacidades comunicativa e relacionais, seja com os pares e com os docentes com que ela se relaciona no ambiente educativo. O que supera “posturas de subordinação e subalternidade entre estes dois atores-sujeitos sociais, que convivem nas instituições de educação coletiva” (p. 66).

Martins Filhos (2013) cita ainda outras variáveis indissociáveis como: o educar-cuidar, que embora dicotomizado historicamente, ele considera que não há como educar sem cuidar, tal como afirma Kramer (2003, p. 77) “[...] há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil; contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar!” (MARTINS FILHO, 2013, p. 69).

CAPÍTULO II - O FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI): o que é, quando foi fundado, onde atua, como se organiza e sua relação com a origem e organização do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI). A partir disso apresentar-se-á o COPEDI enquanto evento tradicional e de reconhecida importância no cenário nacional na área de Educação Infantil, trazendo aspectos como: por quem ele é organizado, formas de organização, bem como os materiais e publicações construídos/elaborados ao longo de suas oito edições.

De acordo com Maudonnet (2019) os primeiros Fóruns estaduais surgem no período de 1994 e 1999, e mais tarde dão origem ao movimento nacional, o MIEIB, partindo de estados como: Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Ceará, Bahia São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. Sendo o primeiro, o Fórum de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (FORUMEIMS) o mais antigo.

Segundo a mesma autora na pesquisa intitulada “*Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil*” publicada em 2019, reconhece-se que:

Apesar do surgimento dos Fóruns terem como pano de fundo comum a aposta na participação social e no debate democrático e a intensa mudança legislativa que provocou discussões sobre a área de educação infantil, dados revelaram que houve contextos específicos para a abertura dos Fóruns nos estados brasileiros (p. 103)

Nessa perspectiva, a autora supramencionada ainda destaca que o MIEIB:

[...] surgiu com a participação de feministas, pesquisadoras, profissionais e entidades governamentais e não governamentais ligadas à infância e a educação infantil, cujas relações já vinham se fortalecendo desde o processo constituinte. Com o passar do tempo, as profissionais (95% mulheres) ligadas à área de educação infantil passaram a ser maioria na composição dos comitês diretivos, que contam com um alto índice de pós-graduadas (82%) (MAUDONNET, 2019, p. 212)

Desta forma, ao longo de pouco mais de duas décadas, o MIEIB se consolida enquanto movimento social.

Não há como falar do COPEDI, sem falar da história do FPEI, tendo em vista que as edições do Congresso além de dar origem do FPEI, as edições foram organizadas sempre de acordo com as questões prementes da Educação Infantil no Brasil, sobretudo em São Paulo. O FPEI nasce no final da década de 1990 em meio às discussões da Constituição Federal de 1988 (CF88) em que legalmente, a constituição cidadã, é considerada um marco e divisor de águas para todos os brasileiros, com conquistas fundamentais inerentes aos direitos sociais como: moradia, trabalho, educação e saúde. Nessa conjuntura, mais especificamente no artigo 208 institui-se o direito à educação de bebês e crianças em creches e pré-escolas a partir de seu nascimento:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado 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 (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Concebendo, conforme Serrão (2022) “[...] a educação infantil com o direito de dupla dimensão - é direito das crianças e dos bebês e é direito dos homens e das mulheres trabalhadoras que têm seus filhos de 0 a 6 anos matriculados em creches e pré-escolas”.

Importa frisar que se trata de uma conquista também dos movimentos de mulheres e movimentos feministas.

Posteriormente, sucederam outros marcos legais, conforme exposto no capítulo I, como o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁷ (ECA), é promulgado em 1990, a partir da ênfase dada pelo artigo 227 da CF88 que firma os direitos das crianças e dos adolescentes como prioridade na agenda das políticas públicas:

¹⁷ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da EC 65/2010)

Ainda nesse cenário a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁸ (LDB), em 1996, coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, logo, vem também para regulamentar os direitos instituídos na Constituição de 1988:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental;(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio;(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Os três principais marcos legais supramencionados são conquistas de diferentes movimentos sociais que concebiam os bebês e as criança como sujeitos de direitos. Segundo Nunes (2009) tais avanços:

[...] traduziram lutas, resistência e organização popular numa arquitetura política em que os movimentos sociais, os fóruns e os conselhos de direitos e de políticas assumiram importante protagonismo. Na área das políticas sociais voltadas para a primeira infância, dentre elas as de corte assistencial e educacional, estes movimentos representavam a concepção de uma nova cultura política pactuada num consenso onde a criança passou a ser concebida como portadora de direitos, um ser em desenvolvimento, demandatária legítima de políticas públicas. Esta base consensual veio acoplada a outra: a da ruptura com concepções de política como favor, meritocracismo e tutela (p. 2).

Nessa conjuntura, as creches e pré-escolas além de integrar o sistema de ensino, por conseguinte, passam a ser responsabilidade das secretarias municipais de educação. Logo, é no contexto local que as políticas começam a ser definidas e implementadas. Por outro lado, prontamente inicia-se a implantação do Fundo Nacional de valorização do magistério e desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que traz consigo novos entraves relativos

¹⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

à democratização do atendimento educacional, tendo em vista que o FUNDEF, como o próprio nome anuncia, se limita ao ensino fundamental e exclui a educação infantil (SERRÃO, 2022, m). Sendo, portanto, movimentos contraditórios.

Vale lembrar que, mais tarde, em o Movimento “Fundeb pra Valer!” influencia no relatório do Fundeb. Através do "Movimento Fraldas Pintadas", o fundo passa a incluir as creches.

Nesse momento, sem financiamento dos estados e da União verifica-se uma política de municipalização apenas pautada nas responsabilidades e sem fundos para se manter.

Nos anos de 1997/1998 realiza-se uma pesquisa com vistas a mapear quem eram os profissionais que integravam a educação infantil naquele momento. Estado de São Paulo, fazer esse mapeamento da formação dos professores de educação infantil. Segundo Serrão e Nascimento (2019) o Fórum Paulista de Educação Infantil, publicou em 2000 o documento “Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997 – 1998” cujos resultados da pesquisa deram origem ao COPEDI.

Logo, foi justamente o movimento desse mapeamento que culmina na organização do I Congresso Paulista de Educação Infantil intitulado “Pensando primeiro na criança”. Com isso, o primeiro COPEDI nasce de um mapeamento e, portanto, de uma preocupação acerca de quem são os profissionais que atuam com as crianças pequenas.

A autora supramencionada chama a atenção para os títulos de cada edição, uma vez que eles expõem questões urgentes de cada momento histórico da educação infantil, das mudanças, dos avanços e dos retrocessos. Assim, de forma estratégica o tema do primeiro COPEDI revela que pensar primeiro na criança (apresentado no singular naquele momento) era fundamental para então se pensar em outras questões candentes no campo.

Como resolução do primeiro COPEDI há, então, a criação do Fórum Paulista de educação infantil (FPEI) que passa a ser o responsável pela organização das próximas edições do Congresso.

O Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) surge em 1998 a partir de uma pesquisa em torno das creches no estado de São Paulo que:

[...] serviu de mote à concepção e organização do primeiro Congresso Paulista de Educação Infantil/COPEDI. A partir de sua instalação em 1998, tem definido como suas metas: promover divulgação do conhecimento, de práticas de atendimento e de projetos de formação através da realização de pesquisas, seminários, palestras e do Congresso Paulista de Educação Infantil/COPEDI (MACHADO, 2008).

O FPEI pauta-se na luta pela garantia do acesso à Educação Infantil bem como pelo atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos. Pretende fortalecer esse campo de conhecimento e atuação dos profissionais da Educação Infantil no Estado de São Paulo. De caráter suprapartidário e interinstitucional, o FPEI traz em seus princípios defesas como:

[...] o acesso da criança de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação enquanto direito constitucional tanto das crianças (independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural, raça, idade, gênero, etnia, credo, etc.) quanto dos trabalhadores urbanos e rurais conforme prevê a Constituição de 1988; a destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; a indissociabilidade cuidar/educar visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, de acordo com o prescrito na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994); a implementação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do atendimento atual e sua expansão futura, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; [...] (MIEIB, 2018)¹⁹.

O fórum é contra:

- Contra ao Projeto de Lei 1.388/2022 (Ensino Domiciliar);
- Contra qualquer tipo de perseguição política, religiosa e/ou ideológica na e da educação;
- Contra às políticas de privatização da Educação Infantil;
- Contra a proposta de “*homeshooling*”, “*vouchers*”, mãe crecheiras, ideologia de gênero, escola sem partido, dentre outras que rompem com o direito à Educação Infantil pública e coletiva.
- Contra a reforma da previdência que retira direitos de bebês, crianças, famílias e profissionais docentes e não docentes da educação;
- Contra a militarização na educação pública (FPEI, 2022²⁰)

E tem como uma de suas metas, pautas na carta de princípios (ANEXO A):

Promover a divulgação de conhecimentos científicos e populares, pedagogias descolonizadoras, práticas de educação e cuidado e projetos de formação docente através da realização de pesquisas, seminários, palestras e do Congresso Paulista de Educação Infantil, o – COPEDI (FPEI, 2022)

Trata-se, portanto, de um coletivo que atua sob o tripé: as políticas, a pesquisa e as práticas pedagógicas.

A seguir, síntese das edições do Congresso Paulista de Educação Infantil, que passa a ter o FPEI como organizador a partir da segunda edição:

¹⁹ Disponível em: http://www.mieib.org.br/foruns_estaduais/sp/. Acesso em: 11 out. 2022.

²⁰ Carta de princípios do FPEI (ANEXO A)

Quadro 1 – Síntese das edições do COPEDI

Data	Edição	Local	Organizadores/coordenadores
1998	I COPEDI - <i>Pensando primeiro na Criança</i>	Águas de Lindóia – São Paulo	Tizuko Morchida Kishimoto – coordenadora geral
2000	II COPEDI - <i>Encontro e desencontros na Educação Infantil</i>	Águas de Lindóia – São Paulo	Tizuko Morchida Kishimoto – coordenadora geral
2003	III COPEDI - <i>Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo</i>	Águas de Lindóia – São Paulo	Emilia Cipriano Sanches - coordenadora geral
2006	IV COPEDI – <i>Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas</i>	Águas de Lindóia – São Paulo	Grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)
2009	V COPEDI – <i>Educação Infantil: balanço de uma década de luta</i>	Universidade de São Paulo (USP) - SP	Grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)
2012	VI COPEDI – <i>Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia.</i>	Universidade de São Paulo (USP) - SP	Grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)
2015	VII COPEDI – <i>Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas.</i>	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – campus São Carlos	Grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)
2019	VIII COPEDI - <i>Educação como prática de liberdade</i>	Universidade de São Paulo (USP) - SP	Grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)
2022	Entre lutas e resistências: as defesas de uma Educação Infantil emancipatória	Remoto	Grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)

CAPÍTULO III - HISTÓRICO DAS EDIÇÕES DO COPEDI E ANÁLISE DE DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES

Este capítulo se propõe a apresentar e analisar as temáticas pautadas ao longo das oito edições do congresso. Considerando que os principais temas dos COPEDI sempre estiveram atrelados à conjuntura política, social e cultural do Brasil, as análises decorrentes dos materiais originados dos COPEDIs e da Anped - GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, serão analisados à luz da bibliografia de estudiosos dessas temáticas e do panorama nacional político e social.

Sobre as edições dos COPEDIS os materiais analisados neste capítulo serão: a) resumos de submissão/apresentação de trabalhos nas modalidades: comunicação oral (relato de prática e comunicação de pesquisa); pôster/painel (relato de experiência e comunicação de pesquisa), conforme consta nos Anais de cada edição. Para identificar os temas, foram realizadas as leituras dos títulos dos resumos, palavras-chave e, algumas vezes foi preciso ler o resumo na íntegra; b) a programação de cada edição, considerando os temas: das conferências/palestras de abertura e encerramento; mesas redondas; simpósios; rodas de conversas; minicursos e oficinas; c) dois livros organizados a partir de edições do COPEDI. Salienta-se que o formato do congresso não é idêntico em todas as edições, logo, em algumas delas, conforme constam nos materiais publicados, não há indicação de minicursos e oficinas, por exemplo.

Importa destacar que os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) serviram de parâmetro para essas análises. Foram considerados os trabalhos submetidos e apresentados no GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, com o mesmo recorte temporal considerado para as análises das temáticas sobre os COPEDIs (1998²¹ – 2019). A opção por materiais oriundos da referida Associação se dá pelo reconhecimento da ANPED enquanto *lócus* de produção científica no Brasil, cujas pesquisas repercutem na produção bibliográfica brasileira.

3.1 I COPEDI - Pensando primeiro na Criança (1998)

Segundo Serrão e Nascimento (2018) o I COPEDI foi organizado com o intuito de “*pensar primeiro nas crianças*”, uma vez que naquele contexto histórico revelou-se primordial

²¹ Não constam nos sites e nem nos Anais dos eventos os trabalhos apresentados em três reuniões da Anped: 21ª (1998); 22ª (1999); e 33ª (2010).

que todos assumissem essa responsabilidade, uma vez que estavam diante da realidade da integração da Educação Infantil ao sistema de educação acompanhado pela luta por parte de professores e demais profissionais da educação que buscavam garantir que essa integração não perdesse de vista as especificidades dessa etapa da educação básica.

Conforme Silva; Piloto; Cara:

Na história da educação brasileira, observa-se que a organização de fóruns de educação foi um movimento que emergiu no período constituinte da década de 1980, tendo em vista a necessidade de correlacionar forças progressistas para influenciar na garantia do direito à educação com qualidade social e democrática. A década de 1990, auge do neoliberalismo no Brasil, foi o período em que se marcou o surgimento de grande parte dos fóruns [...] Muitas das conquistas para a educação pública nas últimas décadas, contaram com a participação dos fóruns de educação. (2016, p. 9)

Desta forma, com a temática “*Pensar primeiro na criança*”, a primeira edição do COPEDI aconteceu na cidade de Águas de Lindoia-SP, cujo encaminhamento resulta na criação do FPEI que passa a ser a instância responsável por organizar a demais edições do congresso, com regularidade bianual (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018).

Em um contexto ainda recente da promulgação da LDB (1996), do FUNDEF e anseios dos municípios quanto as formas de se organizar a partir do estabelecimento de que creches e pré-escolas deveriam se integrar ao sistema de ensino, ou seja, em um cenário repleto de dúvidas e incertezas em torno do financiamento da educação começa a ser organizada a segunda edição do congresso.

Vale o destaque, ainda que de forma breve, de algumas questões inerentes à conjuntura política no Brasil no cenário da criação do COPEDI, e mesmo anterior a ela.

Os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula situam-se no contexto do período pós-ditadura civil-militar no Brasil, que vigorou dos anos de 1964 a 1985. Eles sucedem os governos de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), e Itamar Franco (1992-1995).

Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República Federativa do Brasil em 1995, sendo reeleito e terminando seu segundo mandato em 2002. Em 1 de Janeiro de 2003, assumiu a Presidência da República Luís Inácio Lula da Silva, sendo também reeleito e terminando seu segundo mandato em 2010.

O Governo FHC se situa no âmbito de um movimento internacional de reestruturação produtiva e estatal, com a “internacionalização do capital que, dentre outras manifestações, forjou uma nova geopolítica que passou a ser conhecida como o fenômeno da globalização, modificando as relações sociais em escala planetária” (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 3).

Ao mesmo tempo e contraditoriamente, amplia-se a participação da população brasileira em questões públicas, como resultado das lutas pela redemocratização do país. O controle social e a transparência das ações do governo ampliam-se substancialmente, “bem como a ampla coleta, sistematização e difusão de informações e dados, tal como exemplificam os relativos à educação e à saúde, no período de gestão de FHC” (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 4).

Nesse contexto, ainda existem demandas nacionais por democratização e, ao mesmo tempo, demandas internacionais de reestruturação produtiva e estatal. Para Dias (2006), tal governo pode ser visto categoricamente como implementador das políticas neoliberais no Brasil.

O Governo Fernando Henrique Cardoso até avançou nas pautas sociais, embora vinculasse as decisões acerca delas à política de estabilização econômica, com inúmeros atritos entre os interesses e necessidades do jogo político e a política social (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 4). De acordo com as autoras:

[...] ainda que o governo Collor já houvesse promovido a entrada do país no novo processo de internacionalização competitiva mundial, no primeiro ano do governo FHC processou-se a “reordenação estratégica do Estado no marco legal constitucional”, alargando-se o espaço de abertura para o capital estrangeiro e para a privatização de empresas estatais dos setores economicamente cruciais (telecomunicações, gás, energia, entre outros). (MATTA; AZEVEDO, 2020, p. 6)

Nesse movimento de atendimento às demandas internacionais de adequação do Estado brasileiro às exigências neoliberais, o Brasil adotou ações e estratégias respaldadas em organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI). Destaca-se que, em 1995, o Governo FHC cria o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que definiu o Plano Diretor para a Reforma do Estado (PDRE). No PDRE, rejeita-se a ideia de Estado Mínimo, mas defende-se a ideia de maior abertura para a ação no Mercado nos espaços outrora controlados pelo Poder Público (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 6).

Amparado nas diretrizes do Banco Mundial e nas definições do PDRE, o Governo FHC realiza o início da reforma do Estado Brasileiro, que passa a ter o papel de centralização da responsabilidade pela elaboração das normas, definição de padrões e avaliação. O PDRE traça princípios, “alinhados ao paradigma da ‘administração pública gerencial’, que estabelece a competitividade no interior do próprio aparelho estatal, como forma de garantir a eficiência das instituições e serviços”. (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 6).

No campo educacional, o Governo FHC busca desenvolver ações a partir de consensos sobre necessidades e estratégias para as políticas dos países, estabelecidas por meio de

conferências nacionais e internacionais. Segundo Matta e Azevedo (2020, p. 07), “isto tem causado mudanças no funcionamento dos sistemas escolares e a perda da centralidade dos docentes quanto ao domínio do seu saber profissional – o saber pedagógico.”

Segundo Oliveira (2020, p. 3-4):

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período [do governo FHC] resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96.

A política educacional brasileira passa por reformas diversas sob o Governo FHC. Dentre as consequências dessas reformas, tem-se, por meio da Emenda Constitucional nº 9 14/1996, a priorização aos mais necessitados em detrimento do direito universal estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Prioriza-se claramente o acesso ao ensino fundamental, através da implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano).

A descentralização administrativa dos serviços de educação e o controle social e governamental sobre esse setor, passam a contar com mecanismos estabelecidos na gestão FHC de forma a proporcionar uma educação codificada e autorreferenciada para o consumo (MATTÁ; AZEVEDO, 2020, p. 7).

Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República, mas não promove uma completa ruptura com o sistema de seu antecessor, embora representasse claramente a vitória de uma aliança partidária trabalhista de centro-esquerda. Ao contrário, dá andamento em várias ações estabelecidas na gestão FHC, de forma a “desarmar” o pessimismo mercadológico vigente, e modelar e dosar as expectativas dos setores organizados da sociedade civil (NOGUEIRA, 2003, p. 2). Nesse sentido:

Os primeiros seis meses do novo governo iriam confirmar os sinais emitidos discretamente na cerimônia de posse. O país não mergulharia numa onda impetuosa de mudanças e reformas, mas, antes, insistiria em seguir a mesma trilha aberta no início da década dos 1990. (...) Da composição de seu primeiro ministério –que colocaria, lado a lado, representantes das diferentes correntes do PT, empresários e banqueiros, técnicos e políticos, em um arco bastante flexível em termos ideológicos e partidários –à orientação prudente e

conservadora seguida em termos de política econômica, reforma tributária e reforma da previdência, nada anunciaria uma aceleração dos tempos da mudança ou uma completa e radical alteração nos termos do jogo político-social do país. (NOGUEIRA, 2003, p. 2)

Tal posicionamento do Governo Lula, que não apontava um rompimento com o governo anterior, despertou especulações e variadas avaliações: crise partidária e político-ideológica; alinhamento e aprofundamento da política neoliberal no Brasil (MATTA; AZEVEDO, 2020, p. 8). Apesar disso, a gestão Lula buscava não tornar o Estado um mero apêndice do mercado. Nesse sentido, “o papel do Estado proposto no governo Lula é o de proteger os investimentos capitalistas, mas atendendo melhor aos programas governamentais e ao interesse público, com o desafio de que o Estado possa vir a ter maior peso em relação ao mercado” (FALEIROS, 2004, p. 59).

Lula manteve os acordos financeiros estabelecidos pelo Governo FHC, enfrentando críticas e pressões. Contudo, “o governo Lula se destacou pelo franco combate à pobreza, o que garantiu sua popularidade entre a maioria da população, ao longo de suas gestões” (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 8).

Assim, o Governo Lula viu-se inserido em um contexto paradoxal: de um lado, tentando atender às demandas crescentes de uma sociedade desigual. De outro, limitado em suas ações em decorrência do “do papel redimensionado do Estado, no contexto da globalização” (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 9).

Desde o início do Governo Lula, novos atores sociais foram inseridos no processo de gestão de políticas públicas, incluindo aí as de educação, dando andamento nas reformas do FHC. De acordo com Oliveira (2020, p. 2):

Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC). (OLIVEIRA, 2020, p. 2)

Apesar disso, no relatório²² brasileiro de acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, publicado no ano de 2010, é possível identificar avanços do papel do Estado no desenvolvimento social (MATTA, AZEVEDO, 2020, p. 9): ele teria assumido o papel de instrumento afirmativo de direitos, buscando corrigir as injustiças que o mercado seria incapaz de corrigir; o Estado ganhou novas estruturas e mecanismos de gestão aprimorados, de forma a gerenciar programas sociais em articulação com os entes federados e os diversos segmentos da sociedade civil.

Segundo Matta e Azevedo (2020, p. 10) as inovações no Estado promovidas pelo Governo Lula, permitiram o desenvolvimento de políticas públicas tornando estados e municípios parceiros. Isso se deu também nas políticas públicas de educação, o que proporcionou o desenvolvimento de “inúmeros programas nas escolas públicas” (MATTA; AZEVEDO, 2020, p. 09).

Em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto nº 6094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2020, p. 10)

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, busca assim atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União cabe ação supletiva, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada. (OLIVEIRA, 2020, p. 10)

De acordo com Matta e Azevedo (2020, p. 10) “quanto à redução da pobreza, [...] no ano de 2008, já havia apenas um quarto dos pobres existentes em 1990, e pouco mais de um terço, dos existentes, em 1995”. A quantidade percentual dos considerados pobres nas zonas rurais teve redução de 51,3%, em 1990, para 12,5% em 2008.

²² Tal relatório constitui-se em prestação de contas do governo brasileiro do acordo assinado por mais de 160 países no Fórum Mundial de Educação, no ano 2000 em Dakar.

Entre 2005 e 2008, foram significativos os avanços no setor da educação públicas, de acordo com o relatório brasileiro do cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. De acordo com Matta e Azevedo (2020, p. 13), houve avanço nos índices de escolarização dos estratos sociais brasileiros, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Houve melhora inclusive na alfabetização de adultos. A partir de 2009, houve a medida governamental de certificação de ensino médio através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

No âmbito da educação superior, foram significativos os avanços nos governos Lula, com a ampliação de vagas em instituições privadas patrocinadas pelo Governo Federal, bem como ampliação do processo de financiamento estudantil, bem como aumento das vagas em Institutos Federais de Educação e Universidades Federais. Para Aguiar (2020, p. 12-13):

A análise das políticas adotadas pelo governo Lula indica que este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais. Outra questão que mereceu destaque entre as políticas implementadas é a representada pelo par qualidade/massificação, uma vez que houve um razoável aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, como garantidores da qualidade do sistema, ao lado de um grande incremento da educação a distância, com enfoque francamente massificador. Considerando as questões relativas à mercantilização/privatização, os resultados foram mais controversos. Se, de um lado, a privatização sofreu um pequeno reflexo, principalmente por conta da ampliação das vagas em instituições federais, por outro, a mercantilização se aprofundou. A ausência da regulamentação quanto à possibilidade de abertura de capital das mantenedoras e à atuação dos fundos de capital nacionais ou estrangeiros permitiu o surgimento de megagrupos financeiros que exploram a educação superior como uma commodity cuja principal função é gerar dividendos aos acionistas. (AGUIAR, 2020, p. 12-13).

Pode-se dizer que são perceptíveis interligações entre as políticas sociais e econômicas desenvolvidas nos governos FHC e nos governos Lula. Contudo, com este último, houve “um resgate da governabilidade no país e uma maior ênfase no cumprimento dos direitos sociais constitucionais, sobretudo através da tentativa de correção e/ou diminuição das desigualdades socioeconômicas”, segundo Matta e Azevedo (2020, p. 14).

Sendo ainda, o único candidato à presidência do ano de 2002 que a que assinou a carta compromisso elaborada pelo MIEIB se comprometeu a "reconhecer o MIEIB como interlocutor do governo federal na formulação de políticas educacional" (MAUDONNET, 2019, p. 199)

3.2 II COPEDI - Encontro e desencontros na Educação Infantil (2000)

Intitulada “*Encontros e Desencontros na Educação Infantil*”, ocorre em 2000 e novamente em Águas de Lindóia-SP, que de acordo com Serrão e Nascimento (2018) organizou-se a partir de três temas principais:

As políticas públicas de Educação Infantil: cuidar/educar no atendimento à criança de 0 a 6 anos; os profissionais da Educação Infantil: formação, atuação e perspectivas e O cotidiano da Educação Infantil: revelando concepções do fazer pedagógico. Cabe ressaltar a emergência da discussão sobre o conceito de qualidade na Educação Infantil e a necessidade de definir parâmetros e critérios para orientação de políticas públicas e de práticas pedagógicas perspectiva, o que marcou significativamente o evento e fortaleceu as ações da COEDI/MEC, que, anos mais tarde, publicaria documentos específicos [...] (p. 26)

As autoras ainda citam que no início dos anos 2000 o FPEI organizou e publicou a pesquisa intitulada “*Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997 – 1998*” que trouxe à tona elementos que deram origem ao COPEDI e ao próprio FPEI. Outra publicação importante citadas pelas autoras é o livro “*Encontros e Desencontros em Educação Infantil*”, também publicado em 2003 pela editora Cortez. A obra foi publicada no âmbito do III COPEDI e traz temáticas debatidas nas edições anteriores.

Ainda que não haja acesso público à programação e aos Anais das duas primeiras edições do COPEDI, é possível realizar um levantamento das temáticas a partir do livro supramencionado, conforme constará na subseção da terceira edição do congresso.

3.3 III COPEDI - Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo (2003)

O III COPEDI ocorre em 2003 em Águas de Lindóia-SP sob o título “*Pedagogia da Infância: exigências de um novo tempo*”, organizado a partir de 4 eixos, traz para o debate algumas perspectivas em torno da construção de uma Política Pública para a infância, a partir do qual defende-se o fim do improvisado e discussões rasas em torno da infância, logo, pensa-se na questão educar e cuidar em sua indissociabilidade sem perder de vista suas especificidades (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018).

A temática nasce “como resultado de uma história construída nos COPEDIS I e II” (COPEDI, 2003²³, p. 3). Com isso, o título da 3ª edição demonstra que se assumiu um

²³ In: cadernos de resumos e programação, 2003, p. 3.

compromisso, e os temas que podem ser vistos nas palestras, por exemplo, demonstram a força do evento que busca vias para fortalecer ainda mais esse compromisso. Logo, as discussões se pautam na perspectiva de continuar a contribuir para a construção das políticas para a infância que “não pode mais esperar, que não mais aceita o imprevisto e o discurso vazio, que quer ela também participar e construir os alicerces de um novo tempo” (COPEDI, 2003²⁴, p. 3).

Quadro 5 – Temas da publicação “Encontros e Desencontros em Educação Infantil” (2003)

Livro “Encontros e Desencontros em Educação Infantil”		
<i>Maria Lucia de A. Machado (organizadora)</i>		
Editora Cortez, 2002		
Eixo	Título	Autores/autoras
PARTE I - As políticas de educação infantil: cuidar/educar no atendimento à criança de 0 a 6 anos	Para além dos problemas com qualidade	Peter Moss
	A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios	Maria Malta Campos
	A legislação e as políticas nacionais para educação infantil: avanços, vazios e desvios	Stela Maris Lagos Oliveira
	O financiamento da educação infantil: quem paga a conta?	José Luiz Guimarães
	A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional	Carmem Maria Craidy
	Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil	Fúlvia Rosemberg
	Creches no sistema de ensino	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
	O cotidiano da integração a rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino	Roselene Crepaldi
	Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea	Lenira Haddad
	A filosofia do sistema de educação e cuidado infantil na Dinamarca	Jytte Jull Jensen
Parte II – Os profissionais de educação infantil: formação, atuação e perspectivas	Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil	Tizuko Morchida Kishimoto
	Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões	Sonia Kramer
	O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo	Júlia Oliveira-Formosinho

²⁴ In: cadernos de resumos e programação, 2003, p. 3.

	A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas	João Formosinho
	Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia X Normal Superior	Yoshie Ussami Ferrari Leite
	As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados	Marieta Lucia Machado Nicolau
	A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço	Isabel de Oliveira e Silva
	Atuação de psicólogos em instituições de educação infantil: relato de uma experiência de formação	Elisabeth Gelli Yazlle
	A faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho	Silvia Helena Vieira Cruz
Parte III – O cotidiano de educação infantil: revelando concepções do fazer pedagógico	Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais	Peter Moss
	Natureza e artifício: uma breve nota sobre a proposta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau	Patrizia Piozzi
	Casa-escola: contribuições da proposta montessoriana para a educação infantil	Anamaria Santana da Silva
	Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças	Maria Isabel F. P. Leite
	Projeto pedagógico do Centro de Cultura e Educação Infantil da Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo	Telma Vitória e Moysés Kuhlmann Jr.
	A criança com deficiência quebra a barreira do preconceito: a experiência da inclusão em creches da prefeitura do município de São Paulo	Elyria Bonetti Yoshida Credidio

Algumas considerações sobre a obra “Encontros e Desencontros em Educação Infantil”:

- O livro, publicado em 2003, durante a terceira edição do COPEDI, é organizado em três partes, que vão se organizando a partir de textos de caráter mais amplos, para os mais específicos.
- **Tem como colaboradores internacionais:** Jytte Jull Jensen, da Dinamarca; João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho, de Portugal; Peter Moss da Inglaterra.
- Composto por artigos de renomadas pesquisadoras e pesquisadores do campo da educação infantil, como: Maria Malta Campos, Zilma Ramos de Oliveira, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Tizuko Morchida Kishimoto, entre outros, o livro trata de

assuntos como políticas educacionais, financiamento, formação e experiências de profissionais na área em diferentes instituições educativas.

- Chama a atenção os artigos dedicados à formação e profissionalização e o olhar para as universidades, tendo em vista que já se problematizava a formação de professores que atuam com bebês e crianças, mas mantendo a possibilidade da atuação de profissionais com formação em nível médio, questão ainda não superada.

Quadro 6 – Temas dos trabalhos apresentados no III COPEDI

Anais: Resumos de trabalhos – III COPEDI - Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo (2003)		
Eixos	Quantidade	Temáticas
Eixo 1: Práticas Pedagógicas e Produção de Cultura Infantil	29 Comunicações orais 29 Painéis	Autonomia e identidade da criança; conceito de infância; conceito de infância na perspectiva da criança; culturas da infância; educar-cuidar; tecnologia no cotidiano da educação infantil; articulação com o ensino fundamental; brinquedotecas; natação como linguagem expressiva; habilidade no campo da matemática; criança e a cidade; currículo; o brincar na abordagem <i>high/scope</i> ; meio ambiente; brincadeiras tradicionais; estética dos espaços; datas festivas e religião; saúde e alimentação; espaço música; cooperação e brincadeiras; educação informal; recreação no período das férias; ludicidade e políticas públicas; qualidade.
Eixo 2: Políticas Públicas Integradas para a Infância	10 Comunicações orais 7 Painéis	Relação instituição educacional e família; relação cuidar-educar; gestão escolar; integração das creches na pasta da educação; organização da rede particular de Educação infantil; organização do espaço unificada na rede municipal; políticas de inclusão; Projeto político-pedagógico; interação com o material de leitura;
Eixo 3: Identidades, Formações e Carreiras de Profissionais da Educação Infantil	38 Comunicações orais 8 Painéis	Prática pedagógica; representações sociais sobre corpo e sexualidade na formação inicial; ensino de matemática na educação infantil; profissionalização e valorização docente; construção da identidade docente; qualidade na formação inicial; formação para cidadania; formação e registro reflexivo; função da educação infantil a partir de representações de professores; dicotomia jogar e aprender; o brincar nas políticas educacionais; avaliação da educação infantil; conflitos e ação

		mediadora do professor; formação continuada; formação de professores e alfabetização; importância do estágio na formação inicial; arte e música; o sistema de parcerias de entidades não governamentais e qualidade na educação infantil; turmas multisseriadas educação infantil; arte na formação inicial; formação de professores e literatura; ética e estágio; formação das auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs); continuidade e rupturas em projetos educativos.
Eixo 4: Bases epistemológicas para uma Pedagogia da Infância	10 Comunicações orais 9 Painéis	Educação infantil e linguagem escrita; história da educação; brinquedos e brincadeiras: processo histórico; teoria histórico cultura e prática pedagógica; infância e educação física; identidade da criança; assistência à infância: processo histórico; pedagogia da infância.

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados no caderno de programação da edição.

Algumas considerações:

- Foram considerados os 140 trabalhos publicados nos Anais do evento nas seguintes modalidades: comunicação oral (relato de experiência e comunicação de pesquisa) e pôster (relato de experiência e comunicação de pesquisa).
- Destaques: no eixo 1, chamam a atenção pesquisas que valorizam a perspectiva da criança em relação a conceitos como: criança, infância; além daquelas que focam na questão da indissociabilidade cuidar-educar. O eixo 3, por sua vez, traz uma série de temas urgentes no campo da formação de professores, considerando que aspectos relacionados à carreira começam a ganhar novas nuances, como a profissionalização docente, por exemplo, face as novas configurações do cenário, além da necessidade de discussão contínua sobre o papel do professor das novas gerações frente aos avanços dos textos legais e científicos, resultantes dos movimentos sociais e das pesquisas de diferentes áreas do conhecimento acerca das infâncias e das crianças, que influenciam a prática docente voltada às creches e pré-escolas.

Quadro 7 - Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 3ª edição

Temas das conferências, mesas redondas e simpósios III COPEDI - Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo (2003)			
Eixo	Formato	Tema	Palestrantes

<p>Eixo 1: Políticas Públicas Integradas para a Infância</p>	<p>Conferência de abertura</p>	<p>Pedagogia da infância: exigências de um novo tempo</p>	<p>Emília Cipriano Sanches (FPEI e PUC-SP)</p>
	<p>Mesas redondas</p>	<p>a) Espaço e tempo na educação infantil b) A criança faz Arte! c) Espaços públicos para a infância d) Sem separar a cabeça do corpo</p>	<p>a) Maria Carmen Silveira Barbosa (FE-UFRGS), Maria das Graças Souza Horn (FE-UFRGS) e Renata Meneghini (UNESP e SME/Campos do Jordão – SP. Coordenação: Ana Maria de Araujo Mello (Creche Carochinha – COSEAS – USP). b) Anamélia Bueno Buoro (SENAC e Instituto Singularidades); Lydia Hortelino (A casa das cinco pedrinhas, Salvador – BA); Ingrid Koudela (ECA – USP). Coordenação: Marilena Rosalen (FCH – UNIMEP) c) Ana Beatriz Goulart de Faria (SME/PMSP e FAUSP); Maria Silvia Pires Oberg (Biblioteca Monteiro Lobato e ECA/USP); Maria Angela Serri Francoio (MAC – USP). Maria Célia Moraes Dias (FEUSP). d) Linice da Silva Jorge (FE-USP); Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar); Deborah Thomé Sayão (UFSC). Coordenação: Maria Clotilde Magaldi (COSEAS – USP/SP).</p>
	<p>Simpósios</p>	<p>O que você aprendeu com as crianças hoje?</p>	<p>Márcia Gobbi e Patrícia Dias Prado</p>
<p>Eixo 2: Bases epistemológicas para pensar os Tempos da Infância</p>	<p>Conferência</p>	<p>Resent breaks and ruptures in the Danish policy for Early Childhood in the light of modernisation of the public sphere</p>	<p>Prof. Jan Kampmann, Roskilde University, Denmark</p>
	<p>Mesas redondas</p>	<p>a) Papel e perspectiva do MIEIB no contexto atual b) Políticas de formação: emergentes ou emergenciais? c) Política Plural: educação formal e não-formal d) Educação Infantil: uma questão de educação básica</p>	<p>a) Sonia Kramer (PUC – RJ); Carmem Craidy (UFRGS); Fúlvia Rosemberg (FCC e PUC-SP). Coordenação: Rita Coelho (SME/BH; UNCME e MIEIB). b) Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FPEI e USP); Marieta Lucia Machado Nicolau (FEUSP); Agueda Bittencourt (Diretora da FE-UNICAMP). Coordenadora: Maria Malta Campos (FCC e PUC – SP). c) Olga Franco García (Ministério da Educação, Cuba); Nice Terzi (Coordenação da Educação Infantil de Roma, Itália). Coordenação: Ana Lúcia Goulart de Faria (FE – UNICAMP). d) Roberto Nicolau Schorr (FPEI e Schorr Assessoria Educacional); Angela Barreto (Coordenação Técnica de Educação – UNESCO);</p>

			Emília Cipriano Sanches (FPEI e PUC – SP). Coordenação: Elisabeth Gelli Yazlle (FCL – UNESP/Assis)
	Simpósios	Políticas de integração: desafios e armadilhas	Lenira Haddad - Educere
Eixo 3: Identidades, Formações e Carreiras de Profissionais da Educação Infantil	Conferência	Identidades, Formações e Carreiras de profissionais da educação infantil: bases para a profissionalização	Maristela Angotti
	Mesas redondas	<p>a) Formação continuada para profissionais de educação infantil: um caminho a ser percorrido</p> <p>b) Pensando a formação sob diferentes perspectivas</p> <p>c) Vivendo as diferenças para superar desigualdades</p> <p>d) Carreiras de profissionais da Educação Infantil: impasses e conquistas</p>	<p>a) Alda Junqueira Marin (FCL – UNESP/Araraquara); Luciana Maria Giovanni (FCL – UNESP/Araraquara); Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar). Coordenação: Marilena Rosalen (FCH – UNIMEP)</p> <p>b) Tizuko Morchida Kishimoto (FE – USP); Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC); Jan Kampmann, Roskilde University, Denmark, Coordenação: Maristela Angotti (UNESP/Araraquara e ITS/Taquaritinga).</p> <p>c) Guacyra Louro (UFRGS); Regina Bochniak (UFSCar); Maria José Ávila (SME – Campinas/SP). Coordenação: Maria Aparecida Mello (DME – UFSCar).</p> <p>d) Cleusa Rodrigues Repulho (Secretaria de Educação e formação – Santo André/SP); Maria Socorro Menezes de Oliveira Brasil (SME – Belém/Pará e Fórum de Educação Infantil do Pará); Claudete Alves da Silva Souza (Vereadora de São Paulo). Coordenação: Maria Lucia de A. Machado (FCC e MIEIB)</p>
	Simpósios	John Dewey e o Método de Projetos	Mônica Appezzato Pinazza – (FEUSP; USJT; FCIS)
Eixo 4: Práticas Pedagógicas e Produção de Cultura Infantil	Conferência	<p>a) Arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância</p> <p>b) The Danish tradition concerning educating preschool-teachers (pedagogues/social pedagogues): experiential learning, problem-based teaching, child-centred curriculum</p> <p>c) Piaget e Vigotski para além das apostilas</p> <p>d) Formação continuada para profissionais da educação infantil</p> <p>e) A infância do debate contemporâneo</p>	<p>a) Ana Angélica Albano</p> <p>b) Prof. Jan Kampmann, Roskilde University, Denmark</p> <p>c) Angel Pino – UNICAMP</p> <p>d) Alda Junqueira Marin – PUC-SP e UNESP</p> <p>e) Carlota Boto (FEUSP)</p>
	Mesas redondas	<p>a) Fundamentos da prática pedagógica na Educação Infantil</p> <p>b) Infância (s): teorias e conceitos</p> <p>c) Equívocos da Prática Educativa</p>	<p>a) Júlia Oliveira-Formosinho (Universidade do Minho/Portugal); Gizele de Souza (UFPR); Mônica Appezzato Pinazza – (FEUSP;</p>

			USJT; FCIS). Coordenação: Maria Angela Barbato Carneiro (PUC – SP); b) Carlota Boto (FEUSP); Maria Letícia B. P. Nascimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Beatriz Belluzzo Brando Cunha (FCL – UNESP/Assis). Coordenação: Neide Barbosa Saisi (PUC – SP) c) Ordália Alves de Almeida (DED/CCHS/UFMS e MIEIB); Newton Duarte (FCL – UNESP/Araraquara); Heloysa Dantas (FE-USP). Coordenação: Telma Vitória (CAASP)
	Simpósios	Contribuições da teoria de Vygotsky para a educação da infância	

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados no caderno de programação da edição.

Algumas considerações:

- Os temas das mesas, simpósios e conferência também fomentam o debate em torno de questões urgentes que as mudanças no cenário da educação infantil no começo do século XXI demandavam, e ainda demandam. Dentre elas pode-se destacar: Identidades, Formações e Carreiras de profissionais da educação infantil: bases para a profissionalização; Espaços públicos para a infância; Papel e perspectiva do MIEIB no contexto atual; políticas de formação: emergentes ou emergenciais? Educação Infantil: uma questão de educação básica.
- Palestrantes: as mesas, simpósio e conferências foram ministradas por Tizuko os pesquisadores que, inclusive, tiveram forte participação na elaboração e implementação das políticas públicas para a educação infantil, tais como: Maria Carmen Silveira Barbosa, Sonia Kramer, Carmem Craidy, Fúlvia Rosemberg, Rita Coelho, Maria Malta Campos, Tizuko Morchida Kishimoto, entre outros. Trata-se de representantes, em sua maioria, de universidade do eixo sul-sudeste.

3.4 IV COPEDI – Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas (2006)

A IV edição do COPEDI ocorre em um cenário de discussões sobre a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Desta forma, a referida edição que acontece em 2006 sob o título “*Tempos da Infância na*

contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas”, sendo essa a última edição organizada em Águas de Lindóia-SP.

Nessa edição, o COPEDI ganha uma nova designação, acrescenta-se ao título original o I Simpósio Internacional e Educação Infantil, uma vez que “historicamente, tem congregado profissionais das esferas nacional e internacional com o intuito de discutir a educação das infâncias de 0 a 6 anos” (COPEDI, 2006)²⁵

Com essa edição, o congresso pretendeu:

[...] por meio da explicação dos contrastes entre as diferentes maneiras de conceber a infância, desencadear ampla discussão, de modo a compreender e promover olhares multidisciplinares de possíveis estratégias de integração entre políticas públicas e as ações educativas relacionadas à criança de 0 a 6 anos, apontando para a infância de 0 a 12 anos conforme estatuto da Criança e do adolescente (ECA) (COPEDI, 2006)²⁶

Deste modo, como pode ser visto nos quadros 11 e 12, os eixos de trabalhos e a configuração das mesas/palestras/simpósios trazem temas que dialogam diretamente com os propósitos acima apresentados.

Quadro 11 – Temas dos trabalhos apresentados no IV COPEDI (2006)

Anais: Resumos de trabalhos – IV COPEDI – Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas (2006)		
Eixos	Quantidade	Temáticas
Eixo 1: Políticas Públicas Integradas para a Infância	19 Comunicações orais 8 Painéis	Formação continuada; democratização do acesso; parcerias entre rede pública e assistencial na formação continuada; Isonomia salarial e condições de trabalho; o sindicato dos profissionais de educação na organização da educação infantil; educação e cidadania; políticas para a educação pré-escolar na ditadura militar; direito à educação; história da educação infantil no Império; história do atendimento educacional á infância em contexto municipais; creches universitárias; creches comunitárias; políticas neoliberais; políticas e práticas de inclusão; rede de proteção; avaliação da qualidade; gestão democrática.
Eixo 2: Bases epistemológicas para pensar os Tempos da Infância	4 Comunicações orais 0 Painéis	Compreensão do pensamento durkheimiano e literatura infantil; pesquisa em educação física: o ponto de vista das crianças; história da infância e da educação

²⁵ In: Cadernos de Programação e resumos, 2006.

²⁶ In: Cadernos de Programação e resumos, 2006.

		infantil; infância e o pensamento de Elkonin.
Eixo 3: Identidades, Formações e Carreiras de Profissionais da Educação Infantil	35 Comunicações orais 7 Painéis	O brincar e o desenvolvimento de competências linguísticas; cultura afro-brasileira; trajetórias de formação; projeto político-pedagógico: o papel do diretor; formação docente e ludicidade; formação continuada e projeto pedagógico; valorização dos profissionais da educação infantil; registro reflexivos na prática docente; memórias de infância e identidade; formação de professores e narrativas; identidade do professor; formação no ensino superior para profissionais em exercício; condições de trabalho e saúde das profissionais de educação infantil; construção do ambiente coletivo compartilhado; estado da arte: formação pós-ldb; concepção de qualidade; diversidade: concepções e práticas; formação cultural do profissional da educação infantil; relação família e instituição; saberes e fazer das professoras de bebês; construção da pedagogia da educação infantil; formação em contexto;
Eixo 4: Práticas Pedagógicas e Produção de Cultura Infantil	40 Comunicações orais 31 Painéis	Educação inclusiva, saúde e educação; literatura; espaço e autonomia; reorganização do espaço em berçários; portfólio como instrumento de avaliação; pedagogia da infância e escuta atenta; desenvolvimento da moral; tempos e espaços; ensino da matemática: experiência histórico-cultural; ciências e saúde; rotina; trabalho com projetos; culturas e linguagens: canções de roda; musicalização; prática pedagógica com crianças de 6 anos no ensino fundamental; comunicação com as famílias; trabalhando com ciências: crianças de 2 a 7 anos; ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórica; práticas de projetos artístico-estético; construção cultural dos corpos e gênero; o brinquedo na sociedade moderna; relação criança-adulto; práticas educativas em creches no processo de inclusão das creches na SME; produções simbólicas: observação e registro; o LABRIMP e contribuições para a formação; escolarização antecipada na pré-escola;

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados no caderno de programação da edição.

Quadro 12 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 4ª edição (2006)

Temas das conferências, mesas redondas e simpósios			
IV COPEDI – Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas (2006)			
Eixo	Formato	Tema	Palestrante
Eixo 1: Políticas Públicas Integradas para a Infância	Conferência	Contrastes em políticas públicas e práticas educativas	Comitê diretivo do MIEIB
	Mesas redondas	a) Família, gênero e política de educação infantil b) A complexidade do Multiculturalismo no Brasil c) Contrastes em políticas públicas: continuidades e rupturas c) Gestão Municipal: qualidade financiada d) Políticas para a infância em creches universitária, conveniadas e comunitárias	a) Fúlvia Rosemberg (FCC; PUC – SP) e Moncrieff Cochran (Cornell University/USA); Maren Bak (Depto. De trabalho social/Universidade de Gotemburgo/Suécia) b) Fúlvia Rosemberg (FCC; PUC – SP); Teresa Mayer (IEL – UNICAMP); Eliane dos Santos Cavalleiro (CGDIE/MEC) c) Angela Maria R. F. Barreto (MIEIB e IPEA); José Marcelino Rezende Pinto (USP/Ribeirão Preto); Luiz Araújo (Assessoria Nacional da UNDIME) d) Maria Clotilde Magaldi (COSEAS – USP/SP); GT - Interministerial (MEC, MPO, MDS); Gilza Maria Z. Garms (CCIs – UNESP – Presidente/SP)
	Simpósios	a) Integração da Educação Infantil ao Sistema Educacional e o diálogo com o ensino fundamental	a) Lars Gunnarsson (Depto. de Educação da universidade de Gotemburgo/Suécia); Jeannete Beauchamp (Depto. de Políticas de Educação Infantil e ensino fundamental, SEB/MEC gestão 2002 – 2006)
Eixo 2: Bases epistemológicas para pensar os Tempos da Infância	Conferência	Educação estética e formação docente	Ana Angélica Medeiros Albano
	Mesas redondas	a) Diálogos sobre a Infância b) Emergência de novas metodologias de pesquisa c) Imagens da infância sob três perspectivas	a) Maria Isabel Edelweiss Bujes (ULBRA); Jucirema Quintero (CED - UFSC); Clarisse Cohn (UFSCar) b) Silvia Helena Vieira Cruz (FE – UFC); Eliana Bhering (UFRJ); Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UNIVALI) c) Ana Beatriz Goulart de Faria (Instituto Paulo Freire); Moysés Kuhlmann Jr (FCC, USF); Olga Brites (PUC – SP)
	Simpósios	a) Infância e mídia	a) Raquel Salgado (UFMT) e Pedro Paulo Demartini (TV cultura)
Eixo 3: Identidades, Formações e Carreiras de Profissionais da Educação Infantil	Conferência de abertura	Tempos da infância na contemporaneidade	Marcos Cezar de Freitas
	Mesas redondas	a) Carreira docente, gênero e políticas municipais b) Escola de 9 anos! E a educação infantil c) Propostas de formação à docência para a Educação Infantil	a) Daniela Auad (UNIFESP); Peterson Rigato da Silva (SME – Piracicaba/sp); Maria José Ávila (SME – Campinas/SP) b) Ivany Pino (CEDES, FE-UNICAMP); Márcia Angela da Silva

			Aguiar (Anped; UFPe); Maria Beatriz Luce (CNE, UFRGS); Helena Costa Lopes de Freitas (ANFOPE) c) Helena Costa Lopes Freitas (ANFOPE); Tizuko Morchida Kishimoto (FE – USP); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FE- USP)
	Simpósios	a) Formação de lideranças pedagógicas para a educação infantil b) Autor anônimo do século XX a primazia da lógica burocrática nas questões de formação e trabalho docente	a) Margy Whalley (Pen Green Centre; Corby-Inglaterra); Júlia-Formosinho (Universidade do Minho/Portugal) b) João Formosinho (Universidade do Minho, Braga/Portugal)
Eixo 4: Práticas Pedagógicas e Produção de Cultura Infantil	Conferência	Teatro para bebês: uma outra prática possível	a) Roberto Frabetti (Diretor de teatro, companhia de Teatro La Barraca, Bolonha/Itália)
	Mesas redondas	a) Espaços culturais para a criança pequena b) Territorialidade, Movimentos Sociais e comunidades Indígenas: reflexões para a educação de crianças pequenas c) As criações infantis em exposição d) Práticas em várias linguagens	a) Danilo Santos de Miranda (SESC – SP); Denise Grinspun (Museu Lazar Segall); Edmir Perrotti (ECA – USP); b) Jader Janer Moreira Lopes (FE – UFF); Claudia Pereira Xavier (UEMS); Miriam Lange Noal (Universidade Católica Dom Bosco/MS) c) Illo Krugli (Grupo de Teatro Vento Forte); Cristina Rizzi (ECA – USP); Selma Maria (Arte-educação) d) Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar); Douglas Aparecido de Campos (UFSCar) Maria Cristina de Campos Pires (CENPEC, AESP, CEPEDISC)
	Simpósios	a) A criança pequena como sujeito do ambiente	a) Lea Velocina Vargas Tiriba (PUC – RJ)

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados no caderno de programação da edição.

3.5 V COPEDI e I Simpósio Internacional de Educação Infantil – Educação Infantil: balanço de uma década de luta (2009)

Já o V COPEDI intitulado “*Educação Infantil: balanço de uma década de luta*” realiza um balanço da década, com participações mais ativas dos movimentos sociais - entre eles os Fóruns - da sociedade civil e das universidades. Essa edição ficou marcada, também, por ter sido a primeira organizada inteiramente pelo FPEI e por ter sido acolhida pelas universidades públicas. Com isso a V e VI edição acontecem nas dependências da Universidade de São Paulo (USP) (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018).

A edição conta com a profa. dra. Tizuko Morchida Kishimoto, para apresentar na conferência de abertura um balanço de uma década em defesa dos direitos das crianças, seu

acesso e permanência com qualidade na educação infantil. Então, praticamente uma década de “novo milênio e o desencadeamento de propostas como cidades educadoras, reconhecimento das crianças como atores sociais, articulações entre provisão, proteção e participação, construção de novos paradigmas” (COPEDI, 2009, p. 5²⁷).

Quadro 16 – Temas dos trabalhos apresentados no V COPEDI (2009)

Anais: Resumos de trabalhos – V COPEDI e I Simpósio Internacional de Educação Infantil – Educação Infantil: balanço de uma década de luta (2009)			
Eixos	Quantidade	Temáticas	Estados
Eixo 1: Políticas Públicas Integradas para a Infância	16 Comunicações orais 6 Painéis	Transição de creches assistência social/Prefeitura; gestão pública da educação; educação em contexto formal e contexto familiar; Projeto Mães Crecheiras; ensino fundamental de 9 anos e o impacto na educação infantil; atendimento creches conveniada; qualidade; relação público-privado; conceito de infância em documentos legais; creche e legislação; direitos da criança e concepção de infância; democratização de acesso à creche; políticas de igualdade racial.	SP, MG, RS, MT, SC, PA
Eixo 2: Tempos, espaços, relações e atividades da infância	12 Comunicações orais 8 Painéis	Ciências naturais e educação infantil; desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e teoria histórico-cultural; organização do espaço e pesquisa com crianças; pensamento lógico-argumentativo e matemática; qualidade e organização do espaço; documentação pedagógica e caráter estético; artes visuais para bebês; função social da educação infantil; organização do tempo e espaço; corpo e movimento; linguagens infantis (bebês).	SP, PR, MG, ES,
Eixo 3: Identidades, Formações e desenvolvimento das/dos profissionais de Educação Infantil	35 Comunicações orais 12 Painéis	Binômio educar-cuidar; corpo e movimento e formação docente; identidades docentes; formação continuada; formação docente e tecnologia; História da educação e mudanças no pensamento pedagógico; documentação pedagógica; representação social do professor da educação infantil; arte e educação; formação inicial e continuada; formação em pedagogia Waldorf; rotina na creche; políticas de formação docente; brinquedoteca e formação de professores; formação continuada na modalidade EAD; currículo e identidade profissional; formação de professores e trabalho com projetos; formação de coordenadoras de creches; formação permanente; formação em contexto/professor-pesquisador; formação docente, organização do	SP, PR, MG, MT, CE, MS, RS, SC

²⁷ In: cadernos de resumos e programação publicados pelo COPEDI em 2009.

		espaço e qualidade; ensino de Ciências; formação de professores e relações raciais;	
Eixo 4: Práticas Pedagógicas, culturas infantis e Produção de cultural para crianças	58 Comunicações orais 41 Painéis	Práticas pedagógicas na pré-escola; brinquedoteca e cultura lúdica; formação de leitores na educação (HQs) infantil; desenho e expressões gráficas livres; saúde: bons hábitos e higiene; brincadeiras e objeto mediador; interações, brincadeiras e corporeidade dos bebês; práticas pedagógica e currículo; jogos e brincadeiras; registro e documentação pedagógica; ludicidade, pensamento matemático e infância; qualidade e interações adulto-criança; imagens (decoração) em centros de educação infantil e organização do espaço; alimentação saudável; desenhos e organização do pensamento infantil; escuta da criança: relação com adultos e o espaço na educação infantil; literatura infantil e cultura popular; gêneros literários e o lúdico; artes visuais; culturas da infância e qualidade do trabalho pedagógico; brinquedos e culturas da infância; invisibilidade dos bebês em contextos educativos; o jogo e a brincadeira; aquisição da linguagem escrita e teoria histórico-cultural; culturas infantis e linguagens; brinquedos, brincadeiras e materiais não estruturado; cidadania e natureza; contação de história para bebês; música, corpo e movimento com bebês; desenvolvimento das crianças e participação da famílias; oralidade/rodas de conversa com bebês; bebês com deficiência e musicalização; relações de gênero e culturas infantis; organização do espaço e sensibilidade estética; escuta ativa da criança; ensino de ciência e o lúdico; participação infantil e o faz de conta; repertório lúdico das crianças e marcas sazonais nas brincadeiras.	BA, SP, PE, CE, RS, SC, MS

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados no caderno de programação da edição.

Quadro 17 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 5ª edição (2009)

Temas das conferências, mesas redondas e simpósios			
V COPEDI e I Simpósio Internacional de Educação Infantil – Educação Infantil: balanço de uma década de luta (2009)			
Eixo	Formato	Tema	Palestrante
Eixo 1: Políticas Públicas Integradas para a Infância	Conferência de abertura	Balanço de uma década de luta	Tizuko Morchida Kishimoto
	Mesas redondas	a) Memória: uma década de Políticas públicas para a infância b) Crianças são sujeitos de direitos. Que sujeitos, que direitos? c) Implicações legais e pedagógicas	a) Vital Didonet e Lisete Arelaro b) Paulo Henrique de Oliveira Arantes c) Arthur Fonseca Filho

	Simpósio	a) Demanda em Educação Infantil b) Movimentos sociais pelas crianças de 0 a 6	a) Representantes do instituto Lidas e da SME/SP b) Representante do MIEIB
Eixo 2: Tempos, espaços, relações e atividades da infância	Conferência	Tempo, espaço e experiências estéticas	Sandra Richter
	Mesas redondas	a) Pesquisas com crianças, alteridade e subjetividade b) A criança e a cidade c) Criações infantis na cidade: entre desenhos e fotografias d) Caminhos da pesquisa na Educação Infantil	a) Solange Jobim de Souza, Rita Marisa Ribes Pereira e Raquel Gonçalves Salgado b) Fernanda Muller c) Márcia Gobbi d) Ana Lúcia G. de Faria e Luciano Mendes de Faria Filho
	Simpósio	a) Primeiro ano da nova política para o ensino fundamental b) Territórios da infância: educação infantil e ensino fundamental c) Socialização e Mídia d) Brincar, dançar e educar	a) Catarina Moro b) Suely Amaral Mello c) Maria da Graça Jacintho Setton d) Carmelita Maria da Silva Campos
Eixo 3: Identidades, Formações e desenvolvimento das/dos profissionais de Educação Infantil	Conferência	Formação e identidades dos professores da educação infantil	Monica Apezzato Pinazza
	Mesas redondas	a) Experiências estética na formação de professores b) Relações étnico-raciais: construção de identidades c) Reconhecimento das diferenças para promoção da igualdade d) Relações étnico-raciais em contexto de maioria não negra e) Mobilização e organização de professores f) Profissionalização docente e luta sindical	a) Marita Martins Redin b) Lucimar Rosa Dias c) Waldete Tristão Farias Oliveira d) Ellen de Lima Souza e) Muriane Sirlene Silva de Assis f) Joseane Maria Parice Bufalo
Eixo 4: Práticas Pedagógicas, culturas infantis e Produção de cultural para crianças	Conferência	Cultura da criança: estado da arte	Roselene Crepaldi
	Mesas redondas	a) Construção cultural para crianças e culturas produzidas por crianças b) Em foco os bebês c) Cotidiano, espaço e tempo da infância d) Configurações da infância em impressos educacionais	a) Silvia Helena Vieira Cruz b) Patrícia Dias Prado e Hildair Garcia Câmera c) Adriana Silva d) Daniel Revah
	Simpósio	a) Creches da USP b) Propostas curriculares para a educação da infância c) Currículo: tensões e desafios	a) Maria Clotilde Magaldi b) Maria Carmen Silveira Barbosa

			c) Ligia Leão de Aquino
--	--	--	-------------------------

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados no caderno de programação da edição.

A 5ª edição traz reflexões voltadas a compreender o que significou, naquela conjuntura, a inserção da educação infantil como parte da educação básica, e para além de debater a qualidade, se perguntam: “O que se entende por qualidade? E por avaliação da qualidade” (p. 5), bem como as relações inconstantes entre as concepções que aparecem nos documentos legais e as práticas sociais que envolvem as crianças.

Algumas considerações:

- No eixo 1, descantam-se temas como: democratização do acesso à creche, rede conveniada, programas do terceiro setor, sobretudo estudos no município de São Paulo; questões relacionadas às parcerias público-privada
- Pesquisas do eixo 2, revela preocupações com a organização do tempo espaço para promoção da qualidade das experiências; e traz estudos debruçados na perspectiva histórico-cultural.
- Os trabalhos do eixo 3 e 4, vão de encontro com as inquietações demonstradas no formato e tema da organização do evento, tais como: formações e desenvolvimento das/dos profissionais de Educação Infantil; corpo e movimento na formação docente, identidade profissional; formação em contexto a partir de experiências variadas; produção de cultural pelas crianças. Além das brincadeiras, interações, jogos, elementos colocados como eixos norteadores nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, publicada no mesmo ano dessa edição.
- Chama a atenção preocupações relacionadas as formas de registro e documentação pedagógica.

3.6 VI COPEDI e II Congresso Internacional de Educação Infantil – Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia (2012)

A VI edição do Congresso, “*Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia*”, ocorre em setembro de 2012 também nas dependências da USP, no qual discute-se principalmente a BNCC e as mudanças na LDB.

Algumas considerações:

Dos 88 trabalhos analisados, nos formatos relatos de experiência e comunicação de pesquisa, pode-se dizer que há “continuidade” em relação a pesquisas que se debruçam nas mudanças do cenário político educacional, como é o caso do ensino fundamental de 9 anos, que com a aprovação das Leis Federais nº 11.114/05, ao tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e 11.274/06, ao dispor sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, trouxe significativas mudanças para a Educação Infantil no Brasil, tanto no que diz respeito às concepções presentes em tal antecipação ao Ensino Fundamental e ‘diminuição’ da etapa da Educação Infantil, como em termos de políticas públicas a serem elaboradas e implementadas para o cumprimento das leis.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o temas, que podem ser visualizados nos quadros 21 e 22, dos trabalhos e das mesas dão ênfase ao título da edição “Políticas, imaginação e fantasias”. Destaca-se ainda, que um dos temas das mesas traz preocupações com as crianças indígenas e as formas de resistência.

Quadro 21 – Temas dos trabalhos apresentados no VI COPEDI (2012)

Anais: Resumos de trabalhos – VI COPEDI e II Congresso Internacional de Educação Infantil – Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia (2012)		
Eixos	Temáticas	Estados
Eixo 1: Políticas Públicas Integradas para a Infância	Ampliação da jornada de crianças em EMEIs; inclusão e cidadania; cantos e acalantos no acolhimento de bebês; políticas para infância: estudo comparativo; Creche universitária; plano nacional de educação; Educação do Campo, políticas educacionais; Educação infantil na América Latina; ensino fundamental de 9 anos e currículo;	SP; PR; BA; SC
EIXO 2 - Tempos, espaços, relações e infâncias: bases epistemológicas	Leitura na Educação Infantil; diversidade; História da educação: atendimento das crianças negras livres; o cotidiano em berçários; estética na primeira infância: experiências em museus; escuta de narratividade na documentação pedagógica; Infância e Subjetividade; noção de experiência infantil; organização de tempo e espaço: oficinas poéticas; crianças invisíveis aos discursos educacionais; o brincar no cotidiano de Educação Infantil.	SP; RS; CE; MG; AL

EIXO 3 - Identidades e formação docente	formação de coordenadores pedagógicos na educação infantil; homem na educação infantil; relações de gênero e educação; formação de professores no contexto de uma creche universitária; profissionalidade docente; identidade profissional; estágio na formação inicial; currículo; alimentação saudável; escola Comunitária, e políticas de Formação Docente; sexualidade e infância; emancipação intelectual: um passo para a educação humanizadora; processos de letramento e alfabetização: concepções da professoras da educação infantil; formação continuada de diretores e coordenadores pedagógicos; estratégia formativa e qualidade literária; os sentidos atribuídos à formação inicial: curso de pedagogia e magistério; diversidade e diferença; diversidade étnico-racial e cultural na formação docente	MS; SP; PR; MA; RS; MG; PA
EIXO 4 - Práticas Pedagógicas, Culturas Infantis e Produção Cultural para crianças pequenas.	Contação de história para bebês; artes visuais na formação de professores; ciências: conhecendo os pássaros; Corpo, brincadeiras e descobertas; O brincar na Pedagogia- em -participação; o brincar entre adultos e crianças; O brincar-musical: com bebês; portfólios avaliativos; visão das sobre a escola; culturas infantis: reflexões a partir de filmagens do cotidiano, Teatro e cinema na creche; dança; técnicas Freinet, e as formas de registro; corpo e movimento; Igualdade Racial com bebês; aproximações e distanciamentos das atividades escolares ao conceito de lazer; história dançada: expressividade e africanidade; Teoria Histórico-Cultural e produções Acadêmicas; brincadeira e teoria histórico-cultural; Documentação Pedagógica; Roda de conversa na educação infantil; Brinquedos e jogos; Leitura na primeira infância; identidade cultural da criança amazônica; múltiplas linguagens e experiências na creches; Expressões e Falas: identidade e Gênero na pré-escola; pensar o significado da aula e da atividade; adaptação inicial na Educação Infantil; educação étnico-racial: instrumentos musicais; a articulação da educação infantil com o ensino fundamental	RJ, SP, PR; RS; PA

Elaborada pela autora a partir de dados do caderno de resumos²⁸

Quadro 22 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 6ª edição (2012)

Temas das conferências, mesas redondas e simpósios VI COPEDI e II Congresso Internacional de Educação Infantil – Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia (2012)		
Formato	Tema	Palestrante
Conferências	1) "Educação Infantil subvertendo as ordens?" 2) "Políticas, imaginação e fantasia: utopias?"	1) Gianfranco Staccioli (Universidade de Florença) Maria Letícia Nascimento (FEUSP) 2) Claus Jensen (Dinamarca) Lisete Arelaro (FEUSP)

²⁸ In: https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=665&acao=caderno_resumos. Acesso em 20/12/2022

<p>Mesas redondas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Política para infância: onde estão as crianças da educação infantil? 2) Infâncias e educação no Campo 3) Práticas Pedagógicas entre as professoras 4) Poéticas da infância: arte como direito de meninos e meninas 5) Arte e processos de criação 6) Experiências e espaços promotores da igualdade racial 7) Tempos e espaços de brincadeiras de crianças 8) Contribuições de artistas para compreensão da infância: música e artes visuais 9) Pesquisas e políticas de Educação Infantil no Brasil 10) Crianças pequenas e relações de gênero 11) Fotografia como exercício de vida 12) Crianças indígenas e formas de resistência 13) Metodologias de pesquisa e a visibilidade dos bebês 14) Propostas curriculares para a educação infantil 15) Vigotski e imaginação 16) Dança, criança e arte como experiência 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sylvie Klein (SME-SP/FPEI) Fabiana Canavieira (UFMA) 2) Ana Paula Soares (USP-Ribeirão Preto) Edna Rosseto (MST) 3) Elina Macedo (EAUSP) Ana Paula de Aguiar Maia Afonso (SME-SP) 4) Sandra Regina S. Richter (UDESC) Mirian Celeste Martins (Mackenzie) 5) Ana Beatriz Goulart de Faria (Arquiteta) Guto Lacaz (Artista plástico/designer) 6) Lucimar Rosa Dias (UFMS) Renata Cristina Dias Oliveira (SME-SP/FPEI) 7) Sônia Regina Teixeira (UFPA) Vera Lucia Guerra (UEMS) 8) Maria Cristina Pires (SME) Polyana Canhete (Prolam-USP) 9) Ligia Aquino (UFRJ) Luiz Carlos Freitas (UNICAMP) 10) Daniela Finco (UNIFESP) Fernanda Roveri (SME-Campinas) 11) Miguel Chikaoka (Fotoativa e Kamara Kó) Márcia Gobbi (FEUSP/FPEI) 12) Mirian Lange Noal (UFMS) Terezinha Maher (UNICAMP) 13) Patrícia Dias Prado (FEUSP) Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFSC) 14) Maria Carmem Silveira Barbosa (URGS) Bianca Correa (USP-Ribeirão) 15) Zoia Ribeiro Prestes (UFF) Davina Marques (USP) 16) Isabel Marques (Caleidos) Mônica Appezzato Pinazza (FEUSP)
------------------------------	---	--

Fonte: organizada pela autora a partir de dados do site do evento²⁹

3.7 VII COPEDI e III Simpósio Internacional de Educação Infantil – Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas (2015)

A edição de 2015, o VII COPEDI, traz algo inédito. O congresso ocorre das dependências da Universidade Federal de São Carlos, interior de São Paulo. Atento às temáticas emergentes do cenário, adentra ainda mais nos debates sobre raça, gênero e diversidade. Intitulado “*Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas*” e:

²⁹ In: <https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=665>. Acesso em: 14 de Ago. 2022

[...] introduz mais um eixo temático: Infâncias, crianças, diversidades e diferenças [...] segue marcando história, ocupando o espaço de mais uma universidade pública do estado de São Paulo [...] para reunir estudantes, professores, profissionais da educação e pesquisadores da área e demais interessados em discutir diferentes formas de conceber as crianças, a(s) infância(s) e a educação infantil (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018, p. 31).

De acordo com a coordenadora geral da 7ª edição, Maria Walburga dos Santos, em entrevista cedida ao veículo G1³⁰, a pauta:

[...] foi pensada porque a educação infantil e a infância não são só para uma carreira. É para a vida inteira. O congresso está acontecendo durante os 45 anos da UFSCar, saindo da Universidade de São Paulo (USP), mas é organizado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil. Acho que o primeiro momento que a gente precisa pensar para a educação infantil é que as crianças têm direito de estar em todos os lugares, na educação e na sociedade, então, por isso, formação é também reconhecimento dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas (SANTOS, 2015)

A edição traz mais um eixo para submissão/apresentação de trabalhos e debates. Trata-se do eixo: Infâncias, Crianças, Diversidade e Diferenças, que se desdobram e assuntos mais específicos inerentes às crianças e infâncias indígenas, quilombolas e sem-terra, por exemplo. Logo, vai de encontro com o tema proposto e, conforme pode ser visualizado no quadro 26, trata-se do formato mais heterogêneo, mais diverso, até então.

Quadro 25 – Temas dos trabalhos apresentados no VII COPEDI (2015)

Os Anais dessa edição não estão disponíveis para acesso público em nenhum formato (online ou impresso).

Quadro 26 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 7ª edição (2015)

Temas das conferências, mesas redondas e simpósios		
VII COPEDI e III Simpósio Internacional de Educação Infantil – Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas (2015)		
Formato	Tema	Palestrante
Conferências	1) Mesa de abertura 2) Palestra de encerramento	1) Tizuko Morchida Kishimoto (USP); Susanna Mantovani (Universita di Milano Bicocca (Itália); Coordenadora: Maria Walburga dos Santos (UFSCar; FPEI) 2) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar); Maria Walburga dos Santos

³⁰ In. https://www.saci.ufscar.br/data/clipping/imagens/36909_00.jpg. Acesso em: 11 jan. 2023.

		(UFSCar; FPEI); Célia Batista Regina Serrão (Mackenzie)
Mesas redondas	<p>1) Avaliação e qualidade na educação infantil</p> <p>2) Epistemologia das pesquisas com crianças pequenas</p> <p>3) Currículo e formação docente</p> <p>4) Produções culturais: indígenas, quilombolas e sem terra</p> <p>5) Gênero e sexualidade</p> <p>6) Currículo e formação docente nas políticas públicas da educação infantil</p> <p>7) Práticas e pesquisas com bebês</p> <p>8) O silenciamento das políticas</p> <p>9) Bases epistemológicas do currículo presentes nas políticas da educação infantil</p> <p>10) Inclusão e medicalização</p> <p>11) Formação Inicial e continuada</p> <p>12) Bases epistemológicas da educação infantil</p> <p>13) Políticas para a infância: creches</p>	<p>1) Sonia Larrubia Valverde (SME/SP); Silvia Cruz (UFC); Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)</p> <p>2) Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (FE-USP); Jader Janer Moreira Lopes; Sandra Mara Coraza (UFRGS)</p> <p>3) Ana Paula Soares (USP); Monica Appezzato Pinazz (FE-USP)</p> <p>4) Márcia Lúcia Anacleto de Souza (UNICAMP; SME/Campinas); Edna Rodrigues Araújo Rossetto (UNICAMP/Cood. nacional das cirandas do MST); Luciano Ariabo Quezo (Etnia Balatipone/UFSCar)</p> <p>5) Fernanda Theodoro Roveri (UNICAMP/Prefeitura Municipal de Campinas); Carolina Faria Alvarenga)</p> <p>6) Miguel Gonzáles Arroyo (UFMG); Maristela Angotti (UNESP/Araraquara)</p> <p>7) César Donizetti Pereira Leite (UNESP/Rio Claro); Paulo Sergio Fochi</p> <p>8) Lisete Regina Gomes Arelaro (USP); Peterson Rigato da Silva (SME Piracicaba/FPEI/MIEIB)</p> <p>9) Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS); Zoia Ribeiro Prestes (UFF); Ana Lúcia Goulart de Faria (Unicamp)</p> <p>10) Renta Alencar Lopes Garcia (Prefeitura Municipal de São Paulo/SP); Marisa Eugênia Melillo Meira (UNESP/Bauru)</p> <p>11) Maria Isabel Pedrosa (UFPE); Beatriz de Cássia Boriollo (Creche/USP)</p> <p>12) Maria Elisa Matosinho Bernardes (UNIFESP); Cleonice Tomazetti (UFSCar); Coordenação: Sinara Almeida (UFOPA/Santarém-PA)</p> <p>13) Ligia Maria M. L. Leão de Aquino (UERJ); Maria Auxiliadora Farias (CMDCA/Escola da Infância Estrela do Amanhã/FPEI); Coordenação: Maristela Angotti (UNESP/Araraquara)</p>
Simpósios:	<p>1) Protagonismo na pequena infância</p> <p>2) Arte e escuta na prática docente</p> <p>3) Diferença ou diversidade: as questões étnico-raciais e a infância</p> <p>3) Eliane dos Santos Cavalleiro (Cesar Chaves Institute/San Francisco State); Ione da Silva Jovino (UEPG); Anete Abramowicz (UFSCar)</p>	<p>1) Erika Chokler (Rede Pikler Nuestraamérica); Gabriela Guarnieri Campos Tebet (FE-UNICAMP)</p> <p>2) Silvia Morón Sompolski (Universidad Ramon Llull/Associação de Professores Rosa Sensat/ Barcelona-Espanha); Sandra Regina Simonis Richter (UNISC)</p> <p>3) Eliane dos Santos Cavalleiro (Cesar Chaves Institute/San Francisco State); Ione da Silva Jovino (UEPG); Anete Abramowicz (UFSCar)</p>
Minicursos:		<p>1) Patrícia Prado (USP)</p> <p>2) Alex Barreiro (UNICAMP)</p>

	1) Por uma educação infantil de corpos inteiros 2) Raça, Gênero e sexualidades dissidentes na infância: implodindo identidades 3) Feminismo e culturas infantis 4) Documentação pedagógica 5) Infância e Diversidade 6) Culturas infantis no candomblé: religiosidade e infância de crianças negras 7) Negras Palavras: protagonismo de negras e negros na literatura infantil 8) O caminho para construção de fóruns regionais de educação infantil: perspectivas 9) Brincadeira, brinquedo e interações na educação infantil	3) Elina Elias de Macedo (UNICAMP/UFSCar-So) e Reny Scifoni Schifino (SME - Santo André/SP) 4) Paulo Fochi (UNISINOS) 5) Anamaria Santana da Silva (UFMS-CPAN) 6) Ellen de Lima Souza (UFSCar) 7) Beatriz Regina Barbosa (FE-UNICAMP); Cristina Carla Sacramento (FE-UNICAMP) 8) Flávia Cristina Oliveira (FE-UNICAMP); Maralice F. Chiamp (Fórum Regional de Assis - SP); Peterson Rigato (FPEI e SME/Piracicaba); Mairise Souza (FPEI) 9) Suzana Marcolino (UNESP)
--	--	--

Quadro 29 - Temas da publicação “Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência” (2018)

Livro “Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência”		
<i>Maria Walburga dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti, Suely Amaral Mello (organizadoras)</i>		
Editora EDUFSCAR, 2018		
Seções/Eixo	Título	Autores/autoras
Apresentação	Educação Infantil e resistência: em busca dos direitos das crianças	Cleonice Maria Tomazzetti, Maria Walburga dos Santos, Suely Amaral Mello
Seções especiais	I – O educar como lugares de infância na Educação Infantil	Tizuko Morchida Kishimoto
	II – Homenagem aos 80 anos dos Parques Infantis e ao poeta Mario de Andrade	Maria Aparecida Gobbi
Eixo 1 – Políticas Públicas para a educação infantil e para a infância	III – Avaliação e educação infantil	Silvia Helena Vieira Cruz
	IV – Os direitos das crianças pequenas: do silêncio ao grito	Peterson Rigato da Silva, Fernanda Cristina de Souza e Renata Cristina Dias Oliveira
	V – Dissonâncias epistêmicas: políticas públicas para a educação infantil, currículo e diferenças	Elina Elias Macedo, Flávio Santiago, Solange Estanislau dos Santos e Ana Lúcia Goulart de Faria
Eixo 2 – Tempos, espaços, relações e infâncias: bases epistemológicas	VI – A apropriação da cultura e o desenvolvimento psicológico: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação infantil	Maria Eliza Mattosinho Bernardes
	VII – Geografia da infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais	Jader Janer Moreira Lopes
	VIII -	
Eixo 3 – Formação docente	IX – A arte da formação docente	Silvia Moron Sompolski
	X – O “contextualismo” como possibilidade na formação profissional docente	Mônica Appezzato Pinazza
	XI – Formação continuada: o exercício do encantamento	Beatriz de Cássia Boriollo
	XII – Protagonismo na pequena infância	Erika Chokler

Eixo 4 – Práticas pedagógicas: culturas infantis e produção cultural para e com os bebês e as crianças	XIII – Infância, corpos e movimentos: educação infantil, imagens e pesquisa com crianças	César Donizetti Pereira Leite
	XIV – Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
	XV – Brincar por brincar: o espaço de criação, apropriação e conquistas na educação infantil	Maria Isabel, Melina de Carvalho Pereira e Mayara Lacerda de Mello
	XVI – Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na educação infantil	Carolina Gobbato, Crislaine Boito e Maria Carmem Silveira Barbosa
	XVII – Infância livre infância: uma experiência de cuidado e educação na escola da infância	Maria Auxiliadora Soares de Farias e Suely Amaral Mello
Eixo 5: Infâncias, crianças, diversidade e diferenças	XVIII – Um debate sobre a representação e o protagonismo da criança em imagens	Anete Abramowicz, Ione da Silva Jovino e Eliane Cavalheiro
	XIX – Educação escolar, inclusão e medicalização	Marisa Eugênia Melillo Meira
	XX – Inclusão e medicalização: a experiência da rede municipal de ensino de São Paulo	Renata Alencar Lopes Garcia
	XXI – Educação Infantil, gênero e sexualidade: quando o impossível torna-se verdadeiro	Carolina Faria Alvarenga
	XXII – Meninas boazinhas, meninos valentões: olhares, estranhamentos e possibilidades	Fernanda Theodoro Roveri
	XXIII - O quilombo na voz das crianças: o protagonismo infantil na construção da identidade quilombola	Márcia Lúcia Anacleto de Souza
	XXIV – A ciranda infantil no MST: sem terrinha na luta pela terra	Edna Rodrigues Araujo Rossetto
Seção final	Questões candentes na educação infantil: porque as crianças ainda são crianças	Cleonice Maria Tomazzetti, Maria Walburga dos Santos, Suely Amaral Mello

Cerca de 16 anos após a publicação do primeiro livro oriundo do COPEDI, a obra “Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência” organizadas pelas professoras Maria Walburga dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti e Suely Amaral Mello.

Diferente da obra “Encontros e Desencontros em Educação Infantil”, esse livro não é organizado pelo FPEI, ainda que alguns membros da gestão em vigor tenham colaborado, trata-se de uma publicação oriunda do COPEDI com a participação de alguns membros do FPEI. Os temas que aparecem nos livros foram pautados nas discussões levantadas nessa edição do COPEDI.

Em linhas gerais a obra traz uma série de debates em torno dos assuntos oriundos do VII Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI). Logo, os temas que aparecem nas mesas, conferências, e simpósio deram origem ao livro. Cujo conteúdo fomenta e expande as discussões sobre: o protagonismo da criança, direito das crianças a viver a infância “hoje”, com qualidade em ambientes e instituições que respeitem as diferenças.

3.8 VIII COPEDI e IV Simpósio Internacional de Educação Infantil - Educação como prática de liberdade (2019)

A VIII edição do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), aconteceu em abril de 2019 em São Paulo na USP, sob o título “*Educação como prática de liberdade*”. Assim, os debates ocorrem a partir da premissa de que educação é a liberdade de poder pensar e expressar o que se pensa.

De acordo com a coordenadora geral dessa educação, Anete Abramowicz³¹ a temática “parafrazeia e faz eco à obra de Paulo Freire” (Educação como prática da liberdade). Ela afirma que:

[...] este ano é muito importante, porque vivemos um ataque à educação, às práticas democráticas e aos letrados de grandes educadores”. Ela afirma que o tema do evento indica que a educação só faz sentido em uma prática de liberdade: “Educação é a liberdade de poder pensar, expressar o que se pensa”. A área trabalha com vários marcadores sociais, como raça, classe social e gênero. O COPEDI inova, abordando a marca das relações etárias (ABRAMOWICZ, 2019)

Na 8ª edição do Congresso. Durante o evento, ocorreu a assembleia do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) que deu início ao processo de eleição do grupo gestor do Fórum para o triênio seguinte.

Segundo consta no Anais do evento, foram publicados 313 trabalhos³² nas seguintes modalidades: a) comunicação oral: relato de experiência e comunicação de pesquisa; b) painel/pôster: relato de experiência e comunicação de pesquisa, distribuídos nos 6 eixos a seguir:

Eixo 1: Infância, democracia e movimentos sociais

Considerando que a história da educação infantil brasileira é indissociável da luta por direitos, este eixo pretende problematizar as relações entre Estado, sociedade, democracia, infância e movimentos sociais, com ênfase em pesquisas e relatos de experiência que apontam para criação, implementação, manutenção e ampliação dos direitos das crianças pequenas no Brasil.

Coordenação: Sylvie Bonifácio Klein (FPEI/PMSP), Eduardo Pereira Batista (FPEI/PMV, Fórum Municipal de EI de Vinhedo), Maria Letícia Nascimento Barros Pedroso Nascimento (USP) e Ivan Ferreira Santos Carvalho (FPEI/PMSP). (COPEDI, 2019).

³¹ Fonte: <https://jornal.usp.br/atualidades/educacao-e-a-liberdade-de-poder-pensar-e-expressar-o-que-se-pensa/>. Acesso em 02. jan. 2023.

³² In: <https://copedi.faiufscar.com/anais#/>. Acesso em 20 mar. 2022.

Eixo 2: “Vidas múltiplas, corpos, culturas e infâncias”

Este eixo abrange as pesquisas com enfoque na produção das culturas infantis pelas crianças de comunidades indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhas; crianças sem-terrinhas, integrantes de ocupações e imigrantes, que revelam “vidas múltiplas” e, desse modo, a multiplicidade das infâncias em meio aos desafios territoriais enfrentados pelos grupos que representam na atualidade. O objetivo é trazer ao VIII COPEDI questões candentes para o pensamento sobre a infância enquanto categoria sociológica, que apresenta outras perspectivas de olhar para a análise da relação entre Estado e a garantia de direitos sociais. **Coordenação:** Márcia Anacleto (Prefeitura Municipal de Campinas) e Márcia Gobbi (USP). (COPEDI, 2019).

Eixo 3: Diversidades e diferenças: raça, gênero, sexualidade, deficiências, classe social e resistências ao fascismo desde a educação infantil

O debate a respeito das questões das diversidades e diferenças que marcam os tempos das infâncias e da contemporaneidade será proposto no contexto do VIII COPEDI com o objetivo de defender a garantia dos direitos fundamentais, próprios e inalienáveis dos bebês e das crianças pequenas e das/os docentes na educação infantil. Nessa perspectiva, esse eixo refere-se, especialmente, às experiências de resistência ao fascismo instalado no Brasil, com enfoque para as discussões de gênero/sexualidade, raça, deficiência, classe social e as suas interseções face ao processo de exclusão, com vistas à constituição de uma Pedagogia que eduque para a equidade, emancipação, liberdade e defesa dos direitos humanos desde a pequena infância. **Coordenação:** Waldete Tristão (FPEI/CEERT), Fernanda Cristina de Souza (FPEI/IFSP) e Peterson Rigato da Silva (FPEI/UNIMEP/Prefeitura Municipal de Piracicaba) (COPEDI, 2019).

Eixo 4: Pesquisas e experiências com bebês e crianças pequenas

Este eixo pretende apresentar, problematizar e debater pesquisas e práticas pedagógicas que valorizem: a escuta, a participação, o diálogo e as relações, contemplando o protagonismo dos bebês, das crianças e das professoras (es) em diálogo com as famílias, comunidades e universidades. Considerando que bebês e crianças são sujeitos das experiências, este eixo busca destacar práticas educativas e pesquisas anti-adultocêntricas, que privilegiem: o brincar, as relações democráticas, os processos de criação, expressão, construção das culturas infantis, descoberta e interação de bebês e crianças com os ambientes e territórios, para além dos espaços das unidades de Educação Infantil. **Coordenação:** Andreia Regina de Oliveira Camargo (FPEI/Unifesp), Ketiene Silva (FPEI/Prefeitura Municipal de São Paulo), Renata Dias (FPEI/Prefeitura Municipal de São Paulo) e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (FPEI/ Unicamp) (COPEDI, 2019).

Eixo 5: Infância e Arte

As questões acerca da arte suas interfaces com a infância e mais especificamente o espaço que ocupa na Educação Infantil tem sido pautado de muitas maneiras nas mais diferentes frentes. Não é de hoje que a arte mobiliza formas de controle e de resistência no universo cultural, político e acadêmico,

bem como nos espaços educativos voltados para educar as crianças pequenas. De modo geral na Educação e mais especificamente na Educação Infantil, podemos pensar arte tanto em uma perspectiva disciplinar, como também de uma maneira transdisciplinar. O eixo “Infância e Arte”, aliando-se a proposta apresentada no VIII COPEDI, terá como objetivo refletir acerca das fronteiras (entendida aqui como aquilo que liga e não como aquilo que separa), dos “entres” Educação Infantil-infância-arte. Entendemos aqui que a discussão não deve se pautar na “arte como disciplina”, mas sim como atravessamentos e que a diretriz deve ser colocada naquilo que está “entre” esses referidos temas. Sendo assim, não é da Arte como uma disciplina, de uma disciplina de Arte para a Educação Infantil, mas sim de uma Educação que possa ser artística para a infância e para a criança pequena. **Coordenação:** César Donizetti Pereira Leite (Unesp, Rio Claro), Mairise Souza (FPEI). (COPEDI, 2019).

Eixo 6 - Infâncias, brincar e liberdade

Nesse eixo podem se inscrever trabalhos que se relacionem com o brincar na Educação Infantil em suas várias facetas e, ao mesmo tempo, em diálogo com os Estudos da Infância, trabalhos que a partir do brincar comuniquem as várias possibilidades de viver de meninas e meninos, considerando seus tempos, espaços e culturas (indígenas, quilombolas, caçaras, ribeirinhas, urbanas, do campo, de ocupações etc.), classe social, relações étnico-raciais, de gênero e deficiência. Para Drummond, brincar é ser. Como liberdade, brincar é forma de resistir e comunicar o novo. **Coordenação:** Maria Walburga dos Santos (FPEI/UFSCar), Sálua Guimarães (FPEI/Prefeitura Municipal de Campinas). (COPEDI, 2019).

O levantamento dos temas observados nos Anais da 8ª edição do congresso pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 30 – Temas dos trabalhos apresentados no VIII COPEDI (2019)

Anais: Resumos de trabalhos – VIII COPEDI e IV Simpósio Internacional de Educação Infantil - Educação como prática de liberdade (2019)			
Eixos	Quantidade	Temáticas	Estados
Eixo 1: Infância, democracia e movimentos sociais	42 ³³	Criança como sujeito de aprendizagem; formação do gestor e gestão democrática; abuso sexual: prevenção; direito à educação; história da educação: entidades em defesa à educação pública; educação infantil em tempo integral; trajetória de políticas pública para a educação infantil em contexto municipal; gestão democrática e qualidade; documentação pedagógica; direitos da infância nos tratados internacionais; infâncias políticas e Crianças Sem Terrinha; educação infantil do/no campo; educação especial; socioeducativo (fundação casa); infâncias e o direito à cidade; educação física e educação infantil; invenção do	SP, DF, ES, RJ, PE, RS, PA, SC, AL

³³ Nos Anais constam 49 trabalhos, porém 4 foram descartados pelos seguintes motivos: 2 arquivos repetidos, 3 são do eixo 6, 1 do eixo 3, 3 do eixo 4;

		Fórum Caipira; história do fórum regional de educação infantil; Ocupação Creche Aberta; formação de Conselho Municipal de Educação; políticas e participação das crianças; atuação profissional do pedagogo contemporâneo; escola de tempo integral e liberdade; Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (história); inclusão e Cegueira Congênita; Psicopedagogia na creche; direito à educação e diálogos com as famílias; criança pequena e planejamento pedagógico; reivindicação de crianças (espaço na creche); Valorização e condições de trabalho docente; formação inicial e o PIBID ³⁴ ; práticas escolares não autoritárias; conselho mirim e cidadania.	
Eixo 2: “Vidas múltiplas, corpos, culturas e infâncias”	7	Jogos, brincadeiras e culturas infantis; gramática das culturas da infância; educação infantil do campo; identidade étnico-racial e crianças quilombolas; creche ribeirinha e avaliação; contextos culturais na América do Sul;	PA, ES, PE, CE, DF, SP
Eixo 3: Diversidades e diferenças: raça, gênero, sexualidade, deficiências, classe social e resistências ao fascismo desde a educação infantil	48	identidade e relações étnico-raciais; Pedagogias descolonizadoras; Meninas Negras e Racismo; avaliação na EI via narrativas (auto) biográficas; Educação Infantil na Fronteira Brasil/Uruguai; Relações de gênero e brincadeiras; Atendimento Educacional Especializado; sentidos e deficiência visual; gênero e feminismo; Arte e cultura indígena e afro-brasileira; crianças negras na educação infantil; Culturas Infantis e Relações de Gênero; representações das crianças nas obras de Arthur Ramos; dança e Ancestralidade; Crianças e infâncias em Paulo Freire; sexualidade infantil para a formação do indivíduo; diversidade linguístico-cultural; Inclusão Educacional e Transtorno do Espectro Autista; diversidade dos corpos; o discurso da "ideologia de gênero"; desconstruindo o lápis “cor de pele; Práticas pedagógicas emancipadoras; Relações de Gênero e formação docente; educação antirracista; questões de gênero nos sistemas apostilados; professor homem na educação infantil; Deficiência Auditiva e Surdez; brinquedos e brincadeiras e relações de poder; crianças com deficiência e documentação pedagógica; transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental; Literatura infantil, Formação de leitores e Contação de histórias; Brincadeiras e Percepções matemática; formação continuada; O brincar e a corporeidade na diferença; o brincar e Residência Pedagógica do curso; brincar na natureza; Educação não formal: brincar em contexto universitário; dimensão brincahona e profissão docente;	SP, MG, RS, ES, PE, PA,
Eixo 4³⁵: Pesquisas e experiências com bebês e	119	formação integral; leitura de imagens do cotidiano da creche; desenho, bebês e interações;	SP, SC

³⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

³⁵ Eixo 3: dos 47 trabalhos que aparecem nos Anais, foram excluídos da análise: 1 arquivo por ser repetido.

crianças pequenas			
Eixo 5 ³⁶ : Infância e Arte	37	Pedagogia e Artes Visuais; arte, estética e formação docente; Cinema e educação; desenho, crianças e formação de professores; Práticas Pedagógicas; literatura e arte; a mediação da literatura infantil; arte urbana e valorização das linguagens infantis; musicalização infantil; artes visuais afro-brasileira; criança, noção de estética, imagem; leitura e autonomia; percurso formativo de professoras/es através da experiência estética; interlocuções transdisciplinares entre arte, educação infantil e educação estética; arte e teoria histórico-cultural; percurso criativo e exploração; arte e linguagens infantis; fotografia e protagonismo das crianças; escuta da criança, arte e natureza; brincadeira, arte e materiais não estruturados; Narrativas infantis e Alfabetização; Teoria Histórico-Cultural e Literatura Infantil; dança e artes integradas; dança e subversão do tempo linear da educação infantil; arte com: linhas, tintas e tecidos; a arte de contar histórias; corpo e movimento; arte sonora e educação musical; protagonismo, arte e expressão;	SP, RJ, PR, PE, PA, RS, MT
Eixo 6 ³⁷ - Infâncias, brincar e liberdade	49	Brincar e relações étnico-raciais; brincar livre; jogos simbólicos; brincar de faz de conta; brinquedoteca e formação docente; garantia de direitos e ludicidade; espaços e tempos e as relações com as famílias, brincadeira em diferentes gerações; brincar ou escolarizar; Currículo; Brincadeiras Africanas; Currículo Cultural; o brincar entre a filosofia e a psicanálise; brincar e Fotoetnografia autobiográfica; brincar e natureza: escola no/do campo; jogo simbólico, brincadeiras; Cultura Indígena, Infância e Negritude; Produção de tempos e espaços e Atendimento educacional especializado; criança e espaço urbano; Educação e Liberdade como direitos das crianças; formação continuada; o brincar e o desenvolvimento infantil; Cotidiano Escolar e escuta ativa; Educação Física na Educação Infantil; Educação Ambiental; brincar nas Séries Iniciais do Ensino fundamental; infância, ocupações e cidade; brinquedoteca; música e liberdade; desemparedamento da infância; Brincar e Estágio; brinquedoteca hospitalar;	SP, DF, PE, RS, PR, GO

Quadro 31 – Temas das conferências, mesas redondas e simpósios 8ª edição (2019)

Temas das conferências, mesas redondas e simpósios

³⁶ Eixo 5: dos 40 trabalhos que aparecem nos Anais, foram excluídos da análise: 3 arquivos serem repetidos.

³⁷ Eixo 6: dos 50 trabalhos que aparecem nos Anais, foram excluídos da análise: 4 arquivos serem repetidos.

VIII COPEDI e IV Simpósio Internacional de Educação Infantil - Educação como prática de liberdade (2019)			
Eixo	Formato	Tema	Palestrante
Eixo 1- infâncias, democracia e movimentos sociais	Cerimônias	1) Cerimônia de abertura 2) Cerimônia de encerramento: Infância e fascismo	Marcos Neira (Diretor da FE-USP); Monica A. Pinazza (FE-USP) Ermelinda Moutinho Pataca (PPGE-USP); Fernanda Cristina de Souza (MIEIB Sudeste/FPEI/IFSP). Coordenação: Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar/FPEI). 2) Sônia Kramer (PUC-RJ); Lisete Arelaro (FE-USP). Coordenação: Maria Letícia Nascimento (FE-USP)
	Mesas redondas	1) Mesa de abertura: “Educação como prática de liberdade” 2) “Infâncias e participações: formas de resistência” 3) “Infâncias e políticas públicas: formas de privatização” 4) “Desafios para consolidar modelos de ampliação de vagas. O caso da cidade de São Paulo”. Realização do Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo	1) Ana Lúcia Goulart de Faria (FE-Unicamp/FPEI); Edson Telles (EFLCH-Unifesp); Ione Silva Jovino (UEPG) Coordenação: Cleonice M. Tomazzetti (UFSCar/FPEI) 2) Fabiana Canavieira (UFMA); Joseane Búfalo (Prefeitura de Campinas); Carolina de Roig Catini (UNICAMP). Coordenação: Eduardo Pereira Batista (Prefeitura Municipal de Vinhedo/FPEI) 3) Thereza Adrião (UNICAMP); Lígia Aquino (UFRJ); Katia Aparecida dos Santos Imbo (Prefeitura de São Paulo). Coordenação: Sylvie Klein (Prefeitura Municipal de São Paulo/FPEI) 4) Convidados: Dr. Daniel F. De Bonis (Secretário Adjunto de Educação). Secretaria municipal de Educação SP Dr. Salomão Ximenes Coautor da Ação Civil (2013-2019) - Membro do Comitê de Ampliação; Drs. Representante da Defensoria Pública Município de São Paulo. Coordenação/Mediação: Profª. Drª Maria Aparecida G. Monção (Representante do FEMEISP – FPEI)
	Minicursos	Minicurso - Creche e Feminismo – Amelinha Teles (Ativista feminista)	Amelinha Teles
	Reuniões:	Reunião do MIEIB/FPEI com os Movimentos Sociais, Mov. Negro, MST, Feministas, movimento juvenil, estudantil. Sobre resistência, alternativa e enfrentamento frente à conjuntura	Coordenação: Fernanda C. de Souza (IFSP/FPEI/MEIB)
Eixo 2: vidas múltiplas, corpos, culturas e infâncias	Mesas redondas	“Por moradia e por terra: infâncias, direitos e resistência”	Edna Rossetto (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem –Terra – MST); Vanderlete Silva (UEA/Manaus); Marcia Gobbi – FE/USP; Tatiana Altberg – Grupo Mão na Lata/ Maré-RJ. Coordenação: Marcia Anacleto (Prefeitura de Campinas)
Eixo 3: diversidades e diferenças: raça, gênero,	Conferência	“Os desafios das questões de gênero na pequena infância”	Peterson Rigato da Silva (UNIMEP/Prefeitura Municipal de Piracicaba/FPEI); Fernanda Roveri (UFSCar-Sorocaba/Prefeitura Municipal de Campinas); Tassio José da Silva (Prefeitura

sexualidade, deficiências, classe social e resistências ao fascismo desde a educação infantil			Municipal de São Paulo). Coordenação: Daniela Finco (EFLCH-Unifesp)
	Mesas redondas	1)“As crianças com deficiência não são as crianças da inclusão! Questões sobre infância, direito à educação e educação especial na educação infantil” 2) “A intersecção entre gênero, sexualidade, raça e classe social na educação infantil”	1)Rosângela Prieto (FE-USP); Sumika Hernandez (Prefeitura Municipal de; Vitória/Fórum de Educação do Espírito Santo); Coordenação: Fernanda Souza (IFSP/FPEI/MIEIB). 2) Alex Barreiro (Faculdade Maria Imaculada/Mogi Guaçu); Cláudia Vianna (FE-USP); Mariana Monteiro (FMEIC). Coordenação: Ellen Gonzaga Lima Souza (UFLA)
	Minicursos	Minicurso - “Por uma Educação Infantil brasileira feminista e antirracista”.	Elina Macedo, Clélia Virgínia Rosa, Reny Scifoni Schifino (GEPEDISC).
	Oficinas	Brincando com as diferenças: livro interativo e bonecas Abayomi.	Luciana Noemi Xavier Carvalho
Eixo 4: pesquisas e experiências com bebês e crianças pequenas	Mesas redondas	1)“Um quintal maior que o mundo: experiências de bebês e crianças nos contextos coletivos de educação”	1) Marlede Viana de Figueiredo Gomes Lira (Professora da Creche USP); Maria Cláudia Bullio Fragelli (UAC-UFSCar); Gabriela Guarnieri Campos Tebet (FE-UNICAMP/FPEI). Coordenação: Andréia Camargo (UNIFESP/FPEI)
	Rodas de conversa	1) Roda de conversa com o Centro de Estudos e Defesa da Infância da USP (CEDIn) e lançamento do livreto em parceria com a Adusp. 2)“As grandezas do Ínfimo: o que estamos aprendendo com bebês e crianças pequenas?” 3) “A maior riqueza do homem é sua incompletude: Participação infantil na gestão - conversa sobre democracia, infância e políticas públicas”	1) Coordenação: Marie Claire Sekkel (IP/USP) / Maria Letícia Nascimento (FE/USP); 2) Ana Carolina Hepe Teixeira (Prefeitura de Piracicaba) Renata Cristina Dias Oliveira (FPEI/ Prefeitura Municipal de São Paulo) Silvia Helena Vieira Cruz (UFC). Coordenação: Ketiene Moreira da Silva (FPEI/ Prefeitura); 3) Sônia Larrubia Valverde (Prefeitura Municipal de São Paulo/ Revista Infância Latinoamericana); Marcia Covelo Harmbach (Prefeitura Municipal de São Paulo). Coordenação: Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)
	Minicursos	“Tudo q não invento é falso”: diálogo sobre espaços, o brincar com o que não é brinquedo e as tecnologias das crianças”	Viviane Aparecida Alves do Nascimento (Professora de educação infantil - Prefeitura Municipal de São Paulo).
Eixo 5: Infância e Arte	Conferência	“Educação, Infância e Arte: atravessamentos acerca de uma educação da primeira infância”	Silvio Gallo (FE-UNICAMP); Alexandre Filordi de Carvalho (EFLCH-UNIFESP); Sandra Regina S. Richter (UNISC/Santa Cruz do Sul /RS) Coordenação: Mairise Souza (FPEI/Assessoria Pedagógica em prefeituras)
	Mesas redondas	“Artestagens para a Infância e a Educação Infantil: produzindo ensaios”.	César Donizetti Pereira Leite (UNESP - Rio Claro); Wenceslao de Oliveira Junior (FE/UNICAMP); Patrícia Dias Prado (FE-USP); Roseli Lemos de Melo (Prefeitura de Campinas). Coordenação: Joseane Tomasella Bordignon (Prefeitura Municipal de Rio Claro-SP)
	Roda de conversa	1)“Infância, brincadeira e cultura” 2) A Educação de Bebês e Crianças nas Aldeias Indígenas de Parelheiros/SP: diálogos sobre resistência.	Lydia Hortélio; Gandhi Piorski. Coordenação: Indyra Arruda Castelano (Paranoá/DF/FPEI) 2) Luci Aparecida Guidio Godinho (Prefeitura Municipal de São Paulo);

			participou da equipe que implementou o CECI).
	Minicursos	“Arte e Imaginário na Educação Infantil”.	Adriana Regina Isler Pereira Leite- (PUC Campinas/SP e Assessora Pedagógica em Prefeituras).
	Oficinas	1) “Cinema e Educação Infantil” - Produção de imagens e edição de filmes realizada com crianças em espaços de Educação Infantil na Rede Pública. 2)Desenho Dança Pele: espaços de infância 3) Aqui, ali e acolá: dizeres do corpo, presença e Performatividade 4)“Um mergulho no corpo”	1) Claudia Seneme do Canto, Bianca dos Santos Chisté, Ana Lucia Penteadó Brandão Prado (Grupo IMAGO UNESP/Rio Claro). 2) Andréa Fraga da Silva – Professora e artista da Dança/EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística). 3) Alexandre Medeiros (Arte educador, ator, palhaço, Bailarino Balangandança Cia.). 4) Fernanda Ferreira (Professora de Educação Infantil -Prefeitura Municipal de Piracicaba/SP, Bailarina, Pesquisadora de Dança Contemporânea).
Eixo 6: Infâncias, brincar e liberdade	Conferência	“Cultura lúdica e formação docente”	Suely Amaral Mello (Unesp/Marília); Vanessa Louise Batista (UFC em colaboração técnica com UFSCar /Núcleo de Educação e Estudos sobre a infância). Coordenação: Vanessa França Simas (Prefeitura Municipal de Campinas)
	Roda de conversa	1)“África e América do Sul no debate sobre as relações raciais” 2) “Feminismo negro e docência na educação infantil: facetas e desafios na construção da identidade profissional” 2.1) “Narração de História” - Mito das bonecas abayomi 3) Palestra-ilustrada e roda de conversa “Tecendo Saberes: crianças protagonistas de sua representação” criando materiais colaborativos para encurtar distâncias.	1) Profª Amy Niang – África do Sul; Profª Maria Isabel Mena Garcia – Colômbia; Profª Petronilha B. Gonçalves e Silva – Brasil. Coordenação: Anete Abramowicz (FE-USP/FPEI) 2) Djamila Ribeiro (UNIFESP); Lucimar Rosa Dias (UFPR); Waldete Tristão (CEERT). Coordenação: Carolina Teles (Prefeitura Municipal de São Paulo) 2.1) Luciana Carvalho (Especialização em Matriz Africana na Casa de Cultura Fazenda Roseira/Campinas-SP) 3) Marie Ange Bordas - Artista/educadora
	Minicursos	1) O brincar e os Bebês no contexto da creche 2)Experiências lúdicas e poéticas nos contextos da EI	1) Andréia Costa Garcia (Prefeitura Municipal de São Paulo). 2) Shirley Maria de Oliveira (Prefeitura Municipal de São Paulo).
	Oficinas	Bonecos de pano negros e bonecas de pano negras	Glória Vianna

Algumas considerações:

- Temas em destaque: educação infantil e o direito à educação; políticas de inclusão, no/do campo; gestão democrática, história de fóruns e outros movimentos sociais e lutas por direitos; relação da criança com a cidade (processo de conhecimento e apropriação do território), ou seja, aparecem temas que apontam para a defesa dos direitos das crianças em diferentes esferas: movimentos sociais, documentos legais, tratados internacionais, entre outros.

- Há um conjunto bem maior de pesquisas sobre inclusão, que se desdobram em temas mais específicos, como: cegueira congênita, e outros mais inerentes a determinados tipos de deficiência e síndromes.
- No campo das relações étnico-raciais assuntos mais específicos também aparecem, como no caso de 4 trabalhos com ênfase na educação de meninas negras na educação infantil, tratando inclusive da relação e formação dos professores.
- Também chama a atenção três trabalhos sobre a atuação de professores homens na educação infantil. Assunto em destaque no contexto desse COPEDI, pois em outubro de 2019 foi protocolado na Assembleia Legislativa de São Paulo, um Projeto de Lei (PL 1174/2019) que visava proibir pessoas do sexo masculino de exercer atividades de cuidados com crianças na educação infantil, o que gerou debates e culminou, também, no Seminário Nacional – “Homens na Educação: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas”, ocorrido nas dependências da USP.
- Bebês: a quantidade de trabalhos no eixo 4, também chamam a atenção, há uma quantidade significativa das pesquisas específicas com bebês, cuja demarcação do termo é uma marca e defesa dos Fóruns de educação infantil, para demarcar esse espaço e histórico de lutas.

As duas últimas edições do COPEDI: VII, VIII e IX (as duas últimas) ocorreram em um cenário de desmonte das políticas públicas e golpe à democracia e à educação, com isso os debates e temas dessas edições traduzem esse momento histórico. Tal como no próprio título da 9ª edição: IX COPEDI - Entre lutas e resistências: as defesas de uma Educação Infantil emancipatória

Esse cenário, culminou em uma série de manifestos, moções e encaminhamentos por parte das instituições democráticas como, por exemplo, universidades, o MIEIB, a ANPEd, e do Fórum Paulista de Educação Infantil.

- Manifesto Indignado “Profissionais Homens na Educação Infantil”
- Curso Erguer a voz! Diferentes vozes em defesa da vida de bebês, crianças e da Educação Infantil em tempos de pandemia
- Manifesto Educação Infantil à distância: seria esta uma modalidade de terraplanismo pedagógico?
- Manifesto Público “Vamos Voltar? AGORA NÃO!”
- Manifesto Público “Prô, tô, sem,colo Educação Infantil em tempos pandêmicos bebês e crianças não cabem em PROTO-sem- COLOS

- Manifesto Indignado “Educação Infantil não cabe em livro
- Manifesto furioso- aborto legal, seguro e gratuito: “gravidez aos 10 mata!” (CARTA DE PRINCÍPIOS FPEI, ANEXO A)

Assim sendo, vale contextualizar, brevemente, esse cenário de golpe à educação e às instituições democráticas.

3.8.1 - A educação no contexto do Golpe de 2016 e da pandemia: algumas considerações

Após dois governos de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), Dilma Rousseff assume a presidência do Brasil pela primeira vez (2011-2014). É reeleita em 2014 para um segundo mandato. Contudo, em um golpe jurídico-parlamentar-midiático (KRAWCZYK, LOMBARDI, 2018, p. 2), sofre o *impeachment* em 2016, sendo deposta do cargo e, em seu lugar, assume Michel Temer. Esse movimento “levou à implantação de um governo estreitamente ligado aos interesses tanto do imperialismo, quanto de amplos setores da burguesia brasileira” (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 23)

Para Medeiros Filho (2018, p. 13), o Golpe de 2016 resulta da chamada Guerra Híbrida, uma forma de intervenção imperialista. Segundo Medeiros Filho:

Quem primeiro usou esse termo foi Frank Hoffman, um especialista em estratégias militares, num estudo de 2007 para o Marines Corps, o corpo de fuzileiros navais dos Estados Unidos. Atualmente, passados mais de 10 anos desse primeiro estudo, Guerra Híbrida tem sido definida como o uso de métodos e apoios os mais variados contra um determinado país. Da mobilização de parte da população, como nas revoluções coloridas, aos drones e bombardeios aéreos, passando pelo cooptação da mídia, do aparato judicial e policial do país visado, pelo apoio a grupos armados, intervenção eleitoral, *fake news* e o que mais for possível usar. É um tipo de estratégia que pode chegar à guerra total, mas a mobilização de forças hostis começa muito antes da guerra declarada. (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 13).

O Brasil seria o exemplo de uma Guerra Híbrida mais sofisticada, em que não se chega ao conflito armado. Segundo Medeiros Filho, ela contou com manifestações de rua e com a chamada “Operação Lava Jato”, de suposto combate à corrupção, conduzida por um juiz de confiança duvidosa. Além disso, foi necessário ainda a compra de grandes parcelas do Congresso, o controle dos meios de comunicação, a cooptação do Supremo Tribunal Federal e, na sequência do golpe, para impedir a candidatura do ex-presidente Lula a mais um período presidencial, foi fundamental a atuação de três juízes do tribunal de apelação de Porto Alegre. Aparentemente, a guerra híbrida contra o Brasil não terminou, podendo ainda entrar em cena a força bruta dos militares, que o imperialismo nunca deixou de cortejar. Tudo depende dos rumos que o processo político tomar. (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 13-14).

O Golpe de 2016 resulta de múltiplos fatores. Para Saviani (2018, p. 28) a crise que se instaura no país foi justificada em nome de um pretense combate à corrupção, fazendo-se imaginar que o Partido dos Trabalhadores foi o grande artífice de um novo momento da República, em que o partido, ao chegar ao Governo Federal, implanta um esquema de apropriação privada dos fundos públicos. Segundo Saviani, (2018, p. 28), o erro do PT foi não ter desarticulado os esquemas que estavam em vigência no país e dos quais os partidos de apropriavam para chegar ao poder. Para ele, “ao contrário, para assegurar uma base de apoio no Congresso sem o que não conseguiria governar, o PT lançou mão do esquema que já se encontrava em funcionamento muito antes de ter surgido o Partido dos Trabalhadores (SAVIANI, 2018, p. 28).

A ditadura que vitimou o país de 1964 a 1985, foi resultante de uma somatória de fatores, tendo nas Forças Armadas o braço realizador do golpe, com apoio da CIA (Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos). “Agora a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares”, enfatiza Saviani (2018, p. 32). Segundo ele, o Golpe de 2016 fez o Brasil regredir em décadas, não apenas em anos. Isso

[...] exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe [...]. (SAVIANI, 2018, p. 38)

Se o Governo Dilma, em 2014, obteve avanços no setor de educação, por meio da aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de julho de 2014), as medidas governamentais pós-golpe o tornam letra morta, pois várias metas em 2018 já haviam vencidos, e outras, não teriam a mínima condição de serem realizadas (SAVIANI, 2018, p. 38).

A partir do Golpe de 2016, o autoritarismo fez-se mais presente no campo da educação. Para demonstrar isso, Saviani (2018, p. 39) evoca a lembrança da implantação da Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória (MP 746/2016). Segundo Saviani, o estatuto jurídico “da Medida Provisória é equivalente ao do Decreto-Lei, instrumento de que, normalmente, lançam mão os regimes ditatoriais nos quais o Executivo enfeixa em si as prerrogativas do Poder Legislativo” (SAVIANI, 2018, p. 40).

Para o pensador brasileiro, o caráter de autoritarismo do pós-golpe:

[...] fica claro, também, na intervenção no Fórum Nacional de Educação mudando sua composição sem consulta às entidades que, conforme as normas legais, nele têm assento. E, à revelia do que dispõe a lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, retirou do

Fórum Nacional de Educação a incumbência de coordenar o processo de preparação e realização das Conferências Nacionais de Educação transferindo-a, por decreto, à Secretaria Executiva do MEC. (SAVIANI, 2018, p. 41)

O movimento Escola Sem Partido é outro elemento que dá o verniz de autoritarismo contra o campo da educação, com ações que violavam a liberdade de cátedra do professor, buscando impedir os profissionais da educação de desenvolverem o trabalho educativo com a liberdade que a Constituição Federal garante. Para Saviani:

Na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, formarão para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (SAVIANI, 2018, p. 43)

Para concluir, mas não esgotar, esse debate, novamente lança-se mão de Saviani: para o educador brasileiro, é “imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população” (SAVIANI, 2018, p. 44).

Ainda nesse cenário, com a pandemia da COVID-19 (*SARS-CoV-2*) acentuou todas essas problemáticas. O Fórum Paulista se manifesta e questiona os distanciamentos que esses “protocolos” trouxeram:

Os PROTOsemCOLOS nos distanciam:

- Das concepções de uma Educação Infantil humanizadora, inclusiva e emancipatória;
- Das interações próximas, acolhedoras e intensas, que constituem um dos eixos do trabalho pedagógico previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI);
- Dos direitos de bebês e crianças à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças explicitados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)³⁸.

³⁸ In: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PROTOsemCOLO_FPEI.pdf. Acesso em: 03. Jan. 2023.

3.9 – Síntese e análises das discussões e dados das subseções 4.1 a 4.9:

Os dados levantados nas subseções anterior revelam que:

a) Quem organiza os COPEDI's?

Desde a 2ª edição, o Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI) é organizado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), cujo comitê gestor é eleito no decorrer de cada edição do Congresso. Vale salientar que na IX edição do congresso, ocorrida via online, em 2022, a chapa “Criança é para brilhar, brincar, resistir e revolucionar”, foi reeleita. Trata-se do mesmo comitê gestor dos períodos de 2009 a 2012, 2012 – 2015, eleita por aclamação. O grupo,

[...] se constitui como um coletivo que pensa o FPEI e pretende atuar dentro dele tendo como tripé: POLÍTICAS/ PESQUISAS/ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Articulando nestas três frentes os diversos atores sociais que pensam, lutam e constroem direitos das crianças pequenas a uma Educação Infantil de qualidade. (FPEI, 2015³⁹)

Vale mencionar que na edição de 2022, houve uma segunda chapa concorrendo a eleição: "Aquilombando Infâncias"⁴⁰, "que em torno da pauta da diferença se propõe a fazer do Fórum Paulista um espaço de aquilombamento e de resistência". Ponto importante para se pensar que, embora todos estejam em defesa dos direitos das crianças, há mais de um “pensamento” em torno de como pode ser a gestão do movimento, e talvez de maneiras para se responder questões prementes do tempo presente.

Além do Fórum Paulista, e respectivos membros do grupo gestor, outros atores sociais participam como colaboradores e apoio na/da organização dos COPEDI's. Sejam eles: palestrantes, professores do ensino superior, entre eles nomes como: Maria Carmen Silveira Barbosa, Sonia Kramer, Carmem Craidy, Fúlvia Rosemberg, Rita Coelho, Maria Malta Campos, Tizuko Morchida Kishimoto, Lisete Arelaro, entre outros; alunos da graduação, professores da educação básica.

Ressalta-se que, percebeu-se que a participação ativa de professores da “base”, ou seja, que atuam diretamente na educação infantil, ainda é bem pequena. Alguns são convidados a mediar mesas de debate, são proponentes de oficinas e minicursos. Fator observado somente na sétima e na oitava edição do congresso. A leitura dos resumos, revelou que há maior participação de professores e gestores da educação infantil na apresentação de relatos de prática, sobretudo nas edições mais recentes.

³⁹ Disponível em: <http://fpeicrianca.blogspot.com/2015/>. Acesso em 05. Jan. 2023

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yxzrk0mte-M>. Acesso em 05 jan. 2023

b) Onde e quando acontece?

As edições ocorrem a cada dois ou três anos. Sendo que das 8 edições estudadas, 4 ocorreram no interior de São Paulo: Águas de Lindóia (1998, 2000, 2003) e São Carlos (2015), e as outras quatro na capital (2006, 2009, 2012, 2019). Dessas 5 ocorreram nas dependências das universidades públicas: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

c) Quais são os principais temas e pautas?

A partir da leitura dos trabalhos, livros e cadernos de programação dos congressos, pode-se dizer que as principais temáticas e pautas seguem o que era premente em cada contexto. Influenciado, portanto, pelas demandas trazidas pelas mudanças nas políticas públicas acerca da organização da educação infantil, exigência mínimas de formação para atuar em creches e pré-escolas (o evento inclusive nasce dessas mudanças); na esfera social, com avanços e retrocessos no cenário político; e do campo acadêmico.

I) Temas recorrentes nas primeiras edições, no período de 1998 - 2006:

- Profissionalização docentes
- Formação em serviço
- Valorização docente
- Formação continuada
- Financiamento da educação infantil
- Qualidade na educação infantil
- A universidade e a formação de professores
- Relação cuidar e educar
- Políticas públicas para a educação infantil
- Perfil docente
- Identidade docente
- Perspectivas para formação dos professores da educação infantil
- Transferência das creches e pré-escola para a educação básica pública

Sobre esses temas, ao analisar o perfil do profissional de educação infantil, da sua denominação como professor, a partir da LDB, Nascimento (2001), aponta as incoerências que os documentos legais trazem e as consequências que a ausência de recursos específicos trouxe. Salienta que a LDB (1996) trouxe uma série de determinações legais para os profissionais da

educação infantil, pois ao integrar a educação básica imputa em consequências diretas para o profissional que atuaria nesse campo.

Nesse sentido, os temas elencados vão de encontro com a mudanças trazidas a partir da promulgação da LDB (Lei nº 9394/96) que imprimiu uma outra dimensão à Educação Infantil ao vinculá-la à primeira etapa da Educação Básica. Logo, esse cenário, junto a outros documentos legais como as RCNEIS fomentaram o debate nos diferentes espaços que tratam, discutem e pesquisam a educação infantil as especificidades de formação e práticas dos profissionais que nela atuariam.

II) Temas que começam a aparecer com mais recorrência no período de 2009 - 2019:

- Democratização do acesso à creche;
- Questões relacionadas às parcerias público-privada;
- Organização do tempo espaço na educação infantil;
- Corpo e movimento na formação docente;
- Formação em contexto;
- Brincadeiras, interações, jogos;
- Documentação pedagógica.
- Ensino fundamental de 9 anos
- BNCC;
- Arte e formação de professores;
- Relações-étnico racial;
- Infâncias e crianças indígenas
- Escuta da criança,
- Pesquisas com bebês;
- Protagonismo da criança;
- Inclusão, crianças com deficiência na educação infantil

Além dos temas recorrentes nas primeiras edições do COPEDI, aos poucos há um crescimento das temáticas acima elencadas. Da quais, compreende-se que, também surgiram a partir das demandas trazidas pelos ordenamentos legais e mudanças no campo social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais.
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem. (...)*

(Todo Caminho, Guimarães Rosa)

A pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), foi um fator histórico muito relevante que provocou mudanças na educação, na vida social e no processo da pesquisa. Isto teve um impacto expressivo nesse estudo, já que alterou a dinâmica educacional e alguns ajustes metodológicos foram necessários para dar andamento à pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo compreender se as edições do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), ao trazer temáticas atuais na relação teoria-prática, se constituem como espaço de formação para os profissionais da educação infantil.

Avalia-se que o movimento do FPEI junto ao COPEDI colaborou com a articulação, divulgação e proposição de pautas para o atendimento educacional das crianças, pois entende-se que debates e atuações desse e outros movimentos “influenciaram e influenciam conquistas em políticas públicas, produção de conhecimento e vida de crianças e de quem com elas convivem, trabalham, se solidarizam (TOMAZZETTI; SANTOS, MELLO, 2018, p. 386).

De caráter suprapartidário, interinstitucional, aberto ao debate público e democrático, o FPEI vem reunindo profissionais, mas que se encontram, atualmente, envolvidos direta ou indiretamente no atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil. O FPEI tem congregado em suas reuniões representantes de: Fóruns Regionais e Educação Infantil já constituídos no estado de São Paulo; setores das administrações federal, estadual e municipal responsáveis pela Educação Infantil; Conselhos estaduais e municipais (de educação, dos direitos da pessoa com deficiência, etc.) e dos conselhos tutelares; universidades federais e estaduais públicas, particulares e comunitárias; ONGs, fundações e institutos voltados à pesquisa/intervenção no campo da educação infantil e associações, sindicatos e entidades representativas da sociedade civil, das instituições e dos profissionais de educação infantil (MACHADO *et al.*, 2008).

Por isso, expressam as questões prementes da Educação Infantil no decorrer de duas décadas, cujas demandas culminaram em temas a serem debatidos no COPEDI. O que não só fortalece a formação docente, mas de forma coletiva, fomenta a partilha de anseios, conhecimentos, práticas pedagógicas e diversas outras experiências e desafios vivenciados com as crianças na educação infantil.

Os materiais das edições não seguem um formato fixo, e a participação ativa dos professores que atuam na educação infantil com bebês e crianças ainda é baixa. Ainda assim, pode-se destacar que as análises apontam que nas duas últimas edições (a de 2015, e a de 2019) há uma ocorrência maior desses profissionais na apresentação de trabalhos, proposição de oficinas e até na mediação de mesas.

As edições não são realizadas a partir de temas “ao acaso”, além de se pautarem no cenário atual (do país, das instituições e das universidades), as organizações notadamente realizam balanços regulares do cenário nacional e olham para o que já foi discutido nas edições anterior, para que se possa pensar em avanços no debate. As temáticas do COPEDI vão de encontro com o que tem sido apresentado nas reuniões do GT07 da ANPEd no mesmo período.

No decorrer da pesquisa foi possível notar a importância e reconhecimento por parte de pesquisadores, estudantes, professores e professoras, do MIEIB, do FPEI e do COPEDI para o campo da educação infantil. Em linhas gerais, conclui-se que ainda que o COPEDI não seja responsável direto pela formação de professores e professoras da educação infantil, ele traz sim contribuições para a formação destes profissionais na medida em que a coletividade fomenta debates oriundos da esfera acadêmica, do campo legal e das práticas do cotidiano da educação infantil, além de dialogar com pessoas e instituições responsáveis diretas pela formação inicial e continuada. O levantamento e análise das temáticas apontam que elas surgem a partir de situações prementes de cada contexto histórico, político e social. Influenciado, portanto, pelas demandas trazidas pelas mudanças nas políticas públicas acerca da organização e estruturação da educação infantil. Por outro lado, o COPEDI ainda tem como desafio ampliar a participação dos professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à Educação Infantil**. In: Pro-Posições, v.14, n.3 set/dez 2003.

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, 30 dez. 2016, p.46-65.

ARELARO, L. R. G.; MAUDONNET, J. V. de M. **Os Fóruns de Educação Infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil**. Laplage em Revista, Sorocaba, vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.6-18.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S, K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal: parecer CEB n.1/99, aprovado em 29/1/1999**. Brasília, 1999.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394/1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Seção II Da Educação Infantil**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art31>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: lei n.10.172 de 9/1/2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006, p. 87-12.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010

CAVALCANTE, G. de O.; SANTIAGO, L. V. **Concepções históricas sobre a Infância e Representação Social:** uma reflexão sobre a formação de professores. In: Debates em Educação. Maceió, Vol. 3, nº 6, ago./dez. 2011.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar:** por onde anda a educação infantil? In: PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (VIII). **Eixos para inscrição de trabalhos do VIII COPEDI e IV Simpósio Internacional de Educação Infantil.** Disponível em: <https://copedi.faiufscar.com/pagina/3268-eixos#.2019>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CORREA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidade na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 112 p.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Incidência dos movimentos sociais pela garantia da educação infantil no Brasil.** In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da Silva; FREITAS, Sumika Soares de; CARA, Daniel Tojeiro (Orgs.). Fóruns de Educação no Brasil. Rio de Janeiro, Dictio Brasil, 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Garantia do direito à Educação Infantil no Brasil:** histórico do campo, conquistas e desafios atuais. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0381.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5ª ed - São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KRAMER, S. **Infância, cultura e educação contemporânea contra a barbárie.** In: Revista Teias, 2000.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa, In: **Educação infantil: formação e responsabilidade.** Campinas: Papyrus, 2013.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre. Mediação, 1998.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In Larrosa, J. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica. Texto publicado em: Universidade de Barcelona, jan./fev./mar./abr., n. 19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

LIMA, A. B. R., BHERING, E. **Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. et al (org.). Apresentação. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 303.

MACHADO, Maria Lúcia de A. et al (org.). Apresentação. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 303.

MARTINS FILHO, Altino José. Capítulo II: Sobre infância e sua educação: especificidade da docência na Educação Infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 168.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-150720/> >. Acesso em: 5 mai. 2021.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Os Fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas: conquistas históricas e desafios em tempos de regressão de direitos**. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524 p.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524 p.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Carta de princípios do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. João Pessoa. 2019.

MORUZZI, A. B; SILVA, B. N. B. da; BARROS, B. C. de. **Formação de professores da Educação Infantil: a especificidade em questão**. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. Educação Infantil: A luta pela infância. Campinas: Papirus, 2018. p. 177-210.
NÓVOA, Antonio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor**: proposta para uma revolução no campo de formação de professores, In: GATTI, Bernadete (org.) Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/citation/?lang=pt> >. Acesso em 13 de nov. de 2022.

NUNES, Deise Gonçalves. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil**: a construção de uma identidade cultural e política. Gt07: Anped, Caxambu, out. 2009. Anual. Disponível em: <http://33reuniaio.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6045--Int.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Educação infantil**: formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

ROLNIK, Suely. **Pensamento corpo e devir**: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de subjetividade. São Paulo: PUC 1993, nº 2.

SARMENTO, M., GOUVEA, M. C. S. (orgs) **Estudos da Infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. Org. **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos, EDUFSCar, 2018, p. 398.

SAVIANI, D. **A pedagogia Histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira**. Revista ANDE. ano 6, nº 11, p.15-23, 1986.

SERRÃO, C.R.B.; NASCIMENTO, M.L.B.P. **Educação Infantil em tempos de resistência: o lugar do COPEDI**. In: SANTOS, M.W.; TOMAZZETTI, C. MELLO, S.A. Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos, EDUFSCar, 2018, p. 373-387.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez; CARA, Daniel Tojeira (Organizadores). **Fóruns de Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. 223 p.

TOMAZZETTI, C.M.; SANTOS, M.W.; MELLO, S.A. **Questões candentes para Educação Infantil: porque as crianças ainda são crianças**. In: SANTOS, M.W.; TOMAZZETTI, C. MELLO, S.A. Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos, EDUFSCar, 2018, p. 373-387.

Vídeos:

ASSEMBLEIA DO FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Realização de: **Fórum Paulista de Educação Infantil**. [S.I]: Youtube, 2022. (75 min.), color. Legendado.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1fdNo6Ka9TE&t=2s>. Acesso em: 11 nov. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Livro “Educação Infantil: construindo o presente”

Livro “Educação Infantil: construindo o presente”		
Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil		
Editora UFMS, 2002		
<i>Seções</i>	Título	Autores/Fóruns
	Apresentação	Grupo gestor MIEIB / Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul
<i>1</i>	O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB: construindo o presente	Grupo gestor MIEIB
<i>2</i>	Responsabilidade social com a educação infantil no Brasil	Fundação ORSA
<i>3</i>	Educação infantil enquanto direito	Fórum de Educação Infantil do Estado do Acre
<i>4</i>	A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN	Fórum Catarinense de Educação Infantil
<i>5</i>	Educação infantil: identidade em construção	Fórum Permanente de Educação e Desenvolvimento Infantil do Espírito Santo
<i>6</i>	A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais	Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul
<i>7</i>	Colóquio sobre identidade e formação de professoras/es de educação infantil em Pernambuco	Fórum em Defesa da Educação Infantil – Pernambuco
<i>8</i>	Identidade e formação da professora de educação infantil	Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul
<i>9</i>	A formação dos profissionais docentes e não docentes da educação infantil	Fórum Paulista de Educação Infantil
<i>10</i>	Propostas pedagógicas para crianças pequenas	Fórum de Educação Infantil do Paraná
<i>11</i>	Regulamentação da educação infantil	Fórum Mineiro de Educação Infantil
<i>12</i>	A integração da educação infantil ao sistema de ensino	Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal
<i>13</i>	Alternativas para gestão e financiamento da educação infantil no Brasil: argumentos para qualificação da discussão	Fórum de Educação Infantil do Ceará

14	Políticas públicas para educação infantil	Comissão Estadual Interinstitucional de Educação Infantil -Pará
15	Educação infantil e parcerias: acertos e equívocos	Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro
16	Orientações para instalação e funcionamento de fóruns estaduais, regionais ou municipais de educação infantil.	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

Organização da obra:

1) Grupo gestor MIEIB - composto pelos membros:

- Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO-PUC/RJ
- Maria Lucia de A. Machado – FCC/SP
- Maria do Socorro de O. Brasil – SEMEC – Belém/PA
- Rita de Cássia de Freitas Coelho – SEMED/BH/MG
- Silvia Helena Vieira Cruz - UFCE
- Vera Anselmi Melis – Fundação ORSA

2) Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul

Grupo gestor:

- Jucimara Rojas – DED/CCHS/UFMS
- Kátia Regina Nunes Ribeiro – SAS/CG/MS
- Maria Cecília Amendola da Motta – OMEP/BR/MS
- Mariete Felix Rosa – SED/MS
- Ordália Alves de Almeida – DED/CCHS/UFMS

APÊNDICE B – Lista de participantes das comissões das oito edições do COPEDI:

a) Lista de participantes das comissões do I COPEDI: Pensando primeiro na Infância (1998)

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
1998	I COPEDI - <i>Pensando primeiro na Infância</i>	Tizuko Morchida Kishimoto	<p>COMISSÃO CENTRAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizuko Morchida Kishimoto - Antonio Celestino da Silva - Denise de Freitas Silva Albino <hr/> <p>COMISSÃO FINANCEIRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cleuza Rodrigues Repulho (Coordenadora) - José Antônio Toledo dos Santos - Rita de Cássia de Oliveira - Zuleika Bergazon Bataglia <hr/> <p>COMISSÃO CIENTÍFICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vera Melis Paulillo (Coordenadora) - Ana Lúcia Goulart de Faria - Ana Luíza Tomaselli Emendabili - Emília M. B. Cipriano C. Sanches - Lenira Haddad - Maria Angela Barbato Carneiro - Maria Isbela G. Landell de Moura - Monica Appezzato Pinazza - Neide de Aquino Noffs - Sylvia Paula de A. T. Vilhena - Zilah D. Kinoki <hr/> <p>COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kátia Cristina Dolin Lopes (coordenadora) - Anna Maria V. Meirelles - Denise G. Carneiro Rizzo - Maria de Lourdes Rodrigues - Maria Luiza Viana Ferreira - Natália F. da Fonseca - Rosângela de S. Bittencourt Lara - Vera Lucia Morata Bravi <hr/> <p>COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rafael Cunha e Silva (coordenadora) <hr/> <p>COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moisés Kuhlmann Junior (coordenador) - Ana Maria Pereira da Silva - Magali dos Reis - Telma Vitória <hr/> <p>COMISSÃO REGIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Maria de Araújo Mello (coordenadora) - Antonia Maria Bráz da Silva - Júlia Pimenta - Renata P. Magalhães de Nardi - Regina Célia Cruz Martinez <hr/> <p>APOIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iara da Costa Santos <hr/> <p>COMISSÃO EXECUTIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Maria de Araújo Mello (COSEAS-USP/RP) - Cleuza Rodrigues Repulho (Fundação ORSA) - Kátia Cristina Dolin Lopes (MPAS/SAS-SP)

	<ul style="list-style-type: none"> - Moysés Kuhlmann Junior (Fundação Carlos Chagas) - Rafael Cunha e Silva (DEMEC-SP) - Tizuko Morchida Kishimoto (USP-SP) - Vera Anselmi Melis Paulillo (Mackenzie-SP-FLEP)
	<p>PRESIDENTE DE HONRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa (DEMEC-SP)

b) Lista de participantes das comissões do II COPEDI: Encontro e desencontros na Educação Infantil

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
2000	II COPEDI - <i>Encontro e desencontros na Educação Infantil</i>	Tizuko Morchida Kishimoto	<p>COMISSÃO CIENTÍFICA E DE PUBLICAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Luíza Tomaselli Emendabili - Caroline Francisca Eltink - Emília Cipriano Sanches - Lenira Haddad - Maria Letícia B. P. Nascimento - Maria Lúcia de A. Machado (coordenadora) - Maria Angela Barbatto Carneiro - Mônica Apezato Pinazza - Vera Anselmi Melis Paulillo (coordenadora)
			<p>COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denise Galves Carneiro Rizzo - Rafael Cunha e Silva - Eni Pereira de Souza - Vera Lucia Morata Bravi
			<p>COMISSÃO DE FINANCIAMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cleuza Rodrigues Repulho - Tizuko Morchida Kishimoto
			<p>COMISSÃO REGIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regina Célia Cruz Martinez - Maciel Silva Nascimento
			<p>COLABORADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Maria Mello - Ana Lúcia Goulart de Faria - Ana Paula Soares da Silva - Elisabeth Yazlle - Joselina Bastos - Kátia Dolin Lopes - Kelly Alessandra da Silva Sant'Anna - Lenita A. Marques Haddad - Márcia de Azevedo - Maria Aparecida G. Araújo - Maria Teresa Baptista Oliveira - Míriam Oliveira Borim - Neide Noffs - Rita de Cássia Freitas Coelho

	<ul style="list-style-type: none"> - Roseli Cardoso Barradas - Telma Vitória
	<p>COMISSÃO ORGANIZADORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Luiza Tomaselli Emendabili - Caroline Francisca Eltink - Cleuza Rodrigues Repulho - Denise Galves Carneiro Rizzo - Emilia Cipriano Sanches - Eni Pereira de Souza - Ieda Silva Campos - Lenira Haddad - Maciel Silva Nascimento - Maria Angela Barbato Carneiro - Maria Letícia B. P. Nascimento - Maria Lucia de A. Machado - Mônica Appezzato Pinazza - Rafael Cunha e Silva - Regina Célia Cruz Martinez - Tizuko Morchida Kishimoto - Vera Anselmi Melis Paulillo - Vera Lucia Morata Bravi
	<p>COMISSÃO EXECUTIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cleuza Rodrigues Repulho (Fundação ORSA) - Maria Lucia de A. Machado (Fundação Carlos Chagas) - Rafael Cunha e Silva (Representação do MEC de SP) - Regina Célia Cruz Martinez (Prefeitura Municipal de Araraquara) - Vera Anselmi Melis Paulillo (Fundação Orsa)
	<p>COORDENAÇÃO GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizuko Morchida Kishimoto (FE-USP-SP)

c) Lista de participantes das comissões do III COPEDI - Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
2003	III COPEDI - <i>Pedagogias da Infância: exigências de um novo tempo</i>	Emília Cipriano Sanches (Fórum Paulista Educação Infantil/PUC/SP)	<p>COMISSÃO CIENTÍFICA E DE PUBLICAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mônica Appezzato Pinazza – coordenação (FE-USP, USJT e FICS) - Ana Lúcia Goulart de Faria (FE-UNICAMP) - Beatriz Belluzzo Brando Cunha (FCL-UNESP/Assis) - Célia Regina Batista Serrão (FAAC – Cotia-SP) - Elisabeth Gelli Yazlle (FCL-PUC/SP) - Emília Cipriano Sanches (FE-PUC/SP) - Lenira Haddad (EDUCERE – Centro de Formação para a Educação Infantil) - Maria Aparecida Mello (DME – UFSCar) - Maria Clotilde Magaldi (COSEAS-USP-SP)

- Maria Lúcia A. Machado (FCC-SP)
- Marilena Rosalen (FCH-UNIMEP)
- Maristela Angotti (FCL-UNESP/Araraquara e ITES/Taquaratinga)
- Neide Barbosa Saisi (FE-PUC/SP)
- Vera Helena dos Santos (EMEI Quintino Bocaiuva/SME/SP)

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO:

- Rafael Cunha e Silva – Coordenação (Prefeitura Municipal de Santo André/SP)
- Cristina Margareth de Souza Cordeiro (Prefeitura Municipal de Santos /SP)
- Denise de Freitas Silva Albino (Prefeitura Municipal de Santos /SP)
- Eni Pereira de Souza (SINDSEP/Instituto Todos a Bordo)
- Julia Pimenta (Prefeitura Municipal de Araraquara /SP)
- Márcia de Azevedo (COSEAS/USP)
- Renato Pinto Magalhães de Nardi (Prefeitura Municipal de Araraquara /SP)
- Renata Sanches (Fundação Orsa)
- Vera Lúcia Martins Chucri (Prefeitura Municipal de São Vicente/SP)
- Vera Lucia Morata Bravi (Prefeitura Municipal de Santo André/SP)

COMISSÃO FINANCEIRA:

- Cleuza Rodrigues Repulho – coordenação (Prefeitura Municipal de Santo André/SP)
- Luciana Hubner (Prefeitura Municipal de Santo André/SP)
- Roberto Nicolau Schorr (FPEI)
- Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP e FPEI)

COMISSÃO EXECUTIVA:

- Emília Cipriano Sanches – coordenação (FE - PUC/SP)
- Cleuza Rodrigues Repulho (Prefeitura Municipal de Santo André/SP)
- Marcia de Azevedo (COSEAS/USP)
- Mônica Appezzato Pinazza (FE-USP, USJT e FICS)
- Rafael Cunha e Silva (Prefeitura Municipal de Santo André/SP)
- Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP e FPEI)

d) Lista de participantes das comissões do IV COPEDI – Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
			<p>ORGANIZAÇÃO GERAL</p> <p><i>Grupo Gestor do FPEI:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ademar Zambrini (SME – Teodoro Sampaio/SP) - Anita V. Carrasco Freitas (Fórum da Grande São Paulo) Denise de Freitas Silva Albino(SME – Santos/SP) - Emilia M. B. Cipriano Sanches - José Geraldo
2006	<p>IV COPEDI – <i>Tempos da Infância na contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas</i></p>		

e) Lista de participantes das comissões do V COPEDI – Educação Infantil: balanço de uma década de luta

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
2009	<p>V COPEDI – <i>Educação Infantil: balanço de uma década de luta</i></p>		

f) Lista de participantes das comissões do VI COPEDI – Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia.

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
2013	<i>VI COPEDI – Educação Infantil subvertendo ordens? Políticas, imaginação e fantasia.</i>		

g) Lista de participantes das comissões do VII COPEDI – Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas.

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
2015	<i>VII COPEDI – Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na</i>		

*educação e nas lutas
políticas.*

h) Lista de participantes das comissões do VIII COPEDI - Educação como prática de liberdade

Data	Edição	Coordenação Geral	Comissões de organização/membros
2019	<i>VII COPEDI – Eu ainda sou criança, Educação Infantil e Resistência: lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas.</i>	Anete Abramovich	<p>COMISSÃO EDITORIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira (atuou como professora EBTT NEI Paulistinha/Unifesp) - Bianca dos Santos Chiste. (UNIR/Universidade Federal de Rondônia) - Carmem Lúcia - César Donizetti Pereira Leite (Coordenador) - UNESP, campus Rio Claro - Cleriston Izidro dos Anjos (Coordenador) - Crislei de Oliveira Custódio - Daniela Finco - UNIFESP - Fabiana Fernandes Ribeiro Martins. Profa. de Educação Infantil-Colégio Pedro II / R.J. e Membro do NEFI/ UERJ - Fabiana Jardim - Fábio Hoffmann Pereira - Fernanda Roveri - Fernanda Souza (IFSP) - Gabriela Guarnieri de Campos Tebet - Unicamp (Coordenadora) - Joseane Búfalo - Prefeitura Municipal de Campinas - Lajara Janaina Lopes Correa - UnB

- Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
(Coordenadora) - Unicamp
 - Márcia Lúcia Anacleto de Souza (Prefeitura
Municipal de Campinas)
 - Maria Aparecida Guedes Monção
 - Maria Walburga dos Santos
 - Mariana Bortolazzo Prezutti
 - Mariana Kubilius Monteiro
 - Peterson Rigato da Silva
 - Priscila Domingues de Azevedo UFSCar/UAC
 - Cleonice Maria Tomazzetti
 - Renata Dias
 - Suzana Marcolino - UFAL
 - Vanessa França Simas - Prefeitura Municipal de
Campinas
 - Waldete Tristão (Coordenadora) - CEERT
-
-
-
-
-

ANEXO A

Carta de princípios do FPEI



O COPEDI, Congresso Paulista de Educação Infantil realizado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), que até a VIII edição, em 2019, ocorreu sempre de forma presencial agora o IX COPEDI e V Simpósio Internacional de Educação Infantil, "ENTRE LUTAS E RESISTÊNCIAS: AS DEFESAS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA" pela primeira vez, em 2022, considerando o contexto pandêmico sua realização será no formato virtual. Promovido por esta instância comprometida com a Educação Infantil, tanto no que se refere a assegurar o acesso a um atendimento educacional público, gratuito, laico, de qualidade social, posicionada contra todas e quaisquer formas de discriminação (o racismo, sexismo, capacitismo, etilismo, etarismo, xenofobia) a todos os bebês e as crianças de 0 a 6 anos, quanto em fortalecer esse campo de conhecimento e de atuação profissional no Estado de São Paulo, vem atuando em diferentes âmbitos, tendo como fundamentos da militância as Pesquisas, as Pedagogias e as Políticas Públicas para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que garantam a consolidação dos seguintes princípios:

CARTA DE PRINCÍPIOS

O FPEI defende:

- A ampliação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente construção;
- O acesso da criança de 0 a 6 anos aos **sistemas públicos e gratuitos** de educação enquanto direito constitucional tanto das crianças (independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural, raça, idade, gênero, etnia, credo, deficiência, classe social etc.) quanto das/dos trabalhadoras/es urbanas/os e rurais, pais e mães, conforme prevê a Constituição de 1988;
- A destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil públicos;
- Defesa do FUNDEB como política permanente de financiamento da educação pública exclusivamente, sem exclusão de nenhuma etapa da educação básica, sobretudo da faixa etária de 0 à 3 anos;
- A implementação imediata do CAQi e CAQ, respeitando a Lei 13.005/2014, que instituiu o PNE para o decênio 2014-2024;
- Monitoramento e acompanhamento da implementação dos planos: Municipal, Estadual e Nacional de Educação;



- A indissociabilidade do cuidar/educar visando o bem estar, a qualidade de vida , o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, de acordo com o prescrito na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 2009; 2013); sustentada pelos eixos de interações e brincadeiras (DCNEI, 2009) promovendo condições de produção das culturas infantis pela articulada organização do tempo , do espaço e dos materiais.
- A implementação de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade do atendimento público atual e sua expansão, prioritariamente na rede direta e pública, abrangendo toda a faixa etária de 0 a 6 anos;
- A participação das famílias respeitando suas demandas, bem como as da comunidade como um todo, dando continuidade ao fortalecimento empreendido durante a pandemia
- A escuta e consideração das vozes dos/as bebês, das crianças pequenas e dos/as profissionais docentes e não docentes da educação e das famílias na criação de práticas pedagógicas , pesquisas e políticas públicas;
- A ampliação com qualidade da Educação Infantil integral, democratizando o acesso e suas formas de organização em diálogo com as diferentes realidades, desejos e necessidades das crianças e suas famílias;
- A implementação de propostas pedagógicas de qualidade, que tenham como fundamentos os conhecimentos produzidos cientificamente que considerem as crianças de 0 a 6 anos como sujeitas ativas e interativas, detentoras e criadoras de histórias e culturas, integradas às diferentes realidades de vida, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, deficiência, territorialidade e classe social;
- A efetivação de projetos políticos pedagógicos que promovam a autonomia, a autoria, participação, protagonismo e a multiplicidade de experiências das crianças de 0 a 6 anos;
- A implementação de projetos de formação inicial (exclusivamente na educação superior) e continuada de profissionais docentes de Educação Infantil visando sua qualificação específica e ampla, contemplando-se temas de formação com abrangência compatível com a complexidade do campo;
- A constituição, delimitação e regulamentação do campo de atuação e formação de profissionais docentes de Educação Infantil.
- Pelo fortalecimento do patrono da Educação Paulo Freire;
- Promover a discussão e conhecimento político-pedagógico das chamadas salas multi etárias numa perspectiva não escolarizante de organização das turmas ;



- Promover uma educação anti machista, anti sexista, anti elitista, anti homofóbica, anti capacitista, anti facista, anti adultrocentrica, antirracista e antiLGBTIA+fóbica..

O FPEI é contra:

- Contra ao Projeto de Lei 1.388/2022 (Ensino Domiciliar);
- Contra qualquer tipo de perseguição política, religiosa e/ou ideológica na e da educação;
- Contra às políticas de privatização da Educação Infantil;
- Contra a proposta de "homeshooling", "vouchers", mãe crecheiras, ideologia de gênero, escola sem partido, dentre outras que rompam com o direito à Educação Infantil pública e coletiva.
- Contra a reforma da previdência que retira direitos de bebês, crianças, famílias e profissionais docentes e não docentes da educação;
- Contra a militarização na educação pública;

O Fórum Paulista de Educação Infantil tem como função:

- Impulsionar a criação e a viabilização de Fóruns Regionais de Educação Infantil em todo o Estado de São Paulo e fortalecer as redes públicas: São Paulo, Sorocaba, Campinas, Caipira, São Carlos, Caraguatatuba, Ubatuba, Ilhabela, São Sebastião e Piracicaba;
- Articular e acompanhar as ações dos Fóruns Regionais de Educação Infantil do Estado de São Paulo, dos demais Estados e do MIEIB;
- Aglutinar, socializar e divulgar informações e conhecimentos (científicos e populares) pertinentes à área da Educação Infantil, nas redes sociais do FPEI;
- Propor diretrizes de ação e políticas de Educação Infantil em nível municipal, estadual ou nacional;
- Representar os Fóruns Regionais de Educação Infantil junto ao organismos e entidades em nível nacional e internacional;
- Articular e acompanhar as ações do Fórum Paulista de Educação Infantil junto a outras associações nacionais para garantir a Carta de Princípios do FPEI
- A defesa de uma Educação Infantil pública gratuita, democrática, gratuita, laica, emancipatória, dialógica, humanizadora e libertária.
- Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;



Manifestos, Moções e encaminhamentos:

- Manifesto Indignado "Profissionais Homens na Educação Infantil"
- Curso Erguer a voz! Diferentes vozes em defesa da vida de bebês, crianças e da Educação Infantil em tempos de pandemia
- Manifesto Educação Infantil à distância: seria esta uma modalidade de terraplanismo pedagógico?
- Manifesto Público "Vamos Voltar? AGORA NÃO!"
- Manifesto Público "Prô, tô, sem, colo Educação Infantil em tempos pandêmicos bebês e crianças não cabem em PROTO-sem- COLOS
- Manifesto Indignado "Educação Infantil não cabe em livro
- Manifesto furioso- aborto legal, seguro e gratuito: "gravidez aos 10 mata!"



CARTA DE PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL - MIEIB

1. APRESENTAÇÃO

- O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é uma articulação nacional, interinstitucional e suprapartidária, envolvendo diversos setores da sociedade brasileira e que visa mobilizar pessoas e instituições na defesa da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

2. OBJETIVOS

- Defender e divulgar a concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica, direito fundamental de todas as crianças, dever de Estado, obrigação constitucional e um bem público.
- Promover a mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto às instâncias responsáveis por formular e executar políticas públicas.

3. PRINCÍPIOS BÁSICOS

- A garantia de acesso e permanência das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade em creches e pré-escolas dos sistemas de educação;
- A expansão da oferta de atendimento nas redes públicas com equidade e compromisso aos padrões de qualidade na educação infantil;
- O reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade, independentemente de raça, etnia, gênero, credo, local de moradia, situação socioeconômica e cultural, ao atendimento em instituições de educação infantil públicas, gratuitas, laicas, inclusivas e de qualidade social;
- A garantia da educação especial como modalidade de ensino transversal desde a educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado em creches e pré-escolas, assegurado o sistema educacional inclusivo;
- O respeito e o compromisso com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009;
- A vinculação constitucional de recursos públicos exclusivamente para as instituições de educação infantil públicas, nos devidos termos, e sua aplicação, imprescindíveis