



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ANNA LÍVIA DOS SANTOS LEITÃO MARTINS

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA
APÓS ADESÃO AO SELO UAPI

FORTALEZA

2025

ANNA LÍVIA DOS SANTOS LEITÃO MARTINS

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
FORTALEZA APÓS ADESAO AO SELO UAPI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Avaliação das Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa.

Coorientadora: Iêda Maria Maia Pires

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M341a Martins, Anna Lívia dos Santos Leitão.
 Avaliação do desempenho de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza após adesão ao selo UAPI /
 Anna Lívia dos Santos Leitão Martins. – 2025.
 168 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado
 Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa..
 Coorientação: Prof. Dr. Iêda Maria Maia Pires..
1. política pública. 2. educação infantil. 3. selo UAPI. I. Título.
- CDD 320.6
-

ANNA LÍVIA DOS SANTOS LEITÃO MARTINS

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
FORTALEZA APÓS ADESAO AO SELO UAPI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Avaliação das Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30 / 07 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Pires de Sousa
(Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Iêda Maria Maia Pires
(Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Ana Maura Tavares dos Anjos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus

Aos meus pais, meu esposo, meus três filhos,
minha irmã, meus dois sobrinhos e, em especial,
a minha avó Maria Leitão (in memorian)

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, tendo Dalila Saldanha como secretária, pelo apoio financeiro para a realização do Mestrado Profissional para professores da rede de ensino.

Aos Professores Dr. Fernando José Pires de Sousa (orientador) e Iêda Maria Maia Pires (coorientadora), pelas excelentes orientações, contribuições e revisões.

As professoras (Maione Rocha e Ana Maura Tavares) participantes da banca examinadora pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

A todas as pessoas que colaboraram com essa pesquisa através das entrevistas concedidas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A toda a minha família e amigos pelo apoio emocional tão importante nesta etapa da minha vida.

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.” (Nelson Mandela)

RESUMO

Este trabalho partiu da experiência como professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, no Centro de Educação Infantil (CEI) Moura Brasil, ao observar o processo de implementação do Selo Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) nessa instituição. A UAPI é uma iniciativa do UNICEF que propõe a autoavaliação das instituições que aderem ao programa, motivando a melhoria da qualidade de seu atendimento. Em 2023, o CEI apresentou sua autoavaliação à Iniciativa, a fim de superar os problemas apontados. Durante as orientações do Mestrado, algumas questões se desenharam e motivaram o desenvolvimento da pesquisa: Como está o desempenho do CEI Moura Brasil em sua oferta de Educação Infantil após a implementação do Selo UAPI? Para responder a esse problema, elaborou-se o seguinte objetivo: avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil na oferta da Educação Infantil conforme parâmetros, diretrizes e indicadores dessa política no contexto pós-implementação do Selo UAPI. Para atingir o objetivo e responder ao problema de pesquisa, construiu-se um corpo teórico que ofereceu repertório significativo antes da fase de coleta de dados, contemplando desde o conceito de infâncias aos marcos legais com foco na Educação, demarcando ainda avanços e percalços na consolidação da política de Educação Infantil em nível nacional e local. A metodologia adotada foi a de avaliação *ex-post-facto*. Com uma abordagem qualitativa os dados foram coletados através do estudo de documentos normatizadores e orientadores da Educação Infantil no Brasil, no Ceará e em Fortaleza; da análise e avaliação descritiva dos dados qualitativos baseada em 7 documentos institucionais, dentre eles a Linha de Base do Selo e o Projeto Político Pedagógico do CEI de entrevistas com a coordenadora, professoras e mães do CEI, bem como representantes do Distrito 1 da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; e de visita in loco no campo pesquisado. Obteve-se como resultado a formulação de 50 indicadores de qualidade da Educação Infantil através dos quais avaliamos a oferta da Educação Infantil no CEI Moura Brasil interpretando e cruzando os dados coletados. Observamos que durante a adesão ao Selo o CEI melhorou o seu desempenho na oferta, principalmente, no campo das práticas pedagógicas. Contudo, após a implementação do Selo identificamos problemas em alguns indicadores como os que apontam para a gestão democrática, edificação e infraestrutura.

Palavras-chave: política Pública; educação infantil; selo UAPI.

ABSTRACT

This study originated from my experience as a teacher in the Fortaleza Municipal Education Network, specifically at the Moura Brasil Early Childhood Education Center (CEI). I observed the process of implementing the Unit Friend of Early Childhood (UAPI) Seal, an initiative by UNICEF that promotes self-assessment among participating institutions to improve the quality of their services. In 2023, the CEI submitted its self-assessment to the Initiative, with the goal of addressing the issues identified. During my Master's program guidance, several questions emerged that motivated this research: How is the CEI Moura Brasil performing in its provision of Early Childhood Education after the implementation of the UAPI Seal? To answer this question, the following objective was established: to evaluate the performance of CEI Moura Brasil's Early Childhood Education services according to the parameters, guidelines, and indicators of this policy in the context following the implementation of the UAPI Seal. To achieve this objective and address the research problem, a theoretical framework was constructed to provide a significant background before the data collection phase. This framework covered everything from the concept of childhood to legal milestones in education, highlighting the progress and obstacles in consolidating Early Childhood Education policy at both national and local levels. The methodology adopted was an ex-post-facto evaluation with a qualitative approach. Data were collected through the study of regulatory and guiding documents for Early Childhood Education in Brazil, Ceará, and Fortaleza. Additionally, a descriptive analysis and evaluation of qualitative data were conducted based on 7 institutional documents, including the Seal's Baseline and the CEI's Pedagogical Political Project. Interviews were also conducted with the CEI's coordinator, teachers, and mothers, as well as representatives from District 1 of the Fortaleza Municipal Education Secretariat. Finally, an on-site visit to the research field was performed. As a result, we formulated 50 quality indicators for Early Childhood Education to evaluate the services offered at CEI Moura Brasil by interpreting and cross-referencing the collected data. We observed that during the Seal's adhesion process, the CEI improved its performance, especially in the area of pedagogical practices. However, after the Seal's implementation, we identified issues in some indicators, such as those related to democratic management, building structure, and infrastructure.

Keywords: public policy; early childhood education; UAPI seal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Curva de pontuação final da UAPI.....	75
Figura 2	- Atividades a partir da lenda das Abayomis.....	125
Figura 3	- Plano Diário Estruturado.....	130
Figura 4	- RADAC.....	131
Figura 5	- Fotos da edificação do CEL.....	134
Figura 6	- Fotos do Jardim do CEL.....	135
Figura 7	- Fotos da entrada e do pátio.....	135
Figura 8	- Fotos de sala de referência por fora e por dentro.....	136
Figura 9	- Fotos do banheiro infantil.....	137
Figura 10	- Fotos da Cozinha.....	138
Figura 11	- Fotos do refeitório e bebedouro.....	138
Figura 12	- Fotos do Espaço da Busca Ativa.....	139
Figura 13	- Fotos da sala de professores em diferentes ângulos.....	140
Figura 14	- Legenda de pontuação para avaliação do desempenho.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Orientação para avaliação institucional do selo UAPI.....	79
Quadro 2	Procedimento de análise documental.....	82
Quadro 3	Recorte da Linha de Base (1ª versão).....	83
Quadro 4	Instrumental de análise.....	113
Quadro 5	Avaliação do desempenho sistematizada.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Proposta pedagógica em documento concreto.....	146
Gráfico 2	- Proposta pedagógica acessível.....	146
Gráfico 3	- Diretrizes de educação inclusiva e especial no PPP.....	147
Gráfico 4	- Enfrentamento ao racismo e a intolerância religiosa	147
Gráfico 5	- Encontros semestrais de avaliação institucional.....	148
Gráfico 6	- Qualidade das salas de referência.....	148
Gráfico 7	- Rede de pais.....	149

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DA SUBALTERNIZAÇÃO A SUJEITOS DE DIREITOS: O CONCEITO DE INFÂNCIA(S) E A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL.....	19
2.1	O surgimento do conceito de infância	20
2.1.1	<i>A invisibilização da infância da classe proletária</i>	<i>21</i>
2.1.2	<i>Marcos históricos de reconhecimento global dos direitos da infância.....</i>	<i>23</i>
2.2	Uma breve história da infância e das políticas públicas para crianças no Brasil.....	25
2.2.1	<i>As crianças na experiência da colonização</i>	<i>25</i>
2.2.2	<i>Atendimento à infância do período imperial a Primeira República: políticas assistencialistas e civilizatórias.....</i>	<i>31</i>
2.2.3	<i>Políticas compensatórias e discriminatórias para as crianças pobres.....</i>	<i>37</i>
2.2.4	<i>A efetivação da Educação Infantil enquanto política pública no Brasil: processos, movimentos e desafios</i>	<i>38</i>
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEARÁ E EM FORTALEZA: ENTRE AVANÇOS E PERCALÇOS.....	53
3.1	Política pública de Educação Infantil no Ceará	53
3.2	A política de Educação Infantil no município de Fortaleza.....	57
4	DIAGNÓSTICO DE CAMPO DE CAMPO E ASPECTOS METODOLÓGICOS	65
4.1	O CEI Moura Brasil e seu entorno.....	65
4.2	Recorte contextual de adesão e implementação do Selo UAPI.....	70
4.2.1	<i>Adesão da Prefeitura Municipal de Fortaleza ao selo UAPI.....</i>	<i>75</i>
4.2.2	<i>Eixo da política de Educação Infantil no selo UAPI.....</i>	<i>77</i>
4.3	Natureza da pesquisa, escolhas metodológicas e procedimentos de análise.....	80
4.3.1	<i>Procedimento de análise dos documentos normatizadores e orientadores.....</i>	<i>82</i>

4.3.2	<i>Procedimento de análise dos documentos institucionais.....</i>	83
4.3.3	<i>Procedimento metodológico de entrevistas.....</i>	85
4.3.4	<i>Observação, registros e triangulação de fontes.....</i>	86
5	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO CEI MOURA BRASIL.....	87
5.1	Resultado do estudo de documentos normatizadores e orientadores da Educação Infantil.....	87
5.2	Avaliação do desempenho do CEI Moura Brasil.....	121
5.3	Avanços e percalços do CEI Moura Brasil.....	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	161
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	162
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA ACADÊMICA	165

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado tem como motivação minha experiência como professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, na qual exerço a docência na Educação Infantil (EI), mais precisamente, em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no Distrito 1, bairro Moura Brasil, conhecido como Comunidade Oitão Preto, localizada nas imediações do Centro de Fortaleza. Desde minha chegada em 2016, como professora da rede pública, algumas indagações a respeito das práticas das políticas pública de Educação Infantil vigentes me inquietavam, não só em relação à parte pedagógica, mas, sobre a própria implementação da política pública voltada à inserção da primeira infância em ambiente educacional: os cuidados sobre saúde; programas e parcerias para sua oferta em relação a localização da creche e as condições de moradia de sua clientela, como apoio a famílias em situação de rua; estrutura física da unidade de Educação Infantil; formação da equipe multidisciplinar e adaptação da criança e da família assistida neste local.

Em 2019, iniciei a docência com bebês em um dos CEIs localizado no Centro de Fortaleza, assumindo uma sala do Infantil I que, para alguns profissionais, é uma sala de referência apenas para cuidados com o bebê sem a necessidade de qualificação rigorosa para atuar com o público em questão. Partindo dessa visão de senso comum, ampliou-se a minha inquietação sobre o lugar da Educação Infantil na sociedade. Dentro dos termos da Lei 9.364/96, artigo 62, o diploma de Ensino Médio é permitido para o magistério na EI, porém, conforme observado empiricamente, essa possibilidade era aplicada no tratamento de professores e professoras mais como cuidadoras do que como profissionais com qualificação para atuar nessa etapa de ensino.

O CEI onde trabalhava ficava na escola patrimonial, um espaço pequeno, onde parquinho e refeitório coexistem no mesmo local, em frente às salas de referência. As salas eram climatizadas, mas sem a mínima estrutura em termos de tamanho para acolher 16 crianças em tempo integral. Faltava também espaço verde como um jardim ou pomar para o banho de sol e outras atividades lúdicas, bem como parquinhos com brinquedos para esta faixa etária específica, entre outros aspectos estruturais importantes para a Educação Infantil.

A requalificação¹ do CEI veio no período pós-pandemia a partir de uma reunião do setor de Infraestrutura da SME com a gestão escolar. Ansiosa, eu esperava por mudanças

¹ É um termo usado pela própria prefeitura de Fortaleza para se referir a mudanças materiais realizadas nas escolas. Como é uma expressão relativamente nova no campo da educação, não há conceituação sobre o que significa a

estruturais de acordo com as demandas apresentadas pelos docentes e comunidade escolar. Mas, recebemos um projeto “de cima para baixo”, onde a gestão pouco ou em nenhum momento foi ouvida pela equipe do setor de infraestrutura. Vale sublinhar que não havia pedagogo(s) na equipe. Em 2022, a sala de referência voltada para os bebês do Infantil I foi, então, desativada, dando prioridade às crianças maiores e a uma sala de coordenação, localizada no mesmo espaço de funcionamento do refeitório e o do espaço de recreação.

O processo de desativação do atendimento dos bebês do infantil I provocou grande decepção na comunidade, já que no Centro de Fortaleza, onde o CEI pesquisado está localizado, existiam duas creches e nesse momento passaria a existir só uma. Questionava: Que projeto de requalificação é esse que fecha a única sala de referência para bebês no centro da capital do Ceará, onde a demanda é tão alta? Quais critérios foram usados para tal fechamento? Como fica a situação das profissionais atuantes no Infantil I? Como seriam realocadas? Os questionamentos foram inúmeros e as justificativas verticais não sanaram as incertezas.

Em 2023, no período de organização da logística de professoras² para determinadas salas de referência, me vi em situação de exclusão, tendo sido impedida para assumir uma sala fixa, sem explicações plausíveis. Minha carga horária foi dividida pela gestão em quatro salas de referência e em turmas diferentes da pré-escola. Senti-me desvalorizada como profissional, mais precisamente como professora do Infantil I, segmento ao qual me dediquei por anos.

No ano seguinte, 2024, consegui ser lotada em outro CEI, mas, continuando na mesma localização, o centro de Fortaleza. Trata-se de uma instituição que também passou por um processo de requalificação, pequena, mas com muitas diferenças da instituição anteriormente citada, como: a existência de iniciativas voltadas às políticas públicas de Educação Infantil, com acessibilidade e garantia do exercício diário dos programas atuais para as crianças pequenas.

O que mais me chamou a atenção foi a adesão da Escola onde atuo atualmente desde 2024 ao Selo Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI), um programa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2021) para impulsionar a efetivação e qualificação de políticas públicas de saúde educação, voltadas a esse público. Passei a enxergar a implementação dessa iniciativa

fundo a requalificação de uma escola. A definição mais usual trata da requalificação como um projeto arquitetônico ou urbanístico, substituindo termos como revitalização e refuncionalização cujas expressões teriam maior relação com a gentrificação (SOTRATTI, 2015). Portanto, podemos entender esse conceito como um projeto de modificação da Infraestrutura de escolas atendendo aos princípios da Educação Infantil. Essa requalificação da Educação Infantil pela SME, porventura, é problematizada em passagens oportunas deste trabalho.

²Quando falamos de nosso campo tratamos o termo no feminino por não haver professores do gênero masculino ou não binários atuando no CEI.

como uma importante ferramenta de avaliação da oferta de Educação Infantil no município de Fortaleza e como os problemas relacionados a essa oferta pode ser enfrentados e/ou requalificados (FORTALEZA, 2021).

Como problematiza Cruz (2015, p. 156), a categoria social de infância, desenvolvida já nas últimas décadas do século XX, precisa ser consolidada também enquanto interesse de pesquisa, na contracorrente do adultocentrismo e da perspectiva de crianças como seres “o que decorre da subalternidade da infância em relação ao mundo adulto, que geralmente vê as crianças apenas como objeto de seus cuidados”. Por isso, ao ingressar no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) não poderia deixar de focar a avaliação da política pública ofertada às crianças.

O Selo UAPI é, sobretudo, uma iniciativa de avaliação institucional relevante à verificação da qualidade do atendimento a bebês e crianças nas instituições (CEIs/ creches). Por isso a sua aplicabilidade na CEI Moura Brasil é nosso objeto de estudo, entendendo que, debruçar-se na investigação sobre essa implementação é uma forma profícua de avaliação da qualidade na oferta de educação infantil na instituição em questão.

Na Rede Municipal de ensino de Fortaleza, esta proposta teve início em 2021, em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a primeira infância). A UAPI traz às instituições reflexões acerca das práticas pedagógicas fundamentadas em documentos oficiais relacionados à primeira infância, de modo a implementar estratégias educacionais e efetivas concernentes às políticas educacionais destinadas à Educação Infantil.

No município de Fortaleza, a primeira edição da UAPI aconteceu no período de outubro de 2021 a dezembro de 2022, com a adesão de 33 unidades, sendo 23 certificadas ao final do processo de implementação. Em 2023, as 10 unidades que não atingiram a pontuação mínima continuaram em processo de avaliação na segunda edição, junto a 77 novas unidades escolares, totalizando 87 unidades participantes. A UAPI certifica as unidades escolares que desenvolverem serviços de boa qualidade, segundo critérios estruturados que serão apresentados no decorrer desta dissertação. Na primeira edição, 33 unidades escolares aderiram à iniciativa, junto à equipe técnica e tutores da SME/ Fortaleza e de seus seis distritos educacionais.

Em relação a esta certificação da UAPI, o processo se dá da seguinte forma: as unidades que conseguem atingir no mínimo 75% dos pontos, por dimensão e indicadores previstos na metodologia de avaliação institucional, são certificadas. Tais indicadores foram apresentados na seção metodológica deste trabalho. O processo de avaliação do Selo se

desenvolve de maneira colaborativa entre as unidades escolares participantes e a equipe de formadores, técnicos e tutores da Secretaria Municipal de Educação (SME)/ Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) e com o Comitê Científico. O certificado é válido por um ano e, após esse período, as instituições têm que aderir novamente à iniciativa e retomar o processo avaliativo, em busca de uma nova certificação, como forma de manutenção da qualidade (FORTALEZA, 2021).

Em 2023 o CEI Moura Brasil apresentou sua Linha de Base de acordo com os indicadores apontados pelo Selo, fazendo a autoavaliação institucional e abrindo-se a superar os problemas apontados, que são tratados no decorrer deste trabalho. Passado um ano deste início de ações referentes ao Selo é mister avaliar: Como está o desempenho do CEI Moura Brasil em sua oferta de Educação Infantil após a implementação do Selo UAPI? Utilizamos o termo desempenho para se referir a atuação da Instituição em sua oferta de Educação Infantil.

Isso posto, em nossa pesquisa objetivamos, em geral: Avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil na oferta da Educação Infantil conforme parâmetros, diretrizes e indicadores dessa política no contexto pós-implementação do Selo UAPI. Especificamente, nossos objetivos foram: identificar parâmetros, diretrizes e indicadores para a Educação Infantil e avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil no contexto pós-implementação do Selo UAPI.

Para tanto, a fundamentação teórica nos possibilitou revisitar os processos históricos e as realidades da política pública de Educação Infantil no Brasil, cujas discussões foram tecidas na segunda seção. Trabalhamos nesta seção desde teóricos que abordam o conceito de infância, de direitos das crianças e Educação Infantil, até os documentos normatizadores e orientadores para políticas públicas voltadas à primeira infância.

Na conceituação de infância citamos autores como Ariès (2015), Genep (2011) e Mandulão (2006), Nascimento e Qvortrup (2011) que abordam a infância enquanto um conceito mutável ao longo do tempo/espço e como um fenômeno social. Pontuamos a necessidade de abordagem das infâncias invisibilizadas e marginalizadas, como propõe Hermida (2021). Já sobre como a estrutura social patriarcal e adultocêntrica influencia na deslegitimação dessa temática, nos baseamos em Saffioti (2015) e Silveira (2023). Ainda sobre a importância da centralidade da infância em contraponto a sua subalternização social e epistemológica, debruçamo-nos nos estudos de Cruz (1987; 2015) que tem o município de Fortaleza como seu principal campo de pesquisa.

Explanamos sobre o reconhecimento dos direitos da infância em nível global citando tratados internacionais, como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (1946), o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a consolidação do UNICEF na ONU (1953), e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Em seguida, traçamos uma linha de tempo sobre a infância e as políticas públicas para a infância no Brasil, em especial sobre a Educação Infantil. Para a compreensão do contexto histórico em que se insere nosso campo de estudo, utilizamos autores como Del Priore (2004; 2016), Kuhlmann Júnior (1998; 2000) e documentos normativos e/ou orientadores, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1989), O Plano Nacional da Educação (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019), entre outros.

Rosemberg (2003) e Kramer (2006) contribuem teoricamente com críticas importantes sobre a implementação da política de Educação Infantil no Brasil, no contexto do início do terceiro milênio, apontando aspectos problemáticos de sua prática e a ausência de um modelo de política propriamente nacional e democrático.

Por sua vez, a partir de Formosinho (2019) e Ostetto (2017) compreendemos a dimensão pedagógica da política de Educação Infantil, oferecendo repertório para avaliar se a proposta pedagógica do CEI pesquisado está alinhado à ideia de que a criança deve ser o centro da aprendizagem, de modo que suas peculiaridades e potencialidades sejam respeitadas, com base nos conceitos de pedagogia participativa.

Para explicar do que se trata a iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância utilizamos como referência a Estrutura metodológica da iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância - Saúde e Educação Infantil (FORTALEZA, 2021), Guia básico de Orientações: Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) - Educação Infantil (FORTALEZA, 2023).

A pesquisa desenvolvida tem, pois, natureza exploratória quanto aos seus objetivos, com abordagem qualitativa. Quanto às concepções que norteiam a análise recorremos a avaliação ex-post-facto, sobre a qual a experiência é realizada após os fatos e intercorrências das variáveis verificando as relações entre elas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para tanto, utilizamos as técnicas de análise documental, de entrevistas semiestruturadas e triangulação dos dados coletados segundo Stake (2011).

Como documentos, foram estudados: os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); os Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense (CEARÁ, 2021) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (FORTALEZA, 2024). A partir do estudo desses documentos, elencamos os critérios de avaliação do desempenho do CEI.

Como fontes de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas, a visita in loco com registros fotográficos, e a análise de documentos institucionais: o Projeto Político Pedagógico do CEI Moura Brasil mais atual do CEI, o de 2024, as Linhas de Base da Iniciativa UAPI preenchidas pela instituição, o Planejamento Diário feito pelas professoras; o Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; o Relatório de Ensino e a Ata de instituição da Rede de Pais.

Na segunda seção deste trabalho tecemos nossa fundamentação teórica traçando a trajetória do conceito de infâncias ao longo da História e da Educação Infantil enquanto política pública no Brasil. Na terceira seção traçamos um panorama de avanços e percalços da Educação Infantil enquanto política pública no Ceará e em Fortaleza. A quarta seção, por sua vez, apresenta um diagnóstico de nosso campo de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados. Por fim, a quinta seção apresenta os resultados obtidos a partir dos objetivos definidos na pesquisa, onde foi possível avaliar que, de uma forma geral, o desempenho do CEI Moura Brasil aparentemente melhorou durante a implementação do Selo UAPI, porém, em relação a muitos indicadores, piorou passada a fase de certificação com o Selo.

2 DA SUBALTERNIZAÇÃO A SUJEITOS DE DIREITOS: O CONCEITO DE INFÂNCIA(S) E A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Antes de dissertarmos sobre o estudo em torno dos conceitos e processos históricos definidores do tratamento à infância e à política pública de educação infantil no Brasil, base fundamental para nossa pesquisa, é mister discutir que o conceito de infância não é linear, nem único, e deve ser pensado em diferentes contextos. Como aborda o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), devemos considerar a multiplicidade de infâncias na contemporaneidade, mudando de acordo com o tempo e com os variados contextos sociais, econômicos, geográficos, políticos [...]” e as particularidades dos indivíduos. Assim, a infância é compreendida como uma construção social e histórica (CEARÁ, 2019, p. 54).

Vale descrever aqui as nove teses sobre a sociologia da infância pontuadas por Nascimento e Qvortrup (2011) que podem ser compreendidas ao longo das discussões apresentadas neste capítulo teórico, quais sejam: a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade; a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; a dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar; não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

Para fins de definições do objeto de pesquisa com enfoque na política de educação pública para a primeira infância, quando nos referimos a primeira infância falamos da etapa que abrange os setenta e dois meses completos de vida da criança (seis anos), quando devem ocorrer: o amadurecimento do cérebro, o desenvolvimento da capacidade motora e de aprendizagem, bem como a introdução afetiva e social (UNICEF, 2024).

2.1 O surgimento do conceito de infância

Não há como transitar pelo campo das políticas públicas em relação à infância sem abordar a trajetória histórica desse conceito, uma vez que ele nem sempre existiu e nem sempre foi compreendido da forma como se expressa hoje nos marcos legais e instrumentos normativos para políticas públicas. Não há também como fazer essa abordagem sem referenciar a consagrada obra do historiador e sociólogo francês Philippe Ariès (2015) “História social da criança e da família”, com estudos que se complementam mutuamente junto ao autor Georges Duby (2009). Embora Ariès (2015;2009) trabalhe muito mais com a dimensão da vida privada, a partir desse referencial é possível pensar a ideia de infância como fruto do tempo/espaço e construção social, ideia essa que se propaga para todas as dimensões da experiência em sociedade, como no caso das políticas públicas.

Tendo como fontes de pesquisas documentos e monumentos oficiais e não oficiais como imagens iconográficas, diários de família e registros de batismo, Ariès (2015) desperta um interesse de investigação na historiografia que até então estava em uma posição de silenciamento. Ele defende, pois, as seguintes teses: na sociedade medieval, não existia infância, pois embora existissem crianças, não havia um tratamento pensado para esse grupo social como há na contemporaneidade; o conceito de infância começa a aparecer no século XVII, durante o processo de industrialização, período esse que acarreta transformações nas relações sociais. O autor percebe nas imagens produzidas a partir do século mencionado que as crianças aparecem cada vez mais nas cenas representadas e que, a partir dessas cenas, é possível notar que elas se tornaram alvo da preocupação e cuidado de suas famílias, bem como os hábitos direcionados a elas são diferentes do que é direcionado aos adultos, como brincadeiras, uso de brinquedos. A concepção de infância enquanto uma fase da vida específica com seus cuidados e hábitos peculiares é, pois, um produto do ocidente europeu a partir do século XVII.

Ao se debruçar nas iconografias medievais, Philippe Ariès (2015) percebe que as crianças dificilmente eram representadas, o que ele analisa mais como um “não lugar” para a infância naquele universo. Essas formas de representação vão sendo modificadas. Ao analisar uma das imagens ele descreve:

Numa gravura de Abraham Bosse representando as quatro idades do homem, a infância é sugerida pelo que hoje chamamos de nursery: um bebê no berço vigiado por uma irmã atenta, uma criança de túnica mantida de pé numa espécie de cercado com rodas (objeto muito comum entre os séculos XV e XVIII), uma menina com sua boneca, um menino com um cata-vento, e dois meninos maiores preparando-se para

brigar, tendo um deles jogado no chão seu chapéu e sua capa [...] (ARIÈS, 2015, p. 208).

Como pode ser percebido, a iconografia analisada pelo historiador retrata uma cena da vida privada de uma família nobre ou burguesa. Aqui vale uma ressalva importante. Toda a obra de Ariès se dedica ao estudo em torno da infância da nobreza e da burguesia. Como, provavelmente, não havia interesse em inserir as crianças pobres nos registros iconográficos, elas também ficaram de fora desse pioneiro estudo sobre a história da infância. Por tratarmos de políticas públicas para a infância é relevante irmos além da evolução no conceito de infância proposto por Ariès (2015), pensando inclusive em quais infâncias são impactadas por tais políticas.

2.1.1 A invisibilização da infância da classe proletária

Estudiosos como os neomarxistas Edward Palmer Thompson (2012), Eric Hobsbawm (2015) e os próprios Marx e Engels (2010) tentaram descrever como se configuravam os bairros e residências proletários da Europa durante o processo da Revolução Industrial. A partir da descrição de Engels (2010, p. 71) sobre esses espaços, compreende-se que quando se refere às crianças pertencentes à classe trabalhadora, trata-se sobretudo de outra infância, uma que não é celebrada como a que é descrita por Ariès, existindo infâncias diferentes na medida em que o abismo entre as classes se configura. Ademais, na dinâmica histórica de mudanças e permanências, as desigualdades sociais permaneceram e, por isso, o abismo entre diferentes infâncias perdurou em nossa contemporaneidade.

Importa destacar que, com a Revolução Industrial, as relações de trabalho passaram a ser baseadas na exploração da mão-de-obra para satisfazer a demanda de produção capitalista, por isso, era comum que as mulheres pobres e os seus filhos fossem rapidamente inseridos na cadeia produtiva sem qualquer garantia de direitos ou seguridade social. O trabalho infantil, que hoje é compreendido como uma violação de direitos das crianças, não somente era permitido como era parte fundamental tanto da economia agrícola no período medieval como na economia industrial, no início da era capitalista (THOMPSON, 2012).

Marx (2013, p. 468) descreve que o avanço das máquinas exigia cada vez menos a força física para realizar funções e que, por isso, para aumentar a produtividade, o trabalho das mulheres e das crianças passou a ser altamente requisitado. Como cita Dobb (1983, p. 169), o recrutamento forçado para a mão-de-obra nas fábricas era recorrente e os pais que não mandassem seus filhos sofriam punições. Thompson (2012) cita o exemplo das crianças que

realizavam a árdua tarefa de limpar chaminés para explicar que aos “aprendizes” eram atribuídas funções difíceis, perigosas e subalternizadas, recebendo, em geral, um tratamento abusivo de seus “tutores”.

Ao questionar o porquê de as crianças pobres e trabalhadoras subalternizadas no processo produtivo pré-capitalista não serem visualizadas na obra de Ariès no mesmo período em que ele demarca o surgimento do conceito de infância, Hermida (2021) defende que é preciso olhar para essa infância marginalizada socialmente e epistemologicamente. Ele defende que mesmo não tendo visibilidade nas fontes históricas e na configuração do conceito de infância de Ariès (2015), é necessário falar da negação dessa condição de infância enquanto fase de cuidados e brincadeiras para as crianças da classe trabalhadora. Aliás, a “negação de sua condição de criança e da não fruição de sua infância contribuíram significativamente (por oposição), para o desenvolvimento da sociedade moderna e contemporânea [...]” (HERMIDA, 2021, p. 36). Cabe aqui pontuar em que momento da história essas crianças saem do lugar da exploração e marginalização para o reconhecimento de seus direitos.

A contextualização sobre a infância proletária importa em nosso trabalho, pois, é majoritariamente da classe proletária de onde provém a maior parte da clientela que necessita e/ou utiliza a política pública de Educação Infantil. Embora as citações anteriores tratem de um tempo/espço distante de nosso contexto de pesquisa – o município de Fortaleza, Ceará, atualmente – a configuração da infância pobre surge lá e, caracteristicamente, encontra-se aqui.

Em sua dissertação de mestrado, Cruz (1987) apresenta seu estudo em crianças moradoras do Lagamar, uma comunidade periférica de Fortaleza, com o objetivo de compreender as representações dessas crianças sobre a escola. A estudiosa percebeu que as representações demonstram aspectos negativos, que cruzadas aos outros dados pesquisados, revelam a falta de tratamento adequado, dificuldades pedagógicas e preconceitos das professoras para com elas; enquanto as famílias, depositam na escola expectativa de dias melhores e que as crianças sejam moldadas pelo sistema escolar. O resultado disso, como critica a autora, é a redução da autoestima das crianças e o fracasso escolar.

Obviamente, do contexto em que Cruz (1987) escreveu sua dissertação para o atual, muitas coisas ocorreram no campo da Educação Infantil. Porém, muitos problemas persistem, como a não garantia plena de direitos a essa chamada infância proletária, tratada em outros tópicos desta seção, a citar: municípios que não disponibilizam salas para turmas de crianças menores; creches distantes das residências; estruturas inadequadas; propostas pedagógicas

indefinidas ou que só consideram o cuidado em detrimento de um planejamento didático envolvendo brincadeiras e atividades diversas.

2.1.2 Marcos históricos de reconhecimento global dos direitos da infância

Como apresentado anteriormente, nos países em industrialização (entre os séculos XVIII e XIX) e nos industrializados do início do século XX, não existiam padrões de proteção à infância, sendo comum que as crianças trabalhassem como adultos em condições de insalubridade e insegurança. Todavia, no avançar do século XX cresceu o reconhecimento das injustiças e o movimento pela atenção às necessidades de desenvolvimento e proteção na infância. Nessa perspectiva, traçamos neste subtópico uma linha do tempo dos marcos históricos do reconhecimento dos direitos das crianças em nível global. Demarcamos como recorte temporal, o ano de 1924, primeiro marco histórico, até 2002, ano de elaboração de uma Agenda com metas internacionais a serem cumpridas nas décadas seguintes, tendo a participação de crianças (UNICEF, 2024).

Em 1924, a Liga das Nações adotou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, cujo texto foi idealizado pela fundadora do fundo “Save the Children” Eglantyne Jebb. Na declaração, reconheceu-se que homens e mulheres devem dar à criança o melhor que têm, afirmando seus deveres, independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou credo. Partindo dessa premissa, há cinco artigos, que resumidamente preveem: subsídios para seu desenvolvimento; apoio especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e na assistência; liberdade econômica e proteção contra qualquer tipo de exploração; e uma educação que integre consciência e dever social (UNICEF, 1924).

Em 1946, a Assembleia Geral das Nações Unidas criou o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (*United Nations International Children's Emergency Fund* - UNICEF), com o objetivo de atender às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra, na Europa e na China (UNICEF, 2024).

Logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, a Assembleia das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu Artigo 25 preconizou a assistência e a proteção social com relação a mães e crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Na década de 1950, reconhecendo a importância do órgão e para atender projetos a longo prazo, o mandato do UNICEF é estendido e, em 1953, ele passa a ser parte permanente

da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo renomeado como Fundo das Nações Unidas para a Infância. No final da referida década (1959), a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecendo, entre outros direitos, os das crianças à educação, à brincadeira, aos cuidados de saúde (UNICEF, 2024).

Em 1966, os países membros das Nações Unidas firmam o compromisso de garantir direitos iguais para todas as crianças, como a educação e a proteção, no contexto dos Pactos Internacionais sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Dois anos depois, uma agenda de compromissos nacionais para a ampla garantia de direitos humanos é elaborada na Conferência Internacional sobre Direitos Humanos.

No ano de 1973, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelece que a idade mínima para realizar trabalhos que ofereçam riscos à saúde, segurança ou moral de uma pessoa deve ser de dezoito anos de idade. Um ano depois, a inviolabilidade dos direitos de mulheres e crianças é defendida na Assembleia Geral dos Estados Membros das Nações Unidas, que assinam a Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados (UNICEF, 2024).

Em 1978, a Convenção sobre os Direitos da Criança começa a ser esboçada pela Comissão de Direitos Humanos para ser apreciada em um grupo de trabalho dos países membros, por organizações não governamentais e intergovernamentais. Marcando o aniversário de vinte anos da Declaração dos Direitos da Criança, a Assembleia Geral da ONU declara 1979 como o Ano Internacional da Criança, tendo o UNICEF à frente dos trabalhos.

Na esteira das reivindicações por tratamento proporcional às crianças consideradas infratoras, em 1985 são instituídas as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, propondo mudanças no sistema de justiça para promoção dos melhores interesses das crianças, como a oferta de serviços sociais e educação ampla.

Na transição para a última década do século XX, em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adota oficialmente a Convenção sobre os Direitos da Criança, redigida com a contribuição do UNICEF. A Convenção foi celebrada como uma conquista histórica no reconhecimento das crianças enquanto atores sociais, políticos, civis, econômicos e culturais. Esse tratado, que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, foi amplamente ratificado pelos Estados Membros, 196 países no total, incluindo o Brasil, como será discutido em outro tópico (REIS, 2019).

Nos dias 29 e 30 de setembro de 1990 foi realizada a maior reunião internacional com os chefes dos países membros da Assembleia Geral dedicada somente às questões da

infância, sendo estabelecido um acordo de metas para os anos 2000. No mesmo ano, são criadas as Diretrizes para a Prevenção da Delinquência Juvenil com a finalidade de promover a proteção dos jovens ao alto risco social (UNICEF, 2024).

Em 1999, a OIT, em conjunto com o UNICEF desde 1996, adota a Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, proibindo, imediatamente, a erradicação de qualquer forma de trabalho que ofereça riscos à saúde, à segurança ou à moral das crianças, em outras palavras proibindo a eliminação imediata do trabalho infantil, pauta bastante presente em campanhas sociais da época.

Como forma de obrigar os países membros a desenvolverem ações de impedimento da venda, exploração e abuso sexual de crianças, a Assembleia Geral aprova protocolos facultativos em relação à Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989. Ressaltamos que toda a agenda internacional, entre os anos de 1980 e 1990, foi fundamental para que o Brasil, enquanto Estado Membro das Nações Unidas assumisse compromissos com a causa da infância, que se desdobraram em leis e políticas públicas.

Em 2002 ocorreu uma sessão especial das Nações Unidas sobre a infância, tendo a participação histórica de meninos e meninas enquanto delegados na Assembleia Geral. Essa sessão teve como produto a Agenda “Um mundo para as crianças” estabelecendo metas para serem cumpridas pelos Estados Parte durante o terceiro milênio. Entre as metas destacamos a garantia do acesso à educação de qualidade, tendo como objetivo, entre outros: “Ampliar e melhorar o cuidado e a educação integral na primeira infância, para meninos e meninas, especialmente para os mais vulneráveis e desfavorecidos [...]” (UNICEF, 2002, p.38).

2.2 Uma breve história da infância e das políticas públicas para crianças no Brasil

Tendo contemplado o surgimento do conceito de infância e a sua ampliação com reconhecimento de direitos globalmente, a seguir especificamos essa base histórico-conceitual para o caso do Brasil, compreendendo a formação social e política desse território desde a colonização às experiências republicanas.

2.2.1 As crianças na experiência da colonização

Falar de crianças e da experiência de colonização desse domínio territorial, que se tornaria o Brasil enquanto nação é, antes de tudo, pensar naquelas que pertenciam aos grupos

sociais presentes nessa experiência, crianças: indígenas, escravas, filhas de colonos ricos e filhas de colonos pobres. Damos ênfase aqui ao caso dos grupos marginalizados: indígenas, escravos e população pobre.

Graças à bibliografia deixada pelos padres missionários da Companhia de Jesus, sabemos que era uma estratégia civilizatória europeia, desde cedo, dedicar-se à catequese dos “curumins” (como são chamadas as crianças pelos povos indígenas).

É importante lembrar que antes da chegada dos colonizadores e antes mesmo do surgimento do conceito de infância na Europa Ocidental, nas comunidades indígenas, em toda a sua diversidade organizacional e cultural, o entendimento de infância já existia, embora não literalmente com esse termo. O antropólogo Genep (2011) analisa que as fases da vida, infância e fase adulta, são bem demarcadas para as comunidades indígenas ao adotarem ritos de passagem que variam para cada grupo étnico. Apesar das variações étnicas, os povos indígenas não pensam nas crianças como miniaturas de adultos como se pensava na Europa Medieval, ou como aptos para a cadeia produtiva como no caso das crianças pobres no pré-capitalismo europeu, mas como seres que devem ter vivências específicas, em fase de desenvolvimento e aprendizagem e com cuidados necessários para atingir uma próxima fase, quando assumirão papéis frente às suas comunidades. Mandulão (2006, p. 219) explica que a forma como as crianças indígenas são tratadas em seus grupos étnicos se assemelha: nascem como extensão da mãe que amamenta e protege e são socializadas nas vivências cotidianas da aldeia, ao ver as tarefas desempenhadas pelos adultos, ouvir os ensinamentos e costumes passados de geração em geração através da oralidade. A sua educação “[...] tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real [...]”.

Os modos específicos de cada grupo étnico indígena de celebrar a infância não foi, porém, aceito pelos colonizadores, que em geral imprimiram nos registros escritos da experiência de colonização. Consideravam incivilizados e demoníacos o modo de viver dos povos que já habitavam as terras invadidas, pautando sempre a nudez, a poligamia, o nomadismo, entre outros hábitos a partir do prisma moral do que é considerado pecado, justificando assim a invasão e subjugação. O papel dos missionários, nesse sentido, era o de se apropriar de suas línguas, para impor a fé cristã e a aculturação e, dessa forma, docilizar os corpos para o trabalho escravo. Para tanto, pouco a pouco, perceberam que a catequização das crianças era ainda mais eficaz do que a catequização dos adultos. Foram empreendidas ações

para separar as crianças indígenas dos seus vínculos culturais familiares e para a doutrinação, fundando locais específicos para tal com apoio, em meios e recursos, da Coroa Portuguesa.

Uma carta de José de Anchieta, escrita em 1556, mostra como funcionava a educação dos pequenos nativos em Piratininga, São Paulo, e que a metodologia utilizada era baseada em um conhecimento inicial que os missionários faziam da cultura local para gerar aproximação. Disse ele:

[...] quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; [...] Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-no tanto que, se não fosse esta atração, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele (ANCHIETA, 1556 apud LEITE, 1957, p. 308).

É relevante discutir que esses empreendimentos da Companhia de Jesus, dentro de um processo histórico conhecido também como aldeamento, não partiram somente de objetivos religiosos, mas antes de interesses políticos e econômicos da Coroa Portuguesa. Políticos, porque para assegurar o pleno domínio da terra era necessário aos colonos garantir primeiro a docilização dos nativos para assim segregá-los e empregar as atividades econômicas almejadas. Econômicos, porque havia um interesse de uso do trabalho escravo da população nativa e a doutrinação seria uma forma eficaz de torná-los aptos à tal submissão.

Fazia parte do pensamento ocidental europeu enxergar a criança como um “papel em branco”, o que explica a adoção da estratégia de educação jesuítica para as crianças indígenas com base na doutrinação e aculturação (CHAMBOULEYRON, 2015). Ademais, esse pensamento de que a criança é como “papel branco” fundamenta o próprio conceito de infância no Brasil, influenciando fortemente as políticas educacionais e assistenciais do período colonial à primeira república.

Segundo a historiadora Del Priore (2016), os padres jesuítas também inauguraram neste território uma prática que ficou impregnada no cotidiano colonial, cujos reflexos perduram até hoje: o castigo físico. O castigo na visão dos padres, a partir do imaginário coletivo medieval, era visto como um ato de amor às crianças, pois consideravam que “mimar” faria mal aos filhos e castigar preveniria vícios e pecados futuros.

Os castigos estavam presentes no campo público e privado. Quando foram instaladas as chamadas “aulas régias” no século XVIII, adotou-se a palmatória como instrumento de “correção”. Del Priore (2004, pp. 96-97) cita um trecho de uma fonte da época: “nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina”. Aos professores orientava-se: “[...] usem dos golpes das disciplinas ou palmatórias quando

virem que a repreensível preguiça é a culpada dos seus erros e não a rudez das crianças a cúmplice de sua ignorância”.

No âmbito privado a violência física para punir as crianças também está presente nas fontes históricas do período colonial analisadas por Del Priore (2016). Ela menciona um processo criminal de 1756, que tramitou na vila de São Sebastião, em São Paulo, por uma mulher chamada Catarina Gonçalves de Oliveira. Catarina Gonçalves relatou que defendera o enteado, uma criança pequena, das chicotadas desferidas pelo seu pai como forma de corrigi-lo por comer terra. Segundo a historiadora, as violências físicas como ações disciplinadoras se revezavam confusamente com mimos, beliscões, risadas e bolos. Um tratamento paradoxal da infância misturando afeto e violência.

É interessante dizer que a prática do castigo é uma expressão da estrutura patriarcal que fundamenta as relações sociais e familiares no Brasil durante a colonização. O patriarcado é um sistema que privilegia e coloca o homem, em especial o branco, cisgênero e heterossexual em posição de dominação dos corpos. Na hierarquia patriarcal colonial são objetos de dominação as mulheres, as crianças, os indígenas e a população negra escravizada. Um exemplo de como isso se manifesta dentro da família cujo modelo é patriarcal é o castigo físico empregado pela mãe aos seus filhos. Quando ela o faz está exercendo o poder patriarcal delegado pelo pai, segundo Saffioti (2015).

Na base das relações sociais também é possível encontrar o adultocentrismo, uma forma de exclusão através da diferença etária, colocando as crianças em posição de inferioridade “por sua imaturidade social e biológica, e pela dependência dos adultos [...]” (SILVEIRA, 2023, p. 118). O adultocentrismo é um conceito da Sociologia da Infância, construído a partir do olhar ocidental de idealização da fase adulta, sustentado nas teorias biológicas hegemônicas como a psicogênese. Como analisa Marchi (2011, p. 398), a infância “[...] é atravessada, no campo social, pelas relações assimétricas de poder e ação entre adultos e crianças e, no campo científico, pela perspectiva adultocêntrica e predominantemente masculina do conhecimento”.

No cotidiano da “família patriarcal”, elitizada e devota da fé cristã, teorizada de forma eufêmica por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala”, subjaz uma hierarquia em que o patriarca está no topo da hierarquia e em posição subalterna estão as mulheres, as crianças e os agregados da casa grande, os escravos.

Em se tratando de estrutura de dominação, introduzimos aqui o lugar das crianças filhas de mulheres negras trazidas na diáspora da África para compor mão-de-obra escrava na

colônia. Como já falamos de grupos étnicos inteiros trazidos forçadamente de seu continente de origem para este território pelos europeus, é importante fazer um parêntese sobre como a cultura de alguns desses grupos lidava, de forma diferente, com a infância, em particular os que foram mais presentes na formação sociocultural brasileira: povos bantu e iorubá.

O povo bantu é composto por mais de 400 grupos étnicos, que compartilham uma herança linguística em comum e habitaram a África Central, Oriental e Austral, às margens do Níger-Congo, em territórios onde hoje é a Angola, por exemplo. Os rituais e cerimônias são essenciais na cultura bantu, incluindo os ritos de passagem que, assim como ocorre com comunidades indígenas, marca a transição da infância para a fase adulta (ANTÓNIO; PEREIRA, 2024). A partir da leitura de Pembele (2022), entende-se que havia um conceito de infância para o povo bantu a partir de uma cosmovisão como exemplificado no provérbio: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

A cultura Iorubá é originária dos atuais territórios da Nigéria e Benin. Araújo (2020) faz uma interessante análise sobre a infância negra na cosmologia iorubana a partir da crença nos “ibejis”, cujas influências estão presentes no culto do candomblé no Brasil e no sincretismo de São Cosme e Damião. Na crença iorubá, os ibejis são entidades que expressam aspectos gerais das dualidades humanas, como a sorte e o azar, e são representados por duas crianças gêmeas. Acreditava-se que eles poderiam trazer riqueza para as famílias ou pobreza caso suas necessidades fossem negligenciadas, colocando assim a infância em um lugar de protagonismo na dimensão sagrada, diferentemente do que se fazia no ocidente europeu, onde infantilizar significava algo pejorativo. Ao analisar a obra representativa dessas entidades feita pelo artista plástico Robinho Santana³, Araújo reflete que os ibejis, além da ancestralidade, convidam a uma perspectiva das crianças com suas potencialidades e possibilidades.

Todavia, sob o molde eurocêntrico que descartava totalmente as visões de mundo indígenas e afrodiaspóricas, em terras coloniais a infância negra não interessava nem à Coroa, nem aos senhores de Engenho. Se para todas as crianças havia uma hierarquia patriarcal que as subjugar, não é difícil imaginar que para as crianças negras, a situação de sujeição e “invisibilização” era bem pior. As péssimas condições a que estavam submetidas iniciava-se ainda na fase da gestação, de modo que as mulheres não cessavam o seu trabalho escravo e não eram poupadas dos castigos. As crianças, se sobrevivessem, tinham como destino a escravidão. Elas cresciam ao redor da Casa Grande ajudando nos serviços mais leves, muitas vezes sendo

3 Robinho Santana é um artista plástico natural de Diadema, São Paulo. Seu trabalho busca colocar em foco a vivência da população negra e suas nuances de uma forma íntima e sem estereótipos, trabalhando temas como a dinâmica familiar, relacionamentos, paternidade, maternidade e infância.

tratadas como animais de estimação da família de seu dono, comendo inclusive o resto dos alimentos (VALENTIM, 1990). Eram poucas as crianças desembarcadas dos navios negreiros. Como explica Valentim (1990, p. 35), as crianças nascidas na colônia brasileira eram gestadas pelo embranquecimento forçado dos homens brancos com as escravas. Essas crianças receberam os adjetivos de mulatas e pardas, e quanto menos retintas fossem mais chances tinham de desfrutar de algum bem, como estudar. “[...] experimentaram conviver em um lugar que lhes custou a perda da identidade étnico-racial como identificação e comunhão com os de sua raça, o que era melhor para os brancos e pior [...] para os negros”. De maneira geral, o que o estudo do Brasil colonial aponta sobre as crianças negras é que ela era educada sem família; para obedecer e para fornecer mão-de-obra gratuita, num ciclo necropolítico criticado por Valentim (1990).

Fica claro, até aqui, que na estruturação social e política do Brasil em seus primórdios, existiam diferentes infâncias e que elas foram relegadas a diferentes expressões do colonialismo, do patriarcalismo e do racismo: a doutrinação; a subalternização; a escravização. E porque não falar nas condições de abandono que cresceu ao longo dos séculos, com o aprofundamento das desigualdades raciais e sociais.

Não há como traçar uma breve trajetória das crianças no Brasil sem mencionar um grupo que marcaria para sempre a história das políticas para a infância: as crianças abandonadas. A primeira política no Brasil, com base assistencialista, foi criada a partir da orfandade enquanto realidade social: a chamada “roda dos expostos”. A roda dos expostos foi importada da Europa medieval, presente no Brasil de 1726 a 1950. No muro ou janelas das Santas Casas de Misericórdia, deixava-se um artefato de madeira de formato arredondado para que as crianças pudessem ser colocadas sem que o depositante fosse visto. Parte do financiamento para manutenção dessa política vinha das câmaras municipais da época (MARCILIO, 2011, p. 53). Até o século XIX, “expostos” ou “enjeitados” eram os termos utilizados para falar de crianças abandonadas ainda na primeira infância.

Segundo Rodrigues (2010), usualmente, chamavam a categoria de “expostos” as crianças deixadas em locais desprotegidos como a rua. Já a denominação “enjeitados” era utilizada para designar o abandono entendido como civilizado, quando as crianças eram deixadas em residências, ou hospitais, ou seja, eram abandonadas, porém existia a certeza de que seriam abrigadas em local seguro.

Por um período, a assistência social aos expostos foi feita pelos hospitais e câmaras municipais da seguinte forma: as crianças eram registradas em um livro de matrícula e

encaminhadas para uma ama de leite, com quem ficavam por três anos. Após isso, eram enviadas a outra ama, permanecendo com ela até os sete anos de idade, quando deveriam ser entregues ao chamado juiz de órfãos. Como dificilmente as câmaras cumpriam seu papel, o funcionamento dessa política pública de assistência ficava a cargo das santas casas de misericórdia, por isso esses espaços passaram a utilizar a roda dos expostos como forma de método para iniciação da assistência (RODRIGUES, 2010).

As Santas Casas tinham como fundamento a caridade cristã e, somente no século XIX, passam a ser mantidas pelo Estado, aí assumem o caráter filantrópico assistencialista, caráter esse tratado no subtópico, a seguir. Importa mencionar aqui qual era o perfil dos expostos e os fatores relacionados ao abandono. De acordo com os estudos da historiadora Faria (2010), nas Santas Casas de Salvador e do Rio de Janeiro havia predomínio de crianças brancas matriculadas, sendo mais da metade dos expostos até o ano de 1850. Esse dado permitiu a autora supor que um dos motivos possíveis para o abandono era a gestação indesejada, como resultado de relações extraconjugais, com clérigos ou relações desiguais que, na perspectiva da moralidade, deveriam ser mantidas em anonimato para preservar a imagem das famílias “tradicionais”. Outras hipóteses concernem à falta de condições financeiras de algumas famílias para manter a criança e, até mesmo, a de controle da natalidade (RODRIGUES, 2010, p. 131).

Sejam por questões morais ou financeiras, apesar da possibilidade dos cuidados das santas casas de misericórdia, a sobrevivência nem sempre era uma certeza. Ademais, tratamos de um período em que o índice de mortalidade infantil era alto e que a principal política era a de, minimamente, garantir a sobrevivência. Como é possível verificar, no período colonial, não havia a concepção de infância como uma fase da vida que requer bens fundamentais de forma ampla para as crianças, até porque nem todas eram enxergadas como prioridades por parte da proteção dos adultos. Pelo contrário, algumas delas, como as nascidas no contexto da escravidão, não estavam sequer na categoria de seres humanos para os dirigentes e os detentores do poder. Sem um perfil de infância traçado, diferenciando-a da fase adulta, as crianças pobres, mesmo as não escravas, eram inseridas no mundo do trabalho já aos sete anos de idade. Muitos anos ainda se passariam para que esse perfil fosse traçado (VAILATI, 2010, p. 86).

2.2.2 Atendimento à infância do período imperial a Primeira República: políticas assistencialistas e civilizatórias

A instalação da corte portuguesa no Brasil marcou várias transformações na sociedade e no cotidiano, sobretudo, na organização da coisa pública, com a importação de

costumes europeus ressignificados com padrões já estruturados neste território. Segundo Muaze (1999), o modelamento do Estado Imperial brasileiro se deu com a integração do funcionalismo público, e a manutenção das elites agrárias agregando os profissionais liberais e cafeicultores. As famílias da elite foram se adequando ao modelo civilizatório europeu, partindo da ideia de que a educação das crianças seria a chave para o progresso da sociedade, de modo que elas absorveriam com mais facilidade os padrões de comportamento. Contudo a educação moral aconteceria dentro do lar e à escola caberia a instrução. Vale destacar aqui que a educação era um privilégio da elite e que as meninas recebiam uma formação diferenciada dos meninos. Os meninos começavam a estudar aos sete anos de idade e somente concluíam sua instrução com diploma de doutor. As meninas, por sua vez, eram ensinadas a realizar tarefas manuais e domésticas como costurar. Como pode ser observado, não existia uma educação voltada para a primeira infância.

As crianças escravas, por sua vez, não tinham qualquer direito. Até 1869 nem todas podiam ficar com suas mães, podendo ser vendidas ainda na primeira infância. A lei de 1869 que proibia a separação nem sempre era cumprida. Aos quatro anos de idade elas realizavam trabalhos domésticos considerados mais leves e, aos doze anos, após uma fase de “adestramento” realizavam trabalhos mais pesados. Com quatorze anos já realizavam todas as tarefas dos escravos adultos (GOÉS, 2015). Nesse contexto, crianças escravas, quando não submetidas aos infortúnios físicos das doenças e da própria morte, estavam fadadas a uma vida árdua, restando-lhes apenas a “esperança” de, quem sabe, conquistar a própria liberdade.

De uma forma geral, por muito tempo ainda, a roda dos expostos foi a única política de atendimento à infância no Brasil. A partir de 1874 as instituições pré-escolares, ainda com cunho assistencialista, começam a ser pensadas como uma alternativa ao abandono das crianças nas santas casas. Assim, a ideia de “proteção à infância” para combater o abandono e o alto índice de mortalidade infantil motivou a criação de associações e instituições de amparo à infância, compostas por educadores, políticos, juristas, médicos e industriais. Nessa mesma década, com a ampliação dos estudos médicos sobre doenças e microrganismos, houve uma influência dos saberes médico-higienista nas discussões sobre a infância. Os higienistas discutiam sobre a instalação de escolas para todas as etapas, especialmente no que diz respeito à educação na primeira infância, pensando em serviços médico-escolares (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

De 1889 a 1930, fatores como a abolição da escravidão por lei e a instauração de um novo regime político no Brasil com o golpe que levou à Primeira República, ocasionam

transformações que requerem novas demandas à classe dirigente do país. Se antes da república havia uma influência indireta da Europa, a partir de então foi implantado um projeto de “progresso” e “modernidade” com um modelo declaradamente de civilização oriundo da França, em especial no que diz respeito à urbanização.

A lei da abolição não garantiu políticas reparatórias ao povo negro e sequer incluiu em um plano para garantia de direitos básicos. Ex-escravos e filhos de escravos recém-libertados, migraram das propriedades para as cidades em busca de trabalho e moradia sem que houvesse espaço para eles nas novas políticas de urbanização. Pelo contrário, a higienização das cidades previa o afastamento de pedintes e desabrigados dos centros urbanos. A intensa migração contribuiu para o crescimento populacional. Ao mesmo passo em que o capitalismo se desenvolvia na economia brasileira, colocando em ascensão além das oligarquias cafeeiras uma classe de burgueses, crescia também as desigualdades sociais e o número de pessoas em situação de extrema pobreza. Para o Estado esse era um problema a ser solucionado pela manutenção da propriedade privada e da chamada “paz social”, enxergando os grupos sociais marginalizados como classe perigosa. Por isso, foi adotado um discurso moralizador e disciplinador redesenhando os papéis desempenhados pelas famílias e desenhando uma ideia de infância (RIZZINI, 2011).

Por ser a capital do Brasil, o Rio de Janeiro foi referência para outros locais do país na implementação de políticas públicas para a infância a partir do ideário supracitado. Rizzini (2011) apresenta em seus estudos a realidade das crianças do Rio de Janeiro no início do século XX, em especial sobre a vida das crianças de rua, utilizando como fonte de pesquisa as formulações jurídicas da época. Ao se debruçar nos projetos de Lei que resultaram no Código de Menores de 1927, ela chega à conclusão de que o caráter de assistencialismo dá lugar também a um caráter disciplinador, sendo a primeira medida a tratar a infância como objeto do direito.

Sancionado pela Lei nº 17.943 de 12 de outubro de 1927, o primeiro Código de Menores, popularmente conhecido como “Código Mello Mattos” foi dividido em onze capítulos. O segundo capítulo, sobre “crianças da primeira idade” determinava no artigo 2º:

Art. 2º Toda [criança] de menos de dous annos do idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objecto da vigilancia da autoridade pública, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde (BRASIL, 1927).

Em outras palavras, o Estado estabelecia como primeira infância as crianças menores de dois anos e assumia a responsabilidade do cuidado e proteção dessas. Destacamos aqui a função da vigilância. O Estado deveria realizar inspeções e verificar se as crianças estavam em condições adequadas de cuidado. Sendo considerado irregulares as condições de abandono ou a existência de “menores infratores”, mesmo as crianças tendo família. A punição quando verificada as condições irregulares era a perda do chamado “poder pátrio”. Verifica-se assim a ampliação da interferência estatal no poder familiar (BRASIL, 1927).

O Código previa ainda a proibição do trabalho infantil para crianças menores de doze anos de uma forma geral e para menores de quatorze anos em caso de analfabetismo. Para menores de quatorze anos também era proibida a entrada em teatros sem a presença de seus pais ou tutores. Em uma parte especial, apresenta detalhes sobre a atribuição do juiz de menores e o quadro funcional do Juízo Privativo, prevendo profissionais como médico psicanalista, curador, advogado, comissários de vigilância entre outros funcionários.

Consideramos interessante sublinhar como a educação era abordada dentro do Código de Menores. No capítulo intitulado “Conselho de Assistencia e Protecção aos menores”, no artigo 222º da Lei nº 17.943/27 determinou-se a crianças no Distrito Federal da época o “Conselho de Assistencia a Protecção aos Menores” que deveria, entre outras atribuições: “VI, fundar estabelecimentos para educação e reforma de menores abandonados, vicioso e anormaes pathologicos”. A finalidade das escolas de reforma era regenerar pelo trabalho, educação e instrução, adolescentes entre quatorze e dezoito anos julgados mandados para internamento pelo Juiz, para quem deveria ser ministrada a educação física, moral, profissional e literária. O cunho moral consistia nos “deveres do homem para comsigo, a família, a escola, a officina, a sociedade e a Patria. Serão facultadas nos internados as práticas da religião de cada um compativeis com o regimen escolar”. Percebemos que a abordagem de educação estava mais relacionada a esse cunho moral, como meio de disciplinar para uma convivência e manutenção da ordem social, dentro daquilo que se considerava “civilização moderna” (BRASIL, 1927).

Mas e a educação não voltada para a “regeneração”, a educação primária? O que se pensava sobre ela nessa época? De acordo com Rossi (2017), ocorreram inúmeras reformas relacionadas à escolarização pública, mas os seus impactos foram pontuais. Em concordância com a abordagem sobre educação no Código de Menores, analisada anteriormente, Rossi (2017, p. 163) entende que o ensino de uma forma geral era pensado como instrumento de generalização das práticas higienistas a fim de “reformular hábitos e reduzir as consequências

sociais da pobreza”, para construir “valores civis e republicanos e assegurar a sobrevivência em um mundo cada vez mais letrado”.

A autora estudou relatórios administrativos de diretores gerais de ensino, relatos de reformas e compêndios de pedagogia, artigos de periódicos, dados estatísticos e correspondências oficiais, detectando uma dualidade discursiva, pois ao mesmo passo que apresentavam certo desconforto com as reformas intelectuais, assumiam o discurso da identidade nacional. “Agregados ao desejo de uma civilidade pueril e honesta, os conteúdos marcaram a grande luta da escola para forjar uma tradição comum, assim como para legitimar o modo de vida e governo republicanos” (ROSSI, 2017, p. 167).

Desde 1870, o objetivo do ensino primário foi renovado com a chegada de diferentes correntes pedagógicas. A principal transformação que se pode detectar nessa modalidade de ensino é a inserção das ideias de aprofundamento na formação integral dos alunos, de modo que o objetivo de instruir dá lugar ao objetivo de educar. Isso significava pensar o currículo, formar professores, estruturar os espaços e organizar o tempo dos estabelecimentos de ensino. Havia instituições de ensino público primário diferentes em sua natureza organizativa como os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas estrangeiras, as escolas particulares, entre outras. Os grupos escolares eram entendidos como sinônimo de modernização, pois rompia com padrões imperiais de escolas isoladas. Esse tipo de instituição foi predominante em São Paulo nas primeiras décadas da República. A principal diferença entre esses dois modelos, segundo Rossi (2017) está na racionalização e controle do trabalho do grupo escolar, enquanto a escola isolada não tinha parâmetros para seu funcionamento.

De 1918 a 1923 houve um significativo aumento no número de escolas reunidas, com classes seriadas, que por terem instalação mais barata e com recursos humanos limitados eram mais convenientes para o Estado. Havia a compreensão de que se várias escolas fossem reunidas em um único prédio sob a direção de um diretor, garantindo a assistência pedagógica aos professores e orientação para uniformização didática, os principais problemas das escolas isoladas seriam superados como facilitar a manutenção da instalação, a ocorrência de fiscalização e o trabalho dos docentes.

Em março de 1890, o presidente da província de São Paulo, Bernardino de Campos, baixou um decreto que visava reformar as escolas primárias, anexas à Escola Normal de São Paulo em Escola Modelo. Após isso, houve a propagação dos Grupos Escolares. Pela Lei de 7 de agosto 1893, regulamentou-se como deveria ser a “instrução pública”, que hoje chamamos

de educação pública. Os princípios impressos nos decretos de inauguração de um modelo de escola em São Paulo, alinhava-se ao ideário republicano de desenvolvimento intelectual e moral para o que se entendia como progresso da nação (SAVIANI, 2008).

O projeto de anexar outras instituições à Escola Normal de São Paulo incluía a construção de um Jardim de Infância para o atendimento de crianças pequenas, sob as diretrizes pedagógicas de Friedrich Froebel. Tendo como idealizador Rangel Pestana e a execução de Caetano Campos, o jardim de infância estava destinado a preparar todos os alunos, de ambos os sexos, que se destinam às escolas modelo, através da educação dos sentidos de Froebel. Os educadores e entusiastas da educação nessa época, não desejavam somente a aplicabilidade de teorias pedagógicas vindas de fora, mas a sua adequação à construção de uma identidade nacional com valores e costumes.

Entretanto, segundo Kishimoto (1995), havia um entrave de ordem legal para a institucionalização do Jardim de Infância: por lei, sob responsabilidade do governo, a instrução pública deveria ser iniciada aos sete anos de idade. Em 1896, o presidente da província de São Paulo, junto ao secretário do interior Alfredo Pujo, regulamentou a criação do Jardim de Infância através do decreto nº 342, de 2 de março de 1896.

Oficialmente, o Jardim de Infância mencionado foi inaugurado em maio de 1896, com a candidatura de 300 crianças e a aceitação de 102 para matrícula. As crianças matriculadas tinham de três a sete anos de idade, sem diferenciação por sexo. Paradoxalmente, apesar de ser uma instituição pública, pelo seu caráter de instituição modelo, somente frequentavam as crianças pertencentes à elite paulista (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Tratamos desse paradoxo no subtópico a seguir e das desigualdades entre uma educação ofertada para crianças pobres e uma educação ofertada para crianças da elite e da burguesia.

De um modo geral, Kuhlmann Júnior. (1998) explica que o surgimento de instituições pré-escolares – creches, escolas maternais e jardins-de-infância no Brasil entre 1899 e 1922 está imbricado de interesses políticos, jurídicos, empresariais, médicos e religiosos, com bases médico-higienistas, religiosas e jurídico-policiais. Por isso, para o autor, as medidas em relação à infância não são entendidas como assistenciais (garantia de políticas públicas enquanto direitos dos cidadãos), mas assistencialistas (ações individuais provindas de interesses específicos).

2.2.3 Políticas compensatórias e discriminatórias para as crianças pobres

Kuhlmann Júnior (2000) explica que havia uma diferenciação entre a oferta da educação para crianças ricas e pobres. Enquanto os jardins de infância eram ofertados para as primeiras, para as crianças filhas pobres estavam os asilos e creches que tinham a função de guardá-las enquanto seus responsáveis desempenhavam as tarefas fabris, sem o caráter educacional que embasava o ensino nos jardins de infância.

Em 1924, existiam quarenta e sete creches localizadas em algumas cidades do Brasil. Desde 1920, a legislação paulista previa a implementação de Escolas Maternais, cuja finalidade era atender os filhos de operários junto às fábricas, que deveriam fornecer o espaço e a alimentação para as crianças. Com o passar do tempo as empresas que prestavam esse atendimento junto ao Estado passaram a instalar creches além da Escola Maternal. Em 1925 foi criado o cargo de inspetor para escolas maternais e creches, ocupado pela primeira vez por uma antiga professora do Jardim de Infância Caetano Campos.

Segundo Merisse (1997), fora das instalações das fábricas as primeiras creches funcionavam por meio da filantropia, principalmente a religiosa. Somente ao longo de muitos anos, a partir das reivindicações sociais, é que os órgãos governamentais se apropriaram com mais afinco de sua manutenção.

O papel principal das creches era o de evitar a morte das crianças pequenas através de abrigo, alimentação e assistência em saúde e higiene. Essa forma de atendimento se dava não somente para que os responsáveis pela criança pudessem trabalhar, mas também porque havia o entendimento das classes dirigentes do país de que as famílias não tinham condições financeiras ou morais de oferecer-lhes cuidados infantis básicos (MERISSE, 1997). Ou seja, ao invés de promover uma distribuição mais equitativa de renda e de desenvolver políticas de inclusão social de fato, recorria-se às políticas compensatórias. Como afirma Oliveira (2002, p. 100) as creches eram entendidas como um “mal necessário”.

O cunho médico-assistencialista das creches para as camadas populares se sobrepunha a ideia de educação integral presente das teorias pedagógicas que inspiraram o funcionamento dos jardins de infância. Não havia, pois, na oferta de instituições para a infância pobre, a preocupação com o desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

Kuhlmann Júnior (2000), faz uma pertinente crítica a esse modelo discriminatório e compensatório das creches. Ele discute que as convenções e congressos internacionais do século XX difundiam a concepção de assistência científica, em acordo com as propostas das

instituições de educação popular, já previam que o atendimento educacional às crianças pobres não deveria ser realizado com investimentos grandiosos. O autor critica o fato de a educação assistencialista promover uma pedagogia da submissão, com o objetivo de preparar a população pobre desde a tenra idade para aceitar as condições de exploração social. Ele cita o exemplo do Congresso de 1922, em que a educadora Maria Lacerda de Moura, e Luiz Palmeira, de uma revista socialista da época, denunciaram as propostas de políticas sociais para a infância como demagogas. Questionavam como podiam os “algozes do pai (empregadores), serem protetores do filho”? e defendiam que a compensação deveria ser substituída pela ampliação da política de educação para a infância como direito de todos.

A legislação trabalhista de 1932 reeditou o caráter compensatório e discriminatório da educação infantil prevendo a instalação de creches em empresas onde trabalhassem trinta ou mais mulheres. Esse caráter perdurou até os anos de 1970. Até lá, essas instituições passaram por um lento processo de ampliação enquanto direito e de apropriação de fato de sua finalidade educacional, enquanto política pública de educação infantil.

2.2.4 A efetivação da educação infantil enquanto política pública no Brasil: processos, movimentos e desafios

No âmbito federal da República brasileira, como resultado da Conferência Nacional de Proteção à Infância, foi criada em 1934 a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, substituindo a Inspetoria de Higiene Infantil. Três anos depois o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde e em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), com a atribuição de normatizar o funcionamento das creches, desenvolvendo a publicação de materiais informativos como artigos e livros.

Entre 1934 e 1945, época em que as bases da educação nacional estavam sendo implantadas, Gustavo Capanema Filho, ministro da Educação e Saúde Pública da época, marcou sua gestão com a reforma dos ensinos secundário e universitário, mas sem mudanças significativas para o ensino primário e a educação infantil.

No dia 9 de julho de 1950, o governo brasileiro selou com o UNICEF seu primeiro programa de cooperação para o estabelecimento de políticas públicas destinadas às crianças, incluindo a área educacional (UNICEF, 2024).

Somente em 1953, as políticas nacionais para a educação são desvinculadas da área da saúde, surgindo o Ministério da Educação e Cultura, o MEC. Até 1960, havia uma

centralização do sistema educacional brasileiro, que deveria ser seguido, sem autonomia, por todos os estados e municípios. A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, garantiu, em certa medida, dadas as limitações do regime militar, mais autonomia aos órgãos estaduais e municipais. A Lei, previa o atendimento pré-primário, conforme expresso no artigo 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961).

O DNCR, através do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, em 1967, orientou a instauração dos Centros de Recreação por igrejas de diferentes denominações, como programa de emergência para atendimento das crianças de dois a seis anos, segundo diretrizes do UNICEF. Segundo Kuhlmann Júnior (2000) isto parece ter sido feito apenas para atender as demandas internacionais, frente às dívidas de empréstimos do governo brasileiro.

Apesar do caráter não efetivo do plano enquanto política, a participação das igrejas favoreceu a organização comunitária ao longo do tempo, corroborando com o surgimento de movimentos de luta por creches em todo o território nacional no final da década de 1970 (CUNHA, 1991; GOHN, 1985).

A educação pré-escolar também ficou a cargo do MEC, ganhando centralidade nos segundo e terceiro Planos Setoriais de Educação e Cultura, o PSEC, enquanto desdobramentos dos chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento implementados durante o regime militar.

Durante o regime militar havia o pensamento de que a educação era uma forma de conter os conflitos sociais dentro de um discurso de segurança nacional no combate ao comunismo. Pensava-se também de uma forma geral que a oferta da educação infantil poderia resolver os problemas da pobreza e do alto índice de reprovação do ensino de 1º grau.

Contraditoriamente, previa-se pouco investimento para o atendimento público às crianças. Se a demanda era pela ampliação do acesso, para o governo o plano era não investir mais, e sim fazer cortes para que as necessidades coubessem no orçamento. Pensava-se assim em soluções como a anexação de creches e pré-escolas às escolas primárias, e o afastamento de modelos mais arrojados e sofisticados de educação infantil importados dos países desenvolvidos. Como reflete Kuhlmann Júnior (2000), o programa para a infância proposto pelo governo, dentre outras políticas compensatórias, não conteve a força dos movimentos sociais populares, sindicais, estudantis, feministas, negro, e tantos outros, que colocaram em xeque a própria continuidade dos militares no poder.

É importante destacar que na década de 1970 cresceu o ingresso de mulheres da classe média no mercado de trabalho, o que também as levou a buscar instituições para

matricular seus filhos. Na contracorrente de que as mulheres deveriam optar por não trabalhar fora para se dedicar exclusivamente aos cuidados da família, o movimento feminista não somente criticava a manutenção desses valores tradicionais em relação ao papel da mulher na família, como foram inspiração para a criação de pré-escolas alternativas, geridas em formato de cooperativas por educadores, estudantes e profissionais. Contudo, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabeleceu as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, mas não previu a oferta da EI como feito em 1961. Conforme exposto no artigo 19 “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos” (BRASIL, 1971).

As reivindicações de um modo geral e a eleição de candidaturas opositoras ao regime militar nos estados e municípios em favor da democracia, imprimiram um intenso ritmo de ampliação das instituições de atendimento à infância.

No dia 10 de outubro de 1979, foi promulgado um novo Código de Menores que, diferentemente do antigo, trouxe uma nova doutrina da proteção integral presente na concepção futura do Estatuto da Criança e do Adolescente (UNICEF, 2024).

Em 1985, a revista *Educação Municipal*⁴ publicou uma reflexão sobre a proposta educacional para crianças de quatro a seis anos. Na opinião apresentada essa idade seria a ideal para a etapa específica da pré-escola e era necessário pensar uma escola que de fato fosse a base para iniciar o processo de alfabetização. Para Bertha Coelho (*apud* KUHLMANN JÚNIOR, 2000), educadora aposentada, as pré-escolas nem deveriam desenvolver um trabalho somente recreativo ou apenas pedagógico de uma forma difusa, mas sim, pensar os interesses e necessidades dos grupos sociais de baixa renda: alimentação; saúde e higiene; atendimento em tempo integral, complementando as propostas pedagógicas.

Percebemos, pois, duas movimentações pela concretização da educação infantil enquanto política: a social e a intelectual. Sublinhamos aqui a movimentação social que desembocou no processo de redemocratização do país e que, com participação das camadas mais vulnerabilizadas da sociedade, por meio da Assembleia Nacional Constituinte, foi elaborada nossa atual carta magna, a Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Em diálogo com os pactos internacionais, durante o processo de redemocratização do Brasil, em 1986 o UNICEF lançou a campanha “Criança Constituinte”, como uma estratégia para conscientizar a população brasileira a votar em candidaturas comprometidas com a pauta da infância.

4 A revista *Educação Municipal* de 1985 tinha como eixo a reflexão sobre o que seria assumir uma proposta educacional apenas para as crianças de 4 a 6 anos, considerando esse como o período específico da pré-escola.

Como ressalta Bittar *et al* (2004), houve um esforço coletivo para imprimir na CF/88, como nunca assegurado, os princípios e obrigações do Estado para com as crianças, visando garantir o direito básico e pleno à educação infantil, como disposto no artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2016, pp. 123-124). A Constituição representa um marco na história da primeira infância e na história da educação infantil no Brasil enquanto política pública. Foi através dela que a criança de zero a seis anos passou a ser concebida como sujeito de direitos no país. Permitiu ainda que a educação infantil deixasse de ser pensada como medida assistencialista e compensatória, e sim como, de fato, uma etapa da educação básica, para além do eixo do cuidado inerente somente ao tema de saúde e assistência social.

Em 1990, enquanto Estado Membro na Assembleia Geral das Nações Unidas, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança, assumindo assim seu compromisso para com eles. Alinhado a essa movimentação global e dando sequência ao que ficou previsto no art. 227 da CF/88, é aprovado, pela Lei 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vigente a partir do dia 12 de outubro, oficializando a compreensão de infância no Brasil e do lugar legal das crianças no mundo dos direitos humanos. O ECA possibilitou um aparato para elaboração e fiscalização de políticas públicas direcionadas à infância, objetivando prevenir violações, desmandos, irregularidades e desvios. Epistemologicamente, o ECA também lança luz para uma nova forma de enxergar a infância: criança com direito de ser criança – direito de brincar, direito de falar, direito de conhecer, direito de sonhar, direito de ter afeto (FERREIRA, 2000).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em conformidade com a Constituição, determina que toda criança e adolescente tem direito à educação tendo como horizonte o seu pleno desenvolvimento e a preparação para o exercício da sua cidadania. Em seu Artigo 54 preconiza que “É dever do Estado assegurar à criança [...]: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)” (BRASIL, 1990; 2016).

No ano de 1991, pela Lei nº 8.242, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), para elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas (BRASIL, 1991).

Entre 1992 e 1994, o presidente da república junto aos governadores dos estados e Distrito Federal participaram da agenda “Pacto pela Infância”, coordenada pelo UNICEF. A I Reunião de Cúpula de Governadores pela Criança ocorreu em 20 de maio de 1992. Em 7 de julho de 1993, ocorreu a II Reunião de Cúpula de Governadores pela Criança, contando com a presença de outros atores institucionais e de organizações sociais, como o ministro da justiça, o procurador-geral da República e o presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabelecendo metas que deveriam ser cumpridas até o final dos mandatos presidencial e estaduais. No dia 6 de dezembro de 1994, a mesma cúpula se reuniu para manutenção do Pacto pela Infância nos próximos mandatos (UNICEF, 2024).

A partir dos dispositivos legais, convenções e reuniões entre poder executivo e Sociedade Civil Organizada, no âmbito da elaboração das políticas públicas para a educação das crianças, entre 1994 e 1996 o MEC publicou uma série de documentos para estabelecer diretrizes pedagógicas e recursos humanos visando a expansão da oferta de vagas e promoção da qualidade de atendimento na etapa de educação infantil. Essa movimentação institucional foi intitulada “Política Nacional de Educação Infantil”. A seguir, alguns desses documentos:

- a) critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, sobre como deve ser a organização e o funcionamento interno dessas instituições;
- b) por uma política de formação do profissional de educação infantil, destacando a importância da qualificação de quadro profissional para a área específica da educação infantil;
- c) “Educação infantil: bibliografia anotada”, relatório cujo objetivo era apresentar um levantamento da produção do conhecimento sobre a Educação Infantil no Brasil a partir de um mapeamento da produção científica na área;
- d) propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.

Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que inseriu a educação infantil entre os níveis educacionais descritos. A LDB estabelece que seu objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Esse instrumento normativo definiu como educação infantil o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). Em 2013 essa faixa etária foi modificada, passando para zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Pela LDB os municípios ficaram incumbidos de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. Toda a seção II da LDB é dedicada a essa

modalidade de ensino. Consideramos importante citar essa seção incluindo as alterações de Lei redigidas em 2013.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996; 2013)

Didonet (2001) considera a LDB um avanço na história da oferta de educação para as crianças pequenas e aponta como fundamentais para tal os três eixos objetivos dessa nova modalidade: o social, o educativo e o político. O social tem relação com os direitos das mulheres, de modo que as creches e pré-escolas possibilitam a participação da mulher na vida social, política, econômica e cultural. O educativo diz respeito à promoção de novos conhecimentos e habilidades para as crianças. E o político traz a promoção da formação cidadã, que ao frequentar a escola tem o direito de falar, aprender a ouvir, colaborar e respeitar as diferenças, na perspectiva de que crianças também podem exercer cidadania.

Dois anos após a aprovação da LDB de 1996 foram publicados os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”. Sobre o primeiro, trata-se de um projeto articulando os conselhos Nacional, Estaduais e Municipais da Educação, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Departamento de Política da Educação Fundamental, e a Coordenação Geral de Educação Infantil. Seu objetivo foi assegurar, nas várias esferas de responsabilidade e competência de acordo com os respectivos sistemas de ensino, os padrões básicos para a melhoria da qualidade da oferta de educação infantil, inclusive durante o período de transição das mudanças provocadas pela LDB (BRASIL, 1998).

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi instituído para subsidiar a implementação com qualidade das práticas educativas no interior dos

Centros de Educação Infantil (CEIs). Trata-se de um verdadeiro guia de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais de ensino das crianças de zero a seis anos, naquela época, e, atualmente, de zero a cinco anos. Reconhecendo a importância das experiências da primeira infância, esse documento orienta que as atividades devem ser oferecidas para as crianças não somente por meio da recreação, mas com a adequação de propostas pedagógicas orientadas. Como disposto no texto do RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Para propiciar todas essas situações, o RCNEI destaca a importância do trabalho em conjunto com as famílias. Aqui fazemos um parêntese para pontuar que esse teor marca uma mudança significativa na relação da política pública de educação infantil com as famílias, pois, no início da república havia um olhar para a família enquanto alvo de medidas compensatórias e fiscalizadoras de seus comportamentos morais. Já a partir dos marcos legais, normativos e orientadores do final do século XX, as famílias passaram a ter um lugar ativo na execução das políticas, sendo a articulação entre elas e o poder público cruciais para fracasso ou o sucesso de tais políticas.

Entre 1998 e 1999 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com direcionamento pedagógico obrigatório aos sistemas municipais e estaduais para essa modalidade de ensino. Sobre a oferta da política em relação à matrícula e a faixa etária, o documento determinou que:

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.
As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças (BRASIL, 2010, p. 15).

Apesar de colocarmos tais diretrizes no rol dos importantes marcos históricos de atendimento educacional à infância no Brasil, consideramos relevante sublinhar alguns problemas geradores de discussão entre estudiosos e militantes da educação infantil.

O primeiro problema diz respeito à não obrigatoriedade da matrícula e não estabelecimento da frequência enquanto pré-requisito. Até os quatro anos de idade os pais ou

responsáveis podem optar pela matrícula ou não. Segundo Mendonça (2013), essa não obrigatoriedade contribui para que a educação infantil ainda seja tratada como menos importante que as outras etapas de ensino. Ele defende que a educação infantil deve ser tratada como obrigatória, pois ofereceria base para o pleno desenvolvimento das crianças, gerando impactos nos níveis posteriores. Nessa perspectiva, não atribuir a frequência das crianças matriculadas na educação infantil como pré-requisito para o ensino fundamental também seria uma forma de desvalorização.

O segundo problema está relacionado às ofertas de vagas e a jornada. Embora a diretriz seja a de que as vagas devem ser oferecidas próximas às residências, é comum a existência de filas de espera nos CEIs das grandes capitais, não havendo vagas suficientes para atender a demanda dos bairros. Há casos também em que as creches restringem a matrícula de crianças para determinada idade.

Como relata o diretor de Políticas Públicas da organização Todos pela Educação, Gabriel Corrêa, em matéria ao jornal Agência Brasil sobre levantamento feito pela organização: a oferta da educação infantil não é uma realidade para mais de 2 milhões de crianças no Brasil porque não há creche perto de sua residência, porque não há vaga ou porque a creche estabelece limite de idade para a entrada. Há centros que só aceitam a partir dos dois anos, outros a partir de três anos, por exemplo. Tratam-se de crianças cujas famílias anseiam pelo atendimento, mas não lhes é possível (TOKARNIA, 2024).

Entre 1994 e 1998, educadores e intelectuais já chamavam atenção para a aplicabilidade da política pública em um cenário desafiante. Barreto (1998), por exemplo, apontava para as questões de acesso e da qualidade do atendimento, pois, mesmo com os avanços na última década do século XX, a entrada da criança na creche ainda era insuficiente, com a permanência da diminuição da qualidade dessa oferta para a população pobre. Ela salienta:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Ou seja, a política discriminatória permaneceu. Colocando essa informação em paralelo com o dado trazido pelo Agência Brasil, nos deparamos com problemas permanentes mesmo passados vinte e seis anos de aprovação das diretrizes. Barreto (1998) ressaltava que a

garantia da qualidade envolve questões mais complexas, como: o projeto educativo das instituições, a formação/qualificação e valorização dos professores, os recursos financeiros devidamente empregados a essa faixa etária.

Pela garantia da qualidade na oferta da política de educação de um modo geral, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, com o estabelecimento de metas para todas as etapas de ensino a serem cumpridas até 2010. Em relação à Educação Infantil, o PNE traçou vinte e seis metas (BRASIL, 2001). No balanço feito pela Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizado no dia 10 de abril de 2010, ao final da vigência do mencionado PNE, apontou-se o não cumprimento de sua meta 1:

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

O problema apontado, referente ao acesso, é que na creche somente 17,1% das crianças foram atendidas, ou seja, 33 pontos percentuais abaixo do esperado. Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente-executivo do movimento Todos pela Educação, analisou que, a despeito dos estudos que comprovam a importância desse atendimento para o sucesso escolar e a formação do indivíduo, o fato de uma criança na creche custar mais do que o dobro dos recursos públicos de um aluno no Ensino Fundamental ainda é um grande obstáculo para quem executa essa política, dificultando assim a abertura de novas vagas (MOÇO, 2010).

Consideramos mister mencionar aqui a análise crítica feita por Rosemberg (2003) no início dos anos 2000, que de forma provocativa, compara a tentativa de implementação da Educação Infantil no Brasil com a maldição de Sísifo da mitologia grega, que é condenado a levantar uma pedra pesada até o topo da montanha, que torna a cair sempre, levando-o a esse laborioso trabalho eternamente. Para a autora é como se a trajetória dessa política no Brasil tivesse passado sempre por subidas e quedas. Diz ela: “acompanhei duas quedas de Sísifo e uma tentativa de subir a montanha. Avalio que estamos vivendo um período de queda e, como nas outras vezes, esta queda é facilitada pelos organismos multilaterais⁵ (ROSEMBERG, 2003, p. 177). Nas décadas de 1970, 1980 e 1990 há influência dominante das organizações multilaterais, destacando-se a UNESCO e UNICEF e Banco Mundial. Por meio de diferentes

⁵ organizações integradas por três ou mais países para trabalharem juntos na solução de problemas e criação de circunstâncias favoráveis aos membros associados, como é o caso da ONU.

missões, publicações, seminários, entre outros canais, principalmente a UNICEF foi responsável por divulgar propostas de Educação Infantil, que Rosemberg (2003) interpretou como problemáticas. Entre as elas, destacamos: expansão da EI nos países ditos subdesenvolvidos através de modelos que minimizassem investimentos públicos, dada a prioridade do Ensino Fundamental; para a redução dos investimentos públicos os programas, denominados “não formais”, deveriam se apoiar nos recursos da comunidade. Isso impactou negativamente o Brasil, pois como atesta Rosemberg (2003), houve sim a expansão demográfica da EI, mas ela não significou a democratização, provocando novas formas de exclusão, pois as crianças de sete anos reprovadas no pré-escolar, em sua maioria pobres e negras, ficaram retidas nesse segmento ocupando vagas de crianças de zero a seis anos. Ademais, ela também critica que os modelos de cima para baixo das organizações multilaterais retardam a construção de uma Educação Infantil com um modelo propriamente nacional, democrático, de qualidade e centrado na criança dentro de suas especificidades e necessidades socioculturais. Essa crítica nos é valiosa, pois, ao colocarmos como objeto de estudo a implementação de um Selo do UNICEF, não intencionamos validar que o Brasil precisa se enquadrar em um modelo dominante técnico-científico internacional, mas que o processo de adesão e implementação revela aspectos essenciais sobre a oferta da política pública dentro do território. Vale aqui questionar: da virada do milênio para o momento atual, o que mudou? A maldição de Sísifo proposta por Rosemberg (2003) ainda representa bem o funcionamento da Educação Infantil pública no Brasil, no Ceará, em Fortaleza?

Ainda no contexto da educação brasileira no início dos anos 2000, é relevante citar a criação das leis 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, alterando a LDB de 1996. Essa lei, fruto da mobilização de ativistas, educadores e pesquisadores do movimento negro, tem o peso subjetivo de promover a reparação pelos mais de 100 anos de epistemicídio sobre a presença e as contribuições afrodiaspóricas em terras brasileiras (BRASIL, 2003). Por muitos anos, o entendimento e aplicabilidade da Lei foi vago e ainda tem grandes desafios, especialmente no que diz respeito ao racismo religioso dentro das escolas, bem como a concepção de senso comum de que ela só é aplicável dentro das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, a Lei vale para todas as áreas, segmentos e etapas da educação básica e superior, incluindo a Educação Infantil e deve lançar luz sobre as questões étnico-raciais existentes no

país, a despeito do mito de democracia racial⁶. Consideramos importante tratar desse ponto aqui, pois, a população predominante no serviço de EI é a negra, correspondendo ao somatório de pretos e pardos, cujas infâncias não foram celebradas, como já dito em outra passagem, nem na experiência da colonização e nem nas experiências republicanas até o século XX. Por isso, a efetividade dessa lei em uma escola de Educação Infantil vai desde a garantia do acesso à população, às garantias de sua permanência, letramento racial e autoafirmação (SILVA; PALUDO, 2011). Esse ponto será revisitado quando tratarmos da política pública de EI no Ceará e em Fortaleza e dentro dos critérios de avaliação de tal política no contexto de adesão/implementação do Selo UAPI no CEI Moura Brasil. A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 alterou a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Entretanto, atualmente, essa norma ainda não é aplicada de forma efetiva na Educação Básica de uma forma geral.

Seguindo o curso do tempo, preenchendo algumas lacunas dos instrumentos anteriores, em especial sobre a qualidade na oferta do serviço de Educação Infantil, foi lançado em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e, em 2009, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil no Brasil, para serem utilizados na avaliação e autoavaliação dos municípios e instituições de atendimento educacional à infância. No documento dos Parâmetros colocaram-se “em relevo questões específicas e polêmicas da realidade brasileira, tais como, período de funcionamento das instituições, respeito à diversidade, regime de colaboração, autonomia federativa e responsabilidade dos sistemas estaduais com a Educação Infantil nos municípios onde não existe sistema de ensino” (BRASIL, 2006). No documento dos Indicadores, orienta-se que o processo avaliativo “deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições”, dando instruções metodológicas detalhadas de como ele pode ser realizado (BRASIL, 2009, p. 14). Os indicadores têm sete dimensões principais: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais.

Aqui se faz necessário um parêntese importante para tratar dos documentos supracitados por entender que eles não estão desconectados de seu tempo/espaço, havendo no

6 Somente em 2021 o Ministério da Educação lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

início dos anos 2000 uma compreensão própria sobre a qualidade da Educação Infantil. Dahlberg, Moss & Pence (2003) analisam que ao mesmo tempo em que a educação e o cuidado da criança se voltou mais para a promoção do desenvolvimento, melhoria do desempenho escolar e para a prevenção contra problemas sociais futuros, constituiu menos atenção às necessidades da primeira infância em si. Essa análise nos permite discutir o próprio modelo dominante de Educação Infantil, proporcionando refletir se esse modelo atende, de fato, às demandas em relação à primeira infância. Embora esse não seja um problema norteador deste trabalho, ele nos possibilita analisar possíveis lacunas observadas nos resultados que serão apresentados na última seção.

Seguindo a linha de tempo proposta neste tópico, destacamos ainda a dimensão que trata da formação. Ainda na primeira década dos anos 2000, Kramer (2006, p. 805) postulou sobre paradoxos da formação inicial ou continuada: são feitas diferentes exigências de distintas instituições e instâncias que atendem às crianças de zero a seis anos. Segundo a autora, resoluções estaduais e municipais confrontavam-se com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) gerando incertezas entre profissionais de creches e pré-escolas sobre que tipo de formação inicial lhes é exigida, bem como sobre processo de formação continuada. Na prática, conciliava-se nessa mesma realidade, professores com níveis distintos de escolaridade. A situação era apontada como ainda pior no caso das creches comunitárias, pois profissionais não habilitados eram escalados para trabalhar com uma parcela significativa das crianças de zero a seis anos, como uma tentativa de suprir a ineficácia do público na oferta da Educação Infantil, como já mencionado neste tópico. Kremer (2006) também mencionou o grande número de instituições privadas que contrariam a legislação desde a estrutura adequada exigida à formação de profissionais. Também é válido questionarmos se essa realidade persiste ou se ela foi superada no contexto atual.

Em 25 de junho de 2014, um novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi traçado, com vigência até o ano de 2024. Fazendo um paralelo entre as metas 1 nos dois planos, de 2001 e 2014, sobre a oferta da política pública de educação infantil, o plano vigente utilizou não mais o vocábulo “ampliar”, mas “universalizar”:

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

No caso das crianças de quatro a cinco anos, a meta para 2016 era a de que todas deveriam estar matriculadas no ensino infantil. No caso das crianças de zero a três anos, a meta

estabelecida foi a de que, pelo menos, metade delas estejam matriculadas até 2024. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA) realizou um balanço do PNE em 2023 e previu que cerca de 90% das metas não serão cumpridas até o final do seu prazo de vigência. Entre elas está a meta da universalização na educação infantil. Em detalhes, o balanço apresenta que entre 2014 e 2022 a porcentagem de criança de até três anos na educação infantil passou somente de 29,6% para 37,3%, avanço lento e insuficiente para alcance da meta dentro do prazo. Se antes de 2020 a universalização já representava um desafio, ela se tornou uma realidade ainda mais distante com a chegada da pandemia de Covid-19, de modo que esta etapa não é compatível com o ensino em formato remoto. Vale refletir que a pandemia desvelou problemas antigos acarretados pelas desigualdades (CAMPANHA, 2023).

Segundo a Campanha (2023), é possível observar o fator desigualdade no acesso à educação para as crianças de zero a três anos nos recortes de raça, renda, região e território rural/urbano, de modo que o “não acesso” recai mais pesadamente para crianças negras, pobres, da região Norte e residentes em zona rural.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2016 mostrou que a diferença entre os grupos com maior acesso e com menor acesso aumentou, quando deveria ter diminuído. Em relação ao recorte de raça, os dados do IBGE mostram um déficit de atendimento às crianças pardas, com a ressalva de que a categoria de pardos é incluída dentro da população negra como um todo quando avaliamos, dentre outros temas, as políticas públicas nesse país. A campanha avaliou que a região Norte teve uma queda no acesso, que no estado do Amapá apenas 65% das crianças entre quatro e cinco anos acessam à escola e que Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Goiás são outros casos de queda a ser revertida o quanto antes.

Um estudo de qualidade da oferta da Educação Infantil no Brasil, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar 2022, feito pelos pesquisadores Mariane Koslinski e Tiago Bartholo, do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com financiamento da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), avaliou que a qualidade da infraestrutura das escolas e creches que atendem crianças de zero a três anos ainda apresenta muitos desafios frente às metas planejadas para a efetivação dessa política pública. Verificando os dados por região do Brasil, a pesquisa constatou que o Norte e Nordeste são as que apresentam os piores indicadores, demandando por mais investimento público em relação à primeira infância, não somente para garantir o acesso, mas para qualificar a infraestrutura,

como em equipamentos, brinquedos, área externa sombreada, com vegetação, horta, banheiros adaptados, acessibilidade para Pessoas com Deficiência (PCDs). Os melhores indicadores são encontrados, em primeiro lugar, na região Sul, em segundo lugar no Sudeste e Centro-Oeste. Cerca de 21,6% dos municípios brasileiros indicaram não possuírem programas para a Educação Infantil. Comparando a rede pública com a privada, o estudo concluiu que a primeira tem os piores indicadores de infraestrutura (GANDRA, 2023).

Sobre recursos pedagógicos, Koslinski (*apud* GANDRA, 2023) chamou atenção para o fato de as instituições públicas terem mais demanda por recursos que contemplem a educação especial, dado que dialoga com os relatos de dificuldades para atender a essa modalidade da educação. Em relação às atividades pedagógicas, os pesquisadores se debruçaram no manuseio de livros pelas crianças, se elas têm autonomia para manusear e se é feita leitura diária dos livros. Constatou-se que 15% dos respondentes apontaram que a leitura não ocorre todos os dias. Segundo Batholo (*apud* GANDRA, 2023), isso pode estar relacionado à simples oferta desses materiais, se existe ou não. Estima-se que 72% das crianças da rede pública manuseiam livros diariamente e que esse tipo de informação é importante para que haja investimento em formação continuada dos professores, para melhorar as práticas pedagógicas em sala.

Referente ao processo de escolha das gestões das instituições de EI e partindo do pressuposto que esse processo deve considerar quesitos de experiência e formação na área, conforme a Meta 19 do PNE, o estudo mostra que um terço das gestões da Educação Infantil no Brasil agregam tempo de serviço, experiência em gestão, titulação acadêmica e formação para gestores escolares. Nesse caso, Norte e Nordeste apresentaram os melhores indicadores, de modo que somente 22% dos municípios do Nordeste não utilizam tais critérios.

Foi também em 2016, após 26 anos do ECA, que foi estabelecida a Lei nº 13.257 de 08 de março/2016, dispondo princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, o que demonstra o lento processo de compreensão da primeira infância no âmbito das políticas públicas de Educação.

De um modo geral, ao olharmos para esses dados da última década em relação à política nacional de Educação Infantil podemos analisar que talvez a maldição de Sísifo não se aplique mais para definir a sua trajetória de efetivação. É possível pensarmos em avanços e percalços, mas não em retrocesso. Para superar os percalços e não retroceder jamais é necessário seguir avaliando a política pública, de modo que avaliar não significa descartar, mas obter direcionamentos visando sempre melhorar a qualidade.

Aqui uma discussão se faz pertinente: aquilo que se entende como qualidade da Educação Infantil é algo socialmente e historicamente construído, de modo que está sujeito a transformações e negociações dependendo do tempo e espaço. Se observarmos o que se considerava indicadores de qualidade no início dos anos 2000, por exemplo, e compararmos com o que é entendido como qualidade atualmente, percebemos as mudanças. Tais mudanças obedecem ao curso das demandas, das possibilidades, da luta social por melhorias, do conhecimento construído. É interessante dizer também que os critérios de qualidade estão em constante tensão, não deixando de ser um campo de disputa política.

Ao tratar da qualidade dos serviços para a “primeiríssima” infância na perspectiva de educadores da Região Emilia Romagna, na Itália, Anna Bondioli (2004) percebe que o debate sobre qualidade é consolidado em processos participativos de autoavaliação. Ela entende que a qualidade tem uma natureza transacional; participativa; autorreflexiva; contextual e plural; e transformadora. Quando pensamos nessa natureza em relação ao Brasil, adicionamos no contexto os fatores de desigualdade em diversas facetas como aponta Rosemberg (2003).

A partir dessa discussão é possível compreendermos o processo ocorrido em 2023 em que o Ministério da Educação, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), assumiu o compromisso de apresentar, até março de 2024, uma nova versão do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), a partir das demandas do atual contexto. Assim, o Conselho Nacional da Educação, em reunião deliberativa com a Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024). Para tal, foi realizada uma revisão dos Parâmetros e uma consulta pública à sociedade com apoio de instituições por meio de um formulário online em parceria com a Universidade Federal do Ceará. Tais diretrizes constituem o escopo da análise documental proposta nesse trabalho, apresentada na última seção. Na perspectiva do aperfeiçoamento do atendimento na EI enquanto Política Pública, destacamos nessa revisão dos Parâmetros e elaboração das Diretrizes o esforço pela adoção do conceito de equidade (BRASIL, 2024, p. 15).

A adoção do conceito de equidade contempla demandas que serão exemplificadas na seção a seguir, a qual apresentará um diagnóstico de avanços e percalços relacionados ao nosso campo territorial de pesquisa, abordando a oferta do atendimento de EI, enquanto política pública, no Ceará e em Fortaleza.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEARÁ E EM FORTALEZA: ENTRE AVANÇOS E PERCALÇOS

O primeiro tópico desta seção expõe a realidade do contexto em que se desenrolou a pesquisa, concernente ao tratamento da Educação Infantil enquanto política pública no Ceará, em Fortaleza e, em seguida apresentando o CEI pesquisado. O segundo tópico trata do processo de adesão e implementação do Selo UAPI e como ele direciona caminhos para uma avaliação da política pública de Educação Infantil no CEI. Por último, são demonstrados os procedimentos metodológicos utilizados conforme os objetivos da pesquisa.

3.1 Política pública de Educação Infantil no Ceará

Não há como falar de Educação Infantil no Ceará enquanto política pública, sem colocá-la no tempo histórico a partir da reforma da Educação Básica neste estado, entre 1995 e 2000. A reforma veio de uma necessidade de mudança que pode ser percebida nos planos de governo pós 1988, em um movimento político-econômico conhecido como *mudancista*, dentro de um contexto favorável para saneamento das finanças de Estado, aumento de credibilidade das instituições estatais, e da presença forte da sociedade civil organizada fortalecendo mecanismos de controle social das políticas (NASPOLINI, 2001).

Segundo Naspolini (2001), as reformas educacionais podem seguir um modelo horizontal quando as decisões não obedecem a níveis hierárquicos, ou verticais, quando as decisões são tomadas em níveis hierárquicos superiores e estabelecidas aos outros níveis. No caso do Ceará, adotou-se um terceiro modelo de reforma combinando horizontalidade e verticalidade como em um espiral. Nesse modelo as decisões podem tanto partir de níveis hierárquicos, como das secretarias estadual e municipais de educação, como podem vir da base, o conjunto de escolas. Segundo o autor, apesar de ser um modelo mais longo e demorado, ele é mais resistente em relação às pressões políticas e econômicas. Mas, para tanto, é necessário que seja de forma coletiva e dialética.

A mobilização pela reforma em todos os setores ocorreu entre 1995 e 1997, através de seminários regionais, abordando a gestão democrática e a municipalização do ensino. Ocorreram ainda reuniões técnicas, debates e eventos públicos com o apoio do Fórum Permanente de Educação, do Acordo de Cooperação Técnica entre a SEDUC e as Universidades, do Programa Permanente de Apoio aos Secretários Municipais de Educação e Prefeituras (PRASEM e PRASEMPRE) e do “Encontro Justiça na Educação – Um Pacto

Cearense”. os avanços elencados por Napolini (2001), sublinhamos a Promoção da educação infantil municipal, com a criação de Comissões Regionais e Municipais de Educação Infantil.

Nas décadas posteriores, houve um fortalecimento das ações governamentais para a infância, como é o caso do Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (O Programa PETECA) e o Programa Mais Infância Ceará (PMI).

O Programa PETECA foi criado em 2008, pelo Ministério Público do Trabalho no Ceará, em um contexto em que 293 mil crianças e adolescentes estavam em situação de trabalho no Ceará, inclusive para o próprio sustento. Após a implementação do Programa, esse número caiu para 82 mil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgada em 2019. Por isso, o Programa se tornou uma referência para outras unidades federativas do Brasil e foi nacionalizado (MPT, 2021).

Em 2015 foi criado pelo governo estadual o Programa Mais Infância Ceará (PMI) que defende a necessidade de um olhar especial à infância, partindo de um diagnóstico da situação do Estado na área e do mapeamento das ações voltadas para o segmento nas diferentes secretarias estaduais. Baseando-se na multisetorialidade⁷, o Programa tem quatro pilares: Tempo de Nascer; Tempo de Crescer, Tempo de Brincar e Tempo de Aprender. Esse terceiro pilar visa a universalização das pré-escolas e ampliação das creches e o apoio a construção e qualificação dos CEIs “para o fortalecimento das famílias no cuidado e na promoção do desenvolvimento de seus filhos” (CEARÁ, 2019).

Entre 2013 e 2018, entrou em cena também o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), financiado pelo Banco Mundial, para atender famílias com crianças de zero a três anos e onze meses de 36 municípios do Ceará e de duas regionais de Fortaleza, cujo percentual de famílias em situação de vulnerabilidade social é maior e sem acesso aos CEIs (CEARÁ, 2019).

Sobretudo, o PMI só foi tornado política pública efetiva no Ceará em 2019 contemplando ações integradas com os 184 municípios, desde a distribuição de renda através de cartão para famílias. A partir dos quatro pilares do “Mais Infância”, há o desdobramento de outros programas, como o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin) e o Cartão Mais Infância Ceará (CMIC), cujo foco de atuação é a primeira infância. Em 2022, esses programas entraram na fase de expansão do público-alvo e dos municípios contemplados, utilizando estratégia de visitas domiciliares para impactar crianças que ainda não possuem

⁷ Diz-se sobre a articulação estratégica entre setores, programas e políticas sociais. Adota-se esse conceito para tratar do PMI sendo fiel a sua utilização pelo próprio programa.

acesso à educação infantil, realizando atividades de brincadeiras e de desenvolvimento da linguagem, bem como de fortalecimento dos vínculos familiares e com a comunidade (OLIVEIRA, 2022).

Até dezembro de 2018, foram inaugurados no Ceará 39 CEIs⁸, cada um com a capacidade máxima de 208 crianças entre zero e cinco anos. O custo de construção, em torno de R\$ 70 milhões, provém do Governo do Estado como parte do Programa de Ampliação da Oferta Municipal de Educação Infantil, de empréstimo junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e da contrapartida do município contemplado. Ainda em 2018 a SEDUC capacitou 1.494 gestores da educação infantil para o atendimento às crianças (CEARÁ, 2019).

Até 2021 foram inaugurados mais 53 CEIs e ampliou-se a oferta da qualificação com ciclo de formação continuada e publicação de material de estudo para professoras da Educação Infantil em parceria com a Associação Nova Escola (SANTANA, 2022). Lançado em 2021 e disponibilizado em formato digital e impresso, esse material adota a linha da “pedagogia participativa”, conceito que podemos compreender na leitura de Júlia Formosinho (2019), como um contraponto à “pedagogia transmissiva”, entendendo que, desde bebês, as crianças tem suas peculiaridades e devem estar no centro das atividades pedagógicas, não como ouvintes passivas mas como participantes. Nessa linha de pensamento a avaliação também deve colocar a criança no centro, como assevera Ostetto (2017).

Ainda como desdobramento do Programa Mais Infância, foi criado em 2019 a Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS). Essas ações trabalharam com 24 municípios-espelho, mapeando: o número de famílias com crianças de zero a seis anos em situação de extrema pobreza, ou seja, com condições de habitação inadequada; infraestrutura e capacidade local; se há cobertura de creche acima da média nacional (30%); presença ou não do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV) para a primeira infância; existência de diversidade de tamanho populacional, distribuição regional e tipologia urbano/rural. Apontou-se a necessidade de criar instrumentos para avaliar a qualidade da Educação Infantil nos municípios cearenses. Foi então criado o Sistema de Avaliação Permanente da Educação Infantil (SAPI) alinhado aos Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense. Não localizamos, porém, relatórios de diagnósticos produzidos pelo SAPI desde sua criação.

8 Em sua estrutura padrão o CEI deve contar com recepção, quatro salas de aula, laboratório de informática, berçário, fraldário e playground, além de cozinha, copa, refeitório e dormitório.

Para subsidiar o trabalho de gestores e gestoras municipais na garantia do direito à Educação Infantil ampla e de qualidade para bebês e crianças cearenses, a SEDUC lançou os parâmetros para a promoção da qualidade e equidade da educação (AMORIM, 2021), documento que compõe nossa análise documental, imprescindível para a análise dos dados coletados que serão apresentados na última seção deste trabalho. Aqui, importa destacar o regime de colaboração no Ceará na política pública de Educação Infantil, como aspecto favorável, sendo uma referência para outros estados do Brasil.

Outro avanço que merece ser apontado, é o reconhecimento da SEDUC sobre a importância da garantia da Educação Infantil também para os povos do campo, indígenas e quilombolas, sendo fundamental, para tanto, que as crianças experimentem vivências e interações com os eixos da “Pedagogia de Quilombo”, assim como que essa educação seja ofertada nos territórios tradicionais, respeitando às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências afro-quilombolas (SANTOS, 2022).

Enquanto órgãos com atribuições de fiscalizar à política pública de Educação Infantil no território citamos: o Conselho Estadual da Educação (CEE) quando não houver Conselho Municipal de Educação (CME); o Ministério Público do Ceará (MPCE) e o Tribunal de Contas do Ceará (TCE). Vale citar que até a década de 1960, as instituições de Educação Infantil funcionavam sem regulamentação.

Já em 1981, o CEE aprovou as normas para o Sistema de Ensino do Estado do Ceará, com a Resolução nº 165, definindo os objetivos da educação pré-escolar, as regras para aprovação dos estabelecimentos, a organização do currículo e do ensino. No início dos anos 2000, existia um regulamento para o credenciamento desses estabelecimentos, por meio da Resolução 361/2000 do CEE, mas, não havia fiscalização de fato, para constatar se eles cumpriam os pré-requisitos necessários e nem passarem por monitoramento adequado (CIASCA, 2006). Atualmente, há fiscalização, porém é necessário que a sociedade civil organizada esteja atenta e reivindique a transparência.

Citamos aqui as inspeções realizadas pelo TCE, no ano de 2024, em onze municípios, a fim de avaliar as estruturas físicas, a quantidade de vagas e o orçamento previsto, envolvendo a quantia de 57 milhões de reais (aproximadamente). Utilizando critérios de materialidade, fontes de recursos próprios municipais e até dois equipamentos educacionais por município, o TCE identificou que dos 11 municípios quatro estão em nível de “alerta máximo”, outros quatro em “cuidado e alerta” e somente três atingiram o nível “meta atingida”. Em todos os casos, a oferta de 100% das vagas ainda é uma realidade distante (TCE, 2024).

Mesmo com todos os avanços em termos de planejamento estadual e incentivo ao regime de colaboração para consolidar a política de Educação Infantil, dentre os focos centrado no atendimento à primeira infância, um levantamento nacional realizado pelo Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (Gaepe-Brasil) revelou que, no Ceará, 85% dos municípios enfrentam filas de espera em creches, segundo Sousa (2024). Ou seja, na ponta da política, nos municípios, há entraves que impossibilitam a sua efetivação. Que entraves seriam esses? Falta de recurso ou de interesse político?

A recente promessa do MEC para enfrentar esse percalço na oferta de vagas é a do investimento na construção de 2.500 novos estabelecimentos de EI até 2026. Todavia, mesmo com investimento, é necessária uma mobilização dentro de cada município que enfrenta o problema da falta de vagas (e não são poucos), para que haja interesse político em construir novas creches e pré-escolas que garantam a sua qualidade.

3.2 A política de Educação Infantil no município de Fortaleza

A partir da LDB de 1998, o Estado transferiu a responsabilidade com a Educação Infantil para as prefeituras municipais, mantendo algumas creches por medida da Secretaria de Ação Social. Como elucida Ciasca (2006), no início dos anos 2000 a prefeitura municipal de Fortaleza assumiu esse compromisso de forma tímida, tendo à frente de tal política a Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS).

Segundo CIASCA (2006), em 2003 existiam, aproximadamente, vinte centros de educação infantil e cinquenta creches. Vinte eram estabelecimentos geridos em parceria com a prefeitura, quinze eram creches dirigidas pela “1ª dama”, sete eram instituições filantrópicas. Havia ainda vinte e oito anexos, ou seja, prédios alugados pela prefeitura para atender crianças que não puderam ser atendidos nas salas patrimoniais. A autora destaca que esses dados foram coletados em cada Regional, mas ressalta que eles podem variar, pois escolas podem ser abertas e fechadas. Além disso, o documento menciona que algumas escolas se enquadravam em mais de uma categoria, podendo ser, por exemplo, filantrópicas e de ação continuada. Por isso, não há como definir com exatidão o número de estabelecimentos de educação infantil na rede pública de Fortaleza nesse período.

O projeto para o credenciamento de novas creches e pré-escolas da rede pública municipal de Fortaleza demandou as publicações das Diretrizes Pedagógicas e do Manual técnico de funcionamento em 2002.

Na parte introdutória das Diretrizes Pedagógicas, percebe-se um reconhecimento das condições precárias do atendimento educacional à infância. O documento assume o compromisso de reverter essa situação, fazendo a “defesa da criança pequena como cidadã, sujeito de direitos, um ser social e histórico e que, portanto, merece ser atendida em instituições educativas de qualidade” (SEDAS, 2002 apud CIASCA, 2006). A diretriz conclui que a educação infantil não deve ser tratada como um favor ou regalia, mas sim como um direito que deve ser amplamente garantido.

Contudo, apesar de assumir esse compromisso, o texto restringe a orientação sobre os profissionais da educação infantil apenas àqueles que atendem crianças de um a seis anos, e não de zero a seis anos, como estabelecido pela LDB. São mencionadas, ainda, diversas resoluções do Ministério da Educação (MEC), com direcionamentos didático-metodológicos que definem objetivos, conteúdos e propostas de atividades. Os recursos e materiais a serem utilizados são divididos em dois blocos: um para crianças de um a três anos e outro para as de quatro a seis. As áreas contempladas são: linguagem oral e escrita, desenvolvimento pessoal e social, movimento, artes visuais, música, matemática, natureza e sociedade.

Em relação à avaliação, o documento lista procedimentos para orientar o relatório das crianças, que deveria ser realizado em três momentos: no início (com caráter introdutório), durante o processo (com caráter formativo) e ao final do processo (com caráter somativo). No entanto, não há clareza se esse processo se refere ao ano letivo, ao semestre, à transição de faixa etária ou ao final de cada projeto desenvolvido (CIASCA, 2006).

Na estrutura do manual técnico de funcionamento das creches foram colocadas quais deveriam ser a matriz institucional e o material necessário para o funcionamento; o modelo de gestão; o público-alvo; como deveria ocorrer a seleção de professores; a proposta pedagógica; sobre a formação continuada de professores; sobre a rotina, da chegada das crianças aos hábitos de alimentação e higiene.

Sublinhamos aqui o que é orientado sobre o modelo de gestão: “O modelo de gestão a ser adotado para funcionamento das creches, ora em construção ou a serem construídas, será o de parceria através de convênio com associações comunitárias” (FORTALEZA, 2002). Sobre as associações comunitárias, diz-se sobre as entidades sem fins lucrativos integradas ao Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) e ao Conselho Municipal de Assistência Social, colegiados esses que podem assegurar que as entidades estejam em situação regular com as secretarias da fazenda federal, estadual e municipal com as obrigações sociais. O procedimento de credenciamento deveria ocorrer com

a seleção realizada pela Secretaria Regional (SER) e, após a habilitação, as entidades apresentariam o pedido de inscrição de seus programas de atendimento junto a CEE.

Destacamos ainda sobre o que o manual orienta para a composição do quadro de funcionários e recursos financeiros. A seleção deveria ocorrer não através de concurso, mas através de seleção cuja comissão era formada por um representante da associação habilitada, um representante da SEDAS e um representante de cada SER do município. Ficava a cargo da associação fazer o pagamento de pessoal, fornecer quatro refeições para as crianças, e manter a creche de uma forma geral. Para tanto, ela recebia o valor de R\$ 80,00 por criança e era instruída por uma tabela de valores apresentada no edital. Dos cargos para a composição do quadro indicava-se: um professor coordenador formado em pedagogia; quatro professores com nível médio na modalidade normal; duas merendeiras (responsáveis por fazer a comida) com os critérios de ser mulher, chefe de família, acima de quarenta anos de idade com ensino fundamental incompleto; quatro auxiliares (responsáveis pela limpeza) com os critérios de ser mulher acima de 40 anos, com ensino fundamental incompleto e que resida próximo à creche.

Muitas lacunas podem ser identificadas no direcionamento da política pública através dos documentos supracitados. Ciasca (2006, p. 95) problematizou algumas delas e consideramos importante citar essa problematização para compreender que o atendimento educacional à infância no Ceará e, mais especificamente em Fortaleza, passou por percalços até chegar ao modelo que se tem hoje:

[...] se existe o dinheiro para ser repassado para uma associação administrar a creche, por que prefeitura não a administra? Por que as professoras só devem ter o nível médio, quando a própria LDB definiu a década da educação e até o final de 2006 só serão admitidos professores com formação superior ou formados por treinamento em serviço? Por que as auxiliares e merendeiras devem ser mulheres acima de 40 anos sem a exigência de experiência? Esse valor de R\$ 80,00 por aluno é o suficiente para um atendimento de qualidade? Por que o pessoal contratado não passa por um concurso público como está previsto em lei? Por que cabe à Associação o repasse do dinheiro para o pagamento dos professores e não diretamente da Prefeitura? Como são controlados os gastos, se três dos cinco participantes do Conselho Gestor (responsável pela articulação entre representante da comunidade e membros do poder público) são ligados à comunidade ou à creche? Como é possível numa listagem de material permanente, a compra de livros constando apenas de cinco títulos de literatura infantil, sendo quatro volumes de cada?

A principal crítica feita pela autora é a de que na virada do milênio, em um momento em que nacionalmente buscava-se tornar realidade o que preveem os instrumentos normativos sobre os direitos das crianças, a Prefeitura de Fortaleza caminhava na tentativa de baratear o financiamento da educação infantil e, até mesmo, de reduzir a responsabilidade total

do Estado pela execução dessa política pública. Aliás, esse é um problema que Rosemberg (2003) apontava como nacional.

Entendendo a realidade da oferta de educação infantil na capital do Ceará no início dos anos 2000, é possível imaginar que ela não era diferente em outros municípios do estado e que talvez fosse pior, naqueles localizados no interior, principalmente, quando refletimos sobre as desigualdades entre o campo e a cidade.

Passados treze anos de um direcionamento contraditório em 2002, identificamos um marco para a política pública de atendimento educacional às crianças a partir do Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF). O PMPIF foi criado pela Lei Nº 10.221, de 26 de junho de 2014 e regulamentado pelo Decreto Nº 13.586, de 13 de maio de 2015. A finalidade do Plano é cuidar, educar, proteger e promover a cidadania das crianças de zero a seis anos, através do monitoramento das ações nas áreas da Educação, da Saúde e de Assistência Social. Trata-se de treze ações finalísticas e sessenta e quatro subações elaboradas por segmentos da Sociedade Civil Organizada e instituições de governo, aprovadas pelos Fóruns Regionais e Municipal de 2013 (FORTALEZA, 2024).

O Censo Escolar de 2021 mostrou que houve um aumento de 5,5% de matrículas entre 2017 e 2019, o que podemos analisar como um possível impacto de guinada dos programas políticos para a infância a partir de 2015. Porém, de 2019 a 2021 houve uma queda em 7,3% do número de matrículas, possivelmente, em decorrência da pandemia da covid-19 e seus efeitos. Já no caso específico de Fortaleza, houve um aumento em 4% do acesso. Em 2020 foram matriculadas 51.540 crianças e em 2021 foram matriculadas 53.837 (BASTOS, 2022). Em matéria do Jornal “O Povo” em 09 de fevereiro de 2022, a então secretária de educação do município, Dalila Saldanha lembra que Fortaleza passou por um longo período de decréscimo de matrículas, realidade que pôde ser superada pelo PMPIF.

Traçando um paralelo com a realidade anterior e a realidade posterior ao plano, a secretária destaca como transformações relevantes: o fato de não haver mais indicação para diretores, mas seleção; a criação de novas creches; a melhoria de qualidade dos materiais didáticos; a inserção de estratégias e ferramentas que contribuem para avaliação e propostas de intervenção. Ela ressalta:

Na educação infantil, além de todo esse processo de investimentos, tem sido um foco da gestão municipal a ampliação do número de creches. Tudo isso fez com que, ao longo dos últimos quase dez anos, Fortaleza dobrasse o número de matrículas em creches e isso certamente estimulou a universalização da pré-escola [...] Foi uma decisão de prioridade investir na primeira infância, porque é na educação infantil que iniciamos um processo de construção do ser humano e, cuidando dessa etapa, as outras

fases se desenvolvem dentro das perspectivas esperadas para cada idade (SALDANHA, 2022 apud BASTOS, 2022).

A mudança apontada por Dalila Saldanha é inegável, contudo, não podemos centralizá-la como ação do Estado, pois é preciso considera a relevância do controle social para que as políticas públicas sejam demandadas, elaboradas e executadas. Sobre isso, em fevereiro de 2019 o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA-CE) ingressou junto ao Ministério Público do estado com Ação Civil Pública contra a Prefeitura de Fortaleza em consequência de uma demanda reprimida por educação infantil, entre 2014 e 2018, de 192%. Essa organização não governamental, de natureza jurídica, sem fins lucrativos e que realiza constante monitoramento das políticas públicas destinadas à infância no Ceará, apontou que, em 2018, nada menos do que 7.725 crianças de zero a três anos procuraram vagas na educação infantil da rede pública de ensino e não encontraram. Os dados foram obtidos a partir dos atendimentos realizados pelo CEDECA, em especial, dos territórios periféricos do Lagamar e Parque Santa Maria (CEDECA, 2021).

De todo modo, é possível identificar um esforço político maior pelo planejamento territorial e a garantia da política pública de educação para a primeira infância no Ceará e em Fortaleza. Um exemplo disso, que nos interessa destacar por se tratar de nosso objeto de estudo e que será melhor apresentado na seção posterior, foi a adesão da iniciativa criada pelo UNICEF Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) em 2021, enquanto uma estratégia de avaliação institucional que tinha como objetivo qualificar o atendimento de bebês e crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza” (FORTALEZA, 2023).

Em 2022, foi publicada a reedição atualizada do PMPIF em consonância com o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) instituído pelo CONANDA e com a cooperação técnica de Fundação Bernard Van Leer e do Instituto da Infância (IFAN). Nessa versão mais atual, foi feito inicialmente um panorama da cidade, compreendendo afinal, que as políticas públicas não podem ser feitas sem a compreensão desses dados (taxa de crescimento da população; densidade demográfica; pirâmide etária; PIB etc.).

Segundo o documento, na rede pública de Fortaleza, em 2020, 30.328 crianças foram atendidas na pré-escola e 22.135 foram atendidas na creche, de modo que a rede tem estado alinhada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre a formação de professores, foi apontado que 100% dos professores possuem curso superior completo. Em relação a qualidade dos estabelecimentos quase 100% estavam em condições adequadas em relação à água potável, instalações sanitárias, eletricidade, internet etc. Sobre esse aspecto, o número de instituições de educação infantil com infraestrutura adequada para pessoas com

deficiência ainda é baixo, 19,84%. Baixo também é o percentual de escolas com acesso a atendimento educacional especializado, 15,24% (FORTALEZA, 2022, p. 33-34).

Em 2020 havia 160 Centros de Educação Infantil, 97 creches em parceria com Organizações da Sociedade Civil e 151 escolas (rede direta). O número de creches privadas era maior do que o de creches públicas, representando uma diferença de 329 unidades. Porém, das creches e pré-escolas da rede privada, somente 50,2% estavam legalizadas pelo Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME (FORTALEZA, 2022, p. 64).

Sobre o funcionamento e a jornada, nas creches de agrupamento Infantil I há dois profissionais para 16 crianças (um professor e um assistente/auxiliar); nas creches de agrupamento Infantil II e II há dois profissionais para 20 crianças (um professor e um assistente/auxiliar). Na Pré-escola a proporção é de 20 crianças por docente. 94,6% das creches públicas municipais que recebem crianças de zero a três anos atendem em tempo integral e apenas 1,6% dos estabelecimentos pré-escolares públicos que recebem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, oferecem o tempo integral (FORTALEZA, 2022, p. 69).

Em relação a presença de os recursos educacionais como biblioteca/sala de estudo, parque infantil, Brinquedos; jogos; materiais expressivos da diversidade étnico-racial; alimentação diária e Conselho Escolar com representação de pais ou responsáveis, as instituições atingiram 100% (FORTALEZA, 2022, p. 70).

O PMPIF 2022 (Plano Municipal para a Primeira Infância) direcionou 14 ações específicas para a educação infantil na rede pública de Fortaleza, com metas a serem alcançadas nos anos seguintes (FORTALEZA, 2022). Tais ações incluem:

- Ampliar o atendimento educacional na educação infantil até 2025 e manter a obrigatoriedade de formação de nível superior em pedagogia para professores;
- Melhorar a infraestrutura e a qualidade pedagógica, com a ampliação do repertório de jogos e brinquedos, a implantação de salas de inovação e tecnologia e o fortalecimento da ação pedagógica e da gestão;
- Garantir a acessibilidade em todas as unidades até 2025 e assegurar o acesso, a permanência e a qualidade do atendimento para crianças com deficiência, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde;
- Focar na formação e no bem-estar dos profissionais, promovendo a formação continuada em temas como educação inclusiva e diversidade, e cuidando da saúde emocional de professores, coordenadores e assistentes até 2024;

- Promover a saúde e a proteção das crianças, garantindo alimentação saudável e criando comissões de prevenção de acidentes;
- Abordar temas contemporâneos na proposta pedagógica, como a exposição precoce aos meios de comunicação e a pressão consumista;
- Ampliar o atendimento para bebês menores de 1 ano, com a implantação de turmas de berçário até 2024, e consolidar práticas educacionais inovadoras por meio do Programa Ateliê.

Castro (2024) destaca que o município de Fortaleza foi pioneiro ao construir um plano para a primeira infância antes mesmo do marco legal sancionado em 2016, durante o governo de Dilma Rousseff. O plano tinha como objetivo orientar a prioridade de atendimento educacional, assistencial, cultural, nutritivo, de saúde e lazer para o público-alvo. O Ceará tem se destacado como um dos entes federativos que mais investem em políticas públicas para essa faixa etária, especialmente por meio do Programa Mais Infância (PMI).

Castro (2024) ressalta ainda que o atual momento é oportuno para reivindicar mais investimentos nessas políticas, em razão do decreto presidencial nº 12.083, de 27 de julho de 2024, que “estabelece as diretrizes para a elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e institui o seu Comitê Intersetorial” (BRASIL, 2024).

Ainda em 2024, em parceria com a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getulio Vargas (DGPE-FGV), a SME lançou o seu próprio Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), elaborado em 2023. Nesse mesmo ano, após formação com a SEDUC em junho, a SME de Fortaleza lançou em novembro o Selo Escola Antirracista, para estímulo e valorização das unidades de educação que se dedicam ao trabalho contínuo de atenção às relações étnico-raciais ao longo do ano.

É fato que a Educação Infantil avançou enquanto política pública no município de Fortaleza e que a capital está atualmente na vanguarda das ações voltadas para a primeira infância, o que se dá pelo esforço combinado da sociedade, das instituições federais, estaduais, municipais e organizações multilaterais em regime de colaboração e multisetorialidade. Todavia, para além daquilo que é publicado sobre os programas e das metas planejadas, existem percalços e desafios que se descortinam no fazer educacional dentro de um CEI e precisam ser considerados pelo poder público para que sejam feitas mudanças ainda mais significativas. Será possível notar essa realidade no subtópico a seguir, onde apresentamos nosso campo de pesquisa, o CEI Moura Brasil, e cito problemas que tenho observado empiricamente enquanto

professora da Educação Infantil nos últimos dois anos, que estão para além da chamada requalificação na oferta da educação para crianças de zero a seis anos.

A pesquisa impulsiona problematizar o termo de requalificação. Não encontramos um quadro teórico que dê conta especificamente dos sentidos da requalificação em se tratando da educação, tampouco de educação infantil. O que pudemos identificar é o emprego do termo dentro das notícias sobre a execução da política pública em questão nos sites da prefeitura municipal de Fortaleza, bem como artigos acadêmicos que tentam construir uma conceituação sobre o termo, resgatando o significado do seu campo original: arquitetônico e urbanístico. Para Sotratti (2015), a definição mais usual trata da requalificação como um projeto arquitetônico ou urbanístico, substituindo termos como revitalização e refuncionalização cujas expressões teriam maior relação com a gentrificação.

Podemos chamar de gentrificação a valorização de alguns espaços urbanos em detrimento de outros. Gentrificação é uma versão portuguesa de gentrification (gentry - pequena nobreza), conceito criado pela socióloga Ruth Glass (1912-1990) para descrever transformações observadas em diversos bairros operários em Londres. Desde seu surgimento, a palavra tem sido amplamente utilizada em estudos sobre desigualdade e segregação urbana, bem como em pesquisas sobre patrimônio em diferentes campos: Sociologia, Antropologia, Geografia, Arquitetura, Planejamento, Gestão Urbana, Economia, Estudos Urbanos etc.

Trazendo esse sentido para os desenhos urbanos fortalezenses, podemos citar, por exemplo, a gentrificação dos bairros Aldeota e Meireles em detrimento de áreas periféricas como o Bairro Moura Brasil, nosso campo de estudo. Ou seja, a requalificação seria um contraponto aos projetos arquitetônicos-urbanísticos que excluem as populações historicamente marginalizadas, como, no caso do Brasil, a população preta, parda, pobre e operária, as quais ocupam majoritariamente as periferias das grandes capitais e povos tradicionais, do campo, ribeirinho, quilombola, indígena etc.

Pensando nessas definições a partir de nosso campo é possível concluir que o processo de requalificação da Educação Infantil por parte da prefeitura municipal de Fortaleza, em tese, propõe não uma simples reforma dos prédios das instituições, melhorando a estrutura externa e interna, com novos equipamentos, materiais e recursos, a ressignificação dos espaços, tornando-os pontos de inclusão de comunidades antes excluídas, com garantias de acessibilidade e ampliação de direitos. Resta saber se, após a implementação desse processo, a requalificação foi efetiva considerando a conceituação supracitada.

4 DIAGNÓSTICO DE CAMPO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 O CEI Moura Brasil e seu entorno

O Centro de Educação Infantil Moura Brasil está localizado no bairro Moura Brasil, regional 1. População de 3.765 habitantes, IDH de 0,28; área total de 0,41 km² (FORTALEZA, 2022, p. 25). Ele atende crianças na faixa etária de 1 a 5 anos e 11 meses. Esse público, em sua maioria, reside na comunidade do bairro Arraial Moura Brasil, mais conhecido como “Oitão Preto”. Algumas residem em bairros próximos como Jacarecanga e Pirambú⁹. Embora esse recorte espacial seja próximo ao centro histórico, cultural e comercial de Fortaleza e aos pontos de turismo, é profundamente marcado pela sua marginalização, de modo que seus processos de ocupação urbana se deram exatamente para as populações que não estavam incluídas no conceito de modernização dos projetos higienistas para a Fortaleza Belle Époque do século XIX. Atualmente, esses bairros carregam o estigma da violência e do tráfico de drogas, onde políticas públicas como as de Educação, chegaram mais lentamente.

Evocando memórias e narrativas orais de moradores do Oitão Preto, Beatriz Jucá (2024) fala das particularidades desse território, para além dos estigmas de quem o vê de fora. O Oitão, localizado entre o centro e a Praia da Leste, é um apelido herdado de uma pensão que se tornou uma boate conhecida em Fortaleza e é um bairro maior do que costuma noticiado nos programas policiais ou nas notícias de fofoca por ficar nas proximidades do hotel onde ocorre a farofa da digital influencer Gkay. Foi constituído por imigrantes do interior seguindo o trilha de Santo Inácio ao fugir da seca e por pescadores. Além da importância cultural de moradores antigos, a jornalista cita a iniciativa do Coletivo Raízes da Periferia que desenvolveu um jornal comunitário e desenvolve ações para mostrar a realidade de forma não estigmatizada, resistir às violências e mostrar outros caminhos possíveis.

A grande maioria das famílias atendidas na instituição são formadas por mães responsáveis pelo sustento e integridade das crianças, assim como avós. Como já dito, grande parte das matrículas são das famílias residentes na comunidade do “Oitão Preto”. Aqui voltamos a tratar do seu contexto social, tratado pelo próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que aponta para a carência de políticas públicas: “O máximo que essas famílias conseguem apontar como melhoria recente é a inauguração de um posto de saúde, pelo qual a

⁹ Informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI Moura Brasil, versão de 2024.

comunidade batalhava há décadas”. Ou seja, assim como o CEI, os outros equipamentos demoram para chegar, só ocorrendo graças à luta popular.

Nesse contexto, a referida instituição foi criada em 2005 a partir das reivindicações da própria população do bairro, através do movimento de moradores e lideranças locais. Antes de sua institucionalização em 5 de novembro de 2005, enquanto equipamento público municipal, ela funcionava por meio da filantropia, segundo relatos de funcionários que lá trabalham desde o seu surgimento. O prédio foi comprado pela prefeitura em 2004 e seu funcionamento dentro da rede pública municipal começou em 2005. Nessa época recebia o nome de Creche Moura Brasil e pertencia (administrativamente e financeiramente) à Escola Municipal Hilberto Silva.

Após a municipalização da Escola Municipal Moura Brasil, em 2024, a Creche passou a pertencer a essa escola. Passou por reformas entre 2009 e 2010 e, em 2019, passou por uma requalificação para adequar-se aos critérios de infraestrutura para a Educação Infantil. A entrega do, agora, Centro de Educação Infantil (CEI), aconteceu em março de 2020. Os serviços presenciais, entretanto, como em todas as instituições, foram paralisados em decorrência da pandemia de Covid-19, mantendo-se somente o atendimento de forma remota. Em 2021, o atendimento presencial foi sendo com um trabalho, simultaneamente, híbrido. A cada semana um grupo de crianças era atendido presencialmente e outro de forma remota. Somente em 2022 as atividades voltaram a ser totalmente presenciais.

Sobre o regime de funcionamento, o CEI Moura Brasil segue o calendário da SME, com 200 dias letivos e 800 horas/aula, em conformidade com a LDB. A matrícula ocorre no início do ano e a confirmação dos veteranos é feita antes do término do ano letivo. Segue-se uma ordem para as matrículas: 1. confirmação de matrícula de veteranos; 2. matrículas de crianças com deficiência; 3. matrícula de novatos de acordo com as vagas ofertadas. Não havendo mais vagas, existe possibilidade de a família cadastrar as crianças no RU (registro único) para as turmas iniciais, INFANTIL I, II e III) (CEI MOURA BRASIL, 2024).

A grande maioria das famílias atendidas na instituição são formadas por mães responsáveis pelo sustento e integridade das crianças, assim como avós. Como já dito, grande parte das matrículas são das famílias residentes na comunidade do “Oitão Preto”. Aqui voltamos a tratar do seu contexto social, tratado pelo próprio Projeto Político Pedagógico da instituição, que aponta para a carência de políticas públicas: “O máximo que essas famílias conseguem apontar como melhoria recente é a inauguração de um posto de saúde, pelo qual a comunidade

batalhava há décadas”. Ou seja, assim como o CEI, os outros equipamentos demoram para chegar só chegam através da luta popular.

Para crianças a partir de 4 anos, ocorre a pré-matrícula que é feita online, gerando um link onde os responsáveis preenchem os dados solicitados. O CEP é uma importante informação nesse pré-cadastro, pois a partir dele são geradas as opções de escolas mais próximas. Havendo vaga, a escola solicita a presença da família para confirmar a matrícula. Esse procedimento é padrão (CEI MOURA BRASIL, 2024).

Outro procedimento importante é o chamado Registro Único. Ele permite o cadastro permanente dentro da Rede Municipal de Educação, com o objetivo de identificar as demandas de crianças na faixa de um a três anos de forma transparente e priorizando o atendimento àquelas que se encontram em condições de vulnerabilidade.

Apesar disso, a falta de vagas suficientes para atender à comunidade do “Oitão Preto” ainda é um problema. Segundo um panorama da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) traçado pelo Índice Necessidade de Creches (INC), para mapeamento de demanda de vagas em creches nas grandes capitais do país, o grupo prioritário na distribuição de vagas é composto de 41 mil crianças. Dessas, apenas 15,7 mil estão matriculadas. O INC se baseia em quatro indicadores de prioridade: famílias com renda mensal per capita igual ou inferior a R\$ 218,00; proporção de crianças de 0 a 3 anos em famílias monoparentais, como é o caso das mães sozinhas; proporção de crianças de 0 a 3 anos em famílias cuja mãe ou responsável trabalha fora; crianças com deficiência (VIANA, 2024). O CEI estudado integra, pois, essa realidade, somada a ela o fato de haver uma população expressiva de pessoas em situação de Rua (PopRua) e que precisa ser tratada com atenção.

Consideramos importante aqui fazer um parêntese sobre a política pública de educação para crianças cujas famílias vivem em situação de rua. Sabe-se que essa população tem o direito de ser atendida em qualquer serviço público, inclusive de Educação, e que os atendimentos em todos os equipamentos devem ocorrer de forma intersetorial ou multisetorial. Todavia, ao trazer isso para o CEI é perceptível que há lacunas para as especificidades do atendimento a crianças que vivem em situação de rua junto à sua família. A PopRua tem formas próprias de viver o tempo/espço os quais não é possível padronizar e nem enquadrar no modelo de vida em sociedade¹⁰, considerado padrão. Todavia, em geral, as organizações educacionais

10 Os estudiosos Bernardino e Teixeira (2023) definem os jeitos próprios de viver a sociedade pela PopRua como heterotopias que, de acordo com Foucault (2013 *apud* BERNARDINO; TEIXEIRA, 2023, p. 170) “são lugares reais “delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos”, denunciam a ilusão maior dos outros posicionamentos da vida humana mantida em compartimentos. São espaços “fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis”.

seguem modelos de funcionamento que não são feitos para incluir as dissidências culturais dessa população. Atualmente, existem políticas públicas pensadas para a PopRua, porém, focam mais nos eixos de assistência social e saúde. A partir do exemplo do CEI estudado, apontamos, assim, a necessidade real em colocar o eixo da Educação, incluindo a EI, nos possíveis planejamentos dessas políticas específicas.

Outra peculiaridade desafiadora do CEI Moura Brasil é que por se localizar nas imediações do centro da cidade de Fortaleza, recebe crianças imigrantes, em sua maioria venezuelanas (em sua maioria integram a PopRua) e africanas, cujas famílias moram em cortiços do bairro. Esbarramos, assim, no fato de não haver preparação suficiente para receber essa clientela, com suas especificidades culturais e linguísticas, não garantindo verdadeiramente a educação inclusiva. Como alerta Neves (2018, p. 37)

[...] a escola que recebe em seu corpo discente crianças e jovens imigrantes deve estar preparada para promover uma educação intercultural, sem escamotear as diferenças do seu grupo de estudantes, de modo a proporcionar a convivência respeitosa entre seus membros. Em um mundo em que há um intenso movimento migratório e uma urbanização crescente, membros de diferentes culturas poderão se informar e conhecer outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valores por meio da promoção de diálogos interculturais em diferentes discussões e atividades internas e externas à sala [...].

A educação intercultural citada pela autora significa a existência de políticas e práticas que promovam, efetivamente, o respeito às diferentes culturas e grupos étnicos. Por isso, a preparação para o atendimento de crianças imigrantes deve integrar as formações e os alinhamentos pedagógicos para todos os profissionais da educação e esse deve ser um esforço das escolas, em colaboração com as secretarias municipais e estaduais.

É relevante mencionar que a maioria das crianças matriculadas foram autodeclaradas pretas ou pardas e que, nessa fase de requalificação, o CEI tem aderido às ações propostas pela Coordenadoria da Educação Inclusiva da SME, visando promover a Educação Étnico Racial. Pelas ações desenvolvidas a instituição recebeu o Selo Escola Antirracista, porém isso não foi mencionado no Projeto Político Pedagógico atual. A Educação Étnico Racial é, assim, considerada como um relevante critério para a avaliação política pública aqui proposta, primeiro pelo demarcador racial majoritário do público atendido e segundo porque há um comprometimento político de se fazer valer a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Antirracista.

Em termos de funcionamento do CEI, quando o calendário do ano letivo é organizado ocorre a primeira reunião com pais para construir o diálogo escola-família,

apresentando as normas, estrutura e rotinas da instituição. Em se tratando de normas, algumas são de caráter obrigatório para pais ou responsáveis, como o “Ficha Saúde”, um formulário que deve ser preenchido diariamente, informando as condições de saúde das crianças, de modo que qualquer sintoma gripal deve ser notificado e impede que a criança retorne à escola por 14 dias. O CEI funciona em regime parcial e integral. Sobre o regime parcial, funciona durante a manhã, entre 7 e 11 horas, e durante a tarde, entre 11 e 13 horas. O regime integral funciona entre 7 e 17 horas.

A proposta pedagógica do CEI Moura Brasil, para as crianças presentes, inclui os chamados “tempos permanentes” e “tempos diversificados”. O tempo permanente traz a perspectiva da rotina organizada da seguinte forma: chegada; brincar livre; leitura de história; alimentação; higiene; roda de conversa e saída. O tempo é diversificado com momentos de exploração de areia, água, desenho, ateliês, passeios culturais, exploração de livros, dança, música, jogos de construção etc.

O acompanhamento e a avaliação sobre o desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo, linguístico, afetivo, ético, estético, cultural e social, se dá através de registros diários e relatórios feitos pelas professoras, bem como pela observação de fontes como desenhos, atividades, fotos, álbuns, entre outras.

A Documentação Pedagógica é abordada no Projeto Político Pedagógico como imprescindível ao planejamento de atividades que favoreçam as interações e brincadeiras, contribuindo para a vivência de uma infância que possibilite a formação da identidade e autonomia das crianças. Aqui importa mencionar que a documentação pedagógica, produzida em grande parte pelas professoras, permite o olhar individual, para cada criança, suas peculiaridades, necessidades e aspectos que merecem certa atenção.

Em seu quadro de profissionais o CEI tem 9 professoras, 3 assistentes de sala de referência, duas agentes de busca ativa, 3 agentes de inclusão, 3 zeladoras, 2 manipuladoras de alimentos, 3 porteiros e uma coordenadora. Todas as professoras e a coordenação possuem, enquanto formação inicial, graduação em Pedagogia, tendo, em sua maioria, especialização em cursos como gestão e psicopedagogia. Participam também de formações continuadas oferecidas pela SME, SEDUC e demais colaboradores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, entre 2021 e 2023 foram realizadas formações pela própria coordenação do CEI sobre a reelaboração das propostas pedagógicas tomando como base a proposta curricular do município de Fortaleza. Ainda não ocorreram formações internas sobre os desafios específicos do CEI que

mentionei nesta apresentação, como o atendimento a crianças migrantes, crianças em situação de rua e acompanhamento individual.

Em 2023 o CEI Moura Brasil aderiu à iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) e foi certificada com o Selo em 2024. Esse processo foi utilizado em nosso trabalho para delimitar metodologicamente nosso trabalho, como será explanado a seguir.

4.2 Recorte contextual de adesão e implementação do Selo UAPI

Como mencionado na primeira seção deste trabalho, o surgimento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) pode ser considerado um marco histórico do entendimento e atendimento da infância no mundo. Esse órgão tem total relação com a execução de políticas públicas para a infância nos países que fazem parte da Assembleia Geral das Nações Unidas. Retomamos aqui a crítica feita por Rosenberg (2003) sobre a posição de autoridade assumida muitas vezes pelos organismos multilaterais e no quão isso prejudicou a consolidação da Educação como política pública nacional com grandes investimentos. Entretanto, a partir dos documentos orientadores sobre a iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) podemos notar um perfil mais mediador e colaborador por parte do UNICEF.

O UNICEF reconhece que, nos últimos anos, o Brasil avançou em relação aos direitos de crianças e adolescentes, sendo, por exemplo, o primeiro país da América Latina e do Caribe a traduzir os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança em um instrumento legislativo nacional: o ECA (1990). Reconhece ainda os desdobramentos desse marco legal com a criação de políticas públicas que possibilitaram a milhões de crianças e adolescentes terem acesso a serviços de educação e a saúde superando as estatísticas de analfabetismo e mortalidade infantil. Todavia, também reflete que é preciso continuar olhando para quem ainda está fora desse avanço e qual a qualidade dos serviços ofertados, já que só o acesso pelo acesso não garante que os direitos estão sendo garantidos. Por isso, o UNICEF entende que para sanar os problemas ainda existentes em relação ao atendimento básico à infância, é necessário que os países invistam em políticas de qualidade a fim de alcançar os mais excluídos e vulnerabilizados e, para tanto, se coloca como órgão propiciador/estimulante da avaliação e aperfeiçoamento dessas políticas.

Uma das estratégias utilizadas como estímulo é o chamado “Selo UNICEF”, criado como forma de certificação de uma política pública efetiva na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, não somente para que ela seja reconhecida, mas para que estimule outros

equipamentos públicos a fazê-lo. Por isso, esse mecanismo tornou-se um potencial objeto de estudo na área de avaliação de políticas públicas, de modo que onde há adesão a algum tipo de programa de certificação com esse selo, é possível monitorar a política pública que está acontecendo e seus reais impactos.

Salientamos aqui, especificamente, a iniciativa do selo Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI), a partir da experiência da pesquisadora em um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza, o CEI Moura Brasil, e da observação empírica de sua adesão ao Selo, da implementação, certificação e pós-implementação entre 2023 e 2025.

Para além da certificação, o Selo UAPI é uma estratégia de melhorar a qualidade profissional, acompanhamento, assistência técnica e monitoramento para melhorar a oferta dos serviços públicos e do diálogo entre profissionais e famílias sobre o desenvolvimento de crianças até seis anos de idade que são atendidas nas Unidades de Atenção Primária à Saúde, as UAPS as e unidades de Educação Infantil (FORTALEZA, 2021).

O UNICEF estabeleceu diretrizes para serem utilizadas no monitoramento do crescimento e do desenvolvimento infantil de crianças, no período pré-natal e no pós-natal até os dois anos de vida e da qualidade da atenção na educação infantil. Para cada um dos dois eixos trabalhados na iniciativa UAPI, Saúde e Educação, foram elaboradas dez diretrizes, que funcionam como critérios para o recebimento do selo. No subtópico seguinte citamos as diretrizes referentes ao eixo da educação infantil, objeto da pesquisa.

Sobre como funciona a iniciativa UAPI, utilizamos aqui informações básicas e estruturais da primeira e da edição de 2023 do Selo. Durante uma edição ocorrem as etapas, respectivamente, de lançamento, adesão, treinamento (em três ciclos), implementação e certificação. Todo o processo funciona de forma colaborativa, com equipes responsáveis em cada unidade participante.

A etapa de lançamento ocorre quando o UNICEF, junto aos seus parceiros, disponibiliza um programa de formação online, cujo módulo I é voltado ao incentivo das unidades de saúde e de educação infantil para aderirem à iniciativa.

A adesão é feita através de inscrição na plataforma disponibilizada em cada município participante, tendo que ser realizada pelo(a) gestor da prefeitura municipal e ser subscrita por, pelo menos, dois profissionais de cada unidade interessada na implementação. A equipe de profissionais que subscrevem a inscrição se compromete coletivamente em participar dos momentos de treinamento, pela organização em grupos de trabalho e pelo fornecimento das informações necessárias no processo de implementação da iniciativa. Sugere-se que a adesão

seja formalizada exclusivamente por profissionais que atuam diretamente em determinada oferta de serviço público.

Tendo registrado a adesão, continua-se a fase de treinamento das equipes inscritas com acesso ao material e as informações necessárias à implementação das propostas metodológicas na unidade.

Em cada ciclo de formação, as equipes devem apresentar um produto relevante para a oferta do serviço, que deve ser postado dentro da plataforma de acompanhamento adotada pela iniciativa (FORTALEZA, 2021). Os ciclos ocorrem na modalidade semipresencial, com a disponibilização de videoaulas e de material para consulta na Plataforma UAPI, sendo complementado com a tutoria presencial em cada município que aderiu a implementação (FORTALEZA, 2023). Na primeira edição do selo UAPI os três ciclos de formação foram realizados durante 18 meses, os quais descrevemos aqui para a compreensão sobre seu funcionamento.

No primeiro Ciclo o tema trabalhado foi “Introdução ao Trabalho Integrado em Rede para Desenvolvimento Integral na Primeira Infância”, tendo como conteúdos: Apresentação da metodologia da iniciativa UAPI; Introdução aos conceitos de primeira infância e desenvolvimento infantil; Trabalho integrado em uma rede de serviços básicos para a primeira infância; Abrangência territorial dos serviços; Mapeamento de serviços, demandas e ofertas. O produto esperado desse ciclo é o mapeamento dos serviços básicos de saúde, educação infantil e proteção social básica em um território.

No segundo Ciclo, o tema foi “Implementação da Metodologia a partir da Gestão Baseada em Resultados”, e seus conteúdos foram: Gestão Baseada em Resultados e Teoria da Mudança. A metodologia esteve centrada na produção de uma “Linha de Base” de indicadores e da discussão em torno das estratégias que cada unidade participante deve elaborar em um plano de trabalho para alcançar as metas sistêmicas propostas pela UAPI. O produto esperado desse ciclo foi, então: Plano de Trabalho para implementação da Metodologia na unidade participante.

O terceiro e último Ciclo, intitulado “Qualificação dos serviços de saúde e educação infantil” com a finalidade de avaliar e estimular a qualidade na oferta de serviços e fluxos integrados em relação às crianças com deficiência, atrasos de desenvolvimento e com doenças raras. Os conteúdos trabalhados na área da saúde foram: Crescimento, Nutrição, Saúde Bucal; Desenvolvimento Infantil; Vínculo Familiar (estratégias para desenvolvimento integral da criança a partir da socialização, afeto, estimulação e ludicidade); Imunização: a importância da

imunização em assegurar proteção contra doenças imunopreveníveis; Uso da Caderneta da Criança como instrumento de registro, monitoramento, avaliação da saúde da criança nas consultas de puericultura e mediação do diálogo entre profissionais de saúde, educação e famílias para a promoção do desenvolvimento infantil integrado; Diagnóstico precoce de atraso no desenvolvimento e doenças raras e possíveis encaminhamentos. Os conteúdos trabalhados na área da educação foram: Valorização da cultura da infância por toda a comunidade escolar; Indicadores de Qualidade na Educação para processo autoavaliativo da unidade; Papel da Unidade frente aos Direitos e Proteção das crianças; Acessibilidade, Inclusão e respeito à diversidade. O produto esperado desse ciclo foi a autoavaliação e o Plano de Trabalho (FORTALEZA, 2021).

Na primeira edição, doze meses após o Ciclo Nacional de Capacitação, iniciou-se a etapa de implementação do programa. Nessa fase, foram postados na plataforma o mapeamento de serviços, a "Linha de Base" e o plano de trabalho. No primeiro mês, a coordenação municipal da UAPI (Unidade de Acolhimento e Proteção à Infância) avalia o material postado e oferece uma devolutiva.

Após a devolutiva, do segundo ao sétimo mês, a unidade participante revisa e atualiza o Plano de Trabalho, participa de capacitações locais, desenvolve ações estratégicas, alimenta a Plataforma UAPI e inicia a sistematização. Paralelamente, a coordenação é responsável por realizar capacitações locais, monitorar a execução do Plano, sistematizar as boas práticas, fazer visitas de tutoria às unidades e validar as postagens.

No oitavo mês, a unidade participante atualiza a "Linha de Base", posta a "Linha Intermediária" e realiza um seminário interno para avaliar, discutir e redefinir metas. A coordenação, por sua vez, avalia a "Linha Intermediária" e apresenta sugestões para o aprimoramento do Plano de Trabalho.

Do nono ao décimo segundo mês, a unidade participante apresenta o Plano de Trabalho reajustado, desenvolve as ações estratégicas e continua a alimentar a Plataforma. A coordenação finaliza o processo fornecendo apoio à execução, sistematizando boas práticas, realizando visitas de tutoria e validando as postagens atualizadas.

Importa salientar que a implementação é acompanhada in loco por um grupo de profissionais, desempenhando o papel de tutores, que atuam nas secretarias municipais de saúde e educação. Aos tutores é atribuída a responsabilidade de treinamento nas unidades, da assistência técnica para acompanhamento e implementação de melhorias do processo da oferta

de serviços e da certificação dos serviços oferecidos. Para realizar essa tarefa eles também passam por treinamento dos parceiros da iniciativa (FORTALEZA, 2023).

A plataforma utilizada para a postagem dos materiais comprobatórios de realização das atividades e frequência pelas unidades participantes e para a avaliação da coordenação na fase de implementação é a do Google Sala de Aula. Em cada município são criadas duas turmas nessa plataforma, uma para a área da Saúde e outra para a Educação Infantil, com a inclusão das respectivas equipes que realizaram a inscrição de adesão. Essas equipes passam por treinamento para uso da plataforma no segundo ciclo formativo.

Após esse longo processo, a unidade participante prepara e posta na plataforma Linha Final de Indicadores e organiza a semana de visita do tutor para encontro com profissionais e famílias. A coordenação realiza, então, uma visita de avaliação da unidade por tutor e verificação de amostra de Caderneta da Criança (no caso da UAPS) e promove a autoavaliação da unidade participante. Faz ainda a análise e avaliação da Linha Final de Indicadores e depois fornece a devolutiva da avaliação.

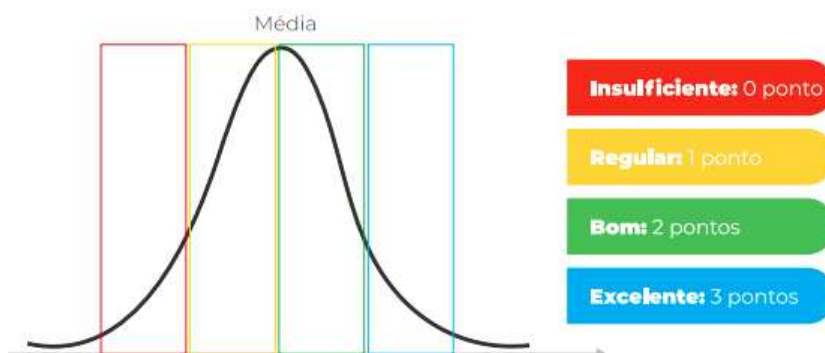
A certificação é baseada em uma avaliação dos resultados alcançados a partir dos indicadores das unidades participantes, após a fase da implementação. São contempladas com o selo UAPI aquelas que atingirem, pelo menos, 75% dos pontos totais previstos em metodologia de avaliação onde o alcance dos resultados esperados é apurado a partir da comparação dos indicadores. A validade do certificado corresponde a quantidade de meses de adesão, formação e implementação. Ao final da validade as unidades precisam aderir novamente à iniciativa para renovarem seu selo.

Sobre a apuração dos indicadores, os dados são coletados da própria unidade participante que deve preencher uma planilha na Plataforma UAPI. Esses dados devem ser coletados na primeira etapa da iniciativa e compõem o escopo de informações fundamentais para a construção da “Linha de Base”, de modo que os indicadores relacionados a cada resultado sistêmico são colocados em paralelo com os indicadores de outras unidades participantes, para fins de comparação. A comparação entre as unidades se processa através da média dos indicadores, o que possibilita a cada unidade construir suas metas sintonizadas em um mesmo contexto de oferta de serviços na rede pública municipal de saúde e educação infantil. Nessa etapa inicial a média é utilizada exclusivamente como parâmetro para o planejamento das ações a serem desenvolvidas por cada unidade.

Na fase final da iniciativa, o processo de coleta de dados realizado no início se repete, agora para construção de uma “Linha de Avaliação Final”, de modo que a média de cada

indicador para as unidades participantes do município é calculada gerando uma pontuação da UAPI representada na figura 1:

Figura 1 - Curva de pontuação final da UAPI



Fonte: FORTALEZA, 2021, p. 32

Quando o indicador está entre 1 e 2 desvios padrão abaixo da média o resultado é considerado “Insuficiente” (pontuação zero). Quando o indicador está até 1 desvio padrão abaixo da média o resultado é considerado “Regular” (pontuação 1). Quando o indicador está até 1 desvio acima da média o resultado é considerado “Bom” (pontuação 2). Quando o indicador está entre 1 e 2 desvios padrão acima da média o resultado é considerado “Excelente” (pontuação 3).

Assim, a pontuação final é a soma das pontuações dadas em relação a cada indicador. Para ser certificada, a unidade deve atingir uma porcentagem de 75% acima da nota máxima. As unidades avaliadas como “boas” recebem o reconhecimento de destaque em indicadores acima da média. Os detalhes sobre o processo de pontuação e certificação são explanados no Ciclo Nacional de Capacitação e na oportunidade é feita a entrega do guia específico sobre ele. Além disso, as unidades participantes recebem um retorno sobre o seu desempenho com orientações para o desenvolvimento de um Plano de Trabalho para melhoria dos serviços ofertados que ainda estão abaixo da média.

4.2.1 Adesão da Prefeitura Municipal de Fortaleza ao selo UAPI

A primeira edição da iniciativa UAPI no município de Fortaleza aconteceu entre outubro de 2021 e dezembro de 2022. Nessa edição houve a adesão de trinta e três Unidades da Educação Infantil, contando com uma equipe técnica e de tutores da SME e dos seus Distritos de Educação distribuídos na capital (FORTALEZA, 2023).

Interessantemente, a primeira adesão ocorreu em um contexto de retomada do funcionamento da Educação Infantil, após o período de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. Aqui cabe refletir que a suspensão necessária das aulas presenciais, impactaram intensamente a Educação Infantil, por ser uma etapa de ensino não exequível no formato EAD ou remoto, através das novas tecnologias da informação e da comunicação, havendo portanto nesse retorno das atividades presenciais e, conseqüentemente, na reabertura da Educação Infantil, uma demanda maior por mais qualidade em sua oferta, com famílias ainda temerosas com as incertezas geradas no contexto pandêmico e vulnerabilizadas também socialmente, posto que as desigualdades se intensificaram nesse contexto. Consideramos que, ao aderir a iniciativa UAPI nessa realidade, a rede municipal de educação assumiu o interesse e o compromisso em sua autoavaliação e aperfeiçoamento.

A primeira edição da UAPI para a Educação Infantil foi realizada em um período de dez meses, organizada em três ciclos. O primeiro ciclo (de adesão, formação, apresentação e estudo da Linha de Base) foi realizado em dois meses. O segundo ciclo (de implementação com a primeira avaliação institucional, elaboração do plano de ação e ciclos formativos da SME/COEI) foi realizado em um semestre. O terceiro ciclo também de implementação, com a segunda avaliação institucional para revisão da Linha de Base, plano de ação e continuação dos ciclos formativos da SME/COEI ocorreu no 2º semestre.

Nessa edição houve a certificação de vinte e três unidades escolares. No caso das unidades não certificadas, apesar de não obterem o selo, passaram por um processo de mudanças em suas práticas, construindo uma cultura de autoavaliação e avaliação institucional colaborativa, responsabilizando-se pela realização de ações cotidianas para garantia dos direitos dos bebês e crianças como conviver, explorar, brincar e participar (FORTALEZA, 2023). Ou seja, ocorreram impactos da iniciativa UAPI mesmo para unidades que não conseguiram ser certificadas.

Na primeira edição, houve a adesão de 33 unidades à iniciativa UAPI Educação Infantil. Destas, dez unidades que tiveram o percentual menor que 75% nas dimensões e seus indicadores permaneceram em processo de certificação, participando da 2ª edição da UAPI juntamente com 77 novas unidades escolares. Ou seja, em 2023, totalizou-se a participação de 87 unidades de Educação Infantil (FORTALEZA, 2023).

Na segunda edição, por sua vez, foram utilizados critérios de escolha para as unidades participantes a aderirem à iniciativa, os quais citamos: território pertencente a Agenda Unicef Fortaleza, no caso, as situadas no bairro Jangurussu; territórios que possuem baixo IDH

segundo o Censo do IBGE de 2010; unidade com maior número de matrículas; unidades que possui pré-escola e CEI em regime de parceria/vínculo; instituições de educação próximas a uma Unidade Básica de Saúde; instituições pertencentes ao Programa Primeira Infância na Escola.

4.2.2 Eixo da política de Educação Infantil no selo UAPI

Como já apresentado, a iniciativa UAPI é voltada para as áreas da Saúde e da Educação Infantil. Nosso recorte de pesquisa se ateve ao eixo da Educação especificamente ao se debruçar na implementação do selo em CEI do município de Fortaleza. Sobre esse eixo, o UNICEF aponta dez diretrizes, as quais consideramos citar.

1. Incentivar que o trabalho da Unidade de Educação Infantil tenha uma **perspectiva intersetorial** e integrada com UAPS (Unidades de Atenção Primária à Saúde) e CRAS (Centros de Referências da Assistência Social).
2. Realizar ao menos dois ciclos de **auto avaliação** utilizando os **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**, considerando a participação de **toda a comunidade escolar**.
3. Estimular que as Unidade de Educação Infantil tenham suas **propostas pedagógicas consolidadas**, a partir do planejamento, acompanhamento e avaliação de forma sistemática e participativa.
4. Fortalecer a aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos, para que sejam promovidas por interações e brincadeiras, garantindo os **direitos de aprendizagens e organizadas a partir dos campos de experiências como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular**.
5. **Proporcionar acessibilidade às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades**, promovendo o seu desenvolvimento e oferecendo múltiplas formas de expressão e interação a todas as crianças.
6. Promover no seu cotidiano **o cuidado e o bem-estar** das crianças atendidas.
7. Organizar espaços, materiais e mobiliários adequados às necessidades das crianças.
8. Garantir a **formação inicial e continuada** e de condições adequadas de trabalho para gestores, professores e demais profissionais de creches e pré-escolas.
9. Favorecer e incentivar a **participação ativa das famílias** na Rede de Proteção Social.
10. Garantir que o atendimento/funcionamento da Unidade de Educação Infantil esteja **regulamentado pelo conselho ou órgão de educação** (FORTALEZA, 2021, grifo nosso).

Como observado, tais diretrizes estão alinhadas aos próprios documentos orientadores nacionais sobre a política de Educação Infantil, aspecto que, em nossa análise, fortalece a política internamente. Sentimos falta, entretanto, na menção à garantia da Educação Étnico-Racial, todavia, esse também será um ponto de análise.

A partir dessas diretrizes, a iniciativa UAPI prevê dois resultados sistêmicos para a educação infantil após a implementação: crianças amplamente matriculadas em Unidades de Educação Infantil que funcionem de forma regular, adequada, inclusiva e estejam com

planejamento institucional alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil garantindo multiplicidade e linguagens, segurança, saúde, bem-estar e proteção; equipe pedagógica das Unidades de Educação Infantil habilitada para identificação, notificação, e encaminhamento de casos de violência (maus tratos, abusos e negligência), e habilitada para encaminhamento de crianças com possíveis deficiências e/ou atrasos no desenvolvimento e aprendizagem (FORTALEZA, 2021).

De acordo com o guia produzido no município de Fortaleza, a UAPI é uma relevante ferramenta no processo de avaliação institucional, impactando em ações concretas para fortalecer e qualificar as políticas públicas de Educação Infantil, buscando promover “reflexões sobre as ações pedagógicas cotidianas, objetivando garantir o bem-estar de bebês e crianças, a relação dialógica entre os profissionais, as famílias e as crianças, a valorização das diferenças e o combate à violência infantil” (FORTALEZA, 2023). As ações se descortinam através da avaliação institucional realizada pelas unidades escolares participantes, bem como por meio dos ciclos formativos e do acompanhamento feito pela SME.

No âmbito da Educação, a avaliação institucional se processa sistematicamente e por meio de uma discussão e autorreflexão permanente, ou seja, que não cessa ao término da implementação. Ela é, pois, uma ferramenta significativa para a melhoria dos serviços prestados na unidade avaliada. Ademais, a avaliação institucional integra toda a comunidade escolar “para pensar e refletir sobre ações, de modo colaborativo, com o propósito de transformar e a inovar o trabalho pedagógico realizado na unidade” (FORTALEZA, 2023). Preza, assim, pelo princípio da gestão democrática.

No circuito de avaliação institucional, cada uma das unidades escolares participantes deve ser acompanhada pela SME/COEI/Distritos e por um Comitê Científico, culminando com a certificação ou não como Unidade Amiga da Primeira Infância. O Comitê Científico é formado por diferentes órgãos vinculados às políticas públicas para a primeira infância no município que assumiram o compromisso de efetivar a iniciativa UAPI, acompanhando e monitorando as ações desenvolvidas. Compõem o Comitê Científico: membros do UNICEF; membros da Secretaria Municipal da Saúde (SMS); membros do Conselho Municipal de Educação (CME); membros da Coordenadoria Especial da Primeira Infância (CESPI); membros da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI); membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); membros do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA); e Representantes de Pais.

Na avaliação, utiliza-se como recurso elementar a chamada “Linha de Base”, instrumental que se estrutura em cinco dimensões e vinte dois indicadores que evidenciam o diagnóstico de ações e práticas pedagógicas de cada unidade participante. O instrumental utilizado na Educação Infantil colabora com a autoavaliação e a avaliação formativa dos profissionais da unidade escolar. Ele possui cem itens, a serem usados pelo método de aferição. Cada item dispõe de uma faixa de qualidade, cujas pontuações variam entre zero e três pontos.

Toda a aferição é sintonizada aos Indicadores de Qualidade na Educação, sendo conteúdo elementar da qualificação dos serviços de educação. Assim, a metodologia reúne indicadores qualitativos de fácil compreensão, “para que toda a comunidade avalie a realidade em que está inserida, identifique prioridades, estabeleça planos de ação, monitore seus resultados e apresente reivindicações e propostas às políticas educacionais” (FORTALEZA, 2021, p. 21). Demonstramos o quadro idealizado pela iniciativa para orientar a avaliação das unidades, alinhando os resultados e os indicadores, de forma adaptada no quadro 1.

Quadro 1 - Orientação para avaliação institucional do selo UAPI

UAPI - Educação Infantil		
RESULTADO Sistêmico 1 Crianças matriculadas em Unidades de Educação Infantil com planejamento institucional adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil garantindo multiplicidade de experiências e linguagens, segurança, saúde, bem estar e proteção.	Realizar autoavaliação e avanços especialmente em 4 dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE): 1- Planejamento Institucional (30 pontos) 1.1. Proposta pedagógica consolidada 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação 1.3. Registro da prática educativa 2- Multiplicidade de Experiências e Linguagens (30 pontos) 2.1. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais 2.2. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita 2.3. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação. 3- Promoção da Saúde (30 pontos) 3.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças 3.2. Limpeza, salubridade e conforto 3.3. Segurança 4- Cooperação e Troca com as famílias e participação na rede de proteção (30 pontos) 4.1. Respeito e acolhimento 4.2. Garantia do direito das famílias de	Taxa de adequação da Unidade de Educação Infantil a um padrão básico de funcionamento Indique – EI, sendo 120 pontos no máximo para 12 itens de avaliação A Unidade de Educação Infantil precisa ter pelo menos 1 item de cada uma das 4 dimensões com o mínimo de 10 pontos e 70% da pontuação máxima (84 pontos)

	acompanhar as vivências e produções das crianças 4.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças	
RESULTADO Sistêmico 2 Equipe pedagógica da Unidades de Educação Infantil habilitada para identificação, notificação, e encaminhamento de casos de violência (maus tratos, abusos e negligência).	2.1 Participação da equipe pedagógica em cursos e formações sobre Educação Protetiva; 2.2 Comissão de notificação de casos de violência contra crianças instalada; 2.3 Organização de reuniões com famílias sobre os temas das violências; 2.4 Tema da Violência incluído em Propostas Pedagógicas e regimento interno das Unidades de Educação Infantis. 2.5 Participação da equipe pedagógica em cursos e formações sobre inclusão de crianças com deficiências; 2.6 Organização de reuniões com as famílias sobre crianças com deficiências e doenças raras	Percentual da equipe participando dos cursos e formação sobre: • Educação Protetiva • Educação Inclusiva • Doenças Raras

Fonte: Adaptado de Fortaleza, 2021, p. 27

A partir desse quadro, temos certa dimensão do processo autoavaliativo institucional feito no CEI Moura Brasil dentro do contexto de adesão e implementação do Selo UAPI, significando a busca pela requalificação efetiva. Não encontramos nesse quadro, porém, indicadores que apontem para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo necessário fazer uma análise mais aprofundada sobre o porquê da ausência desse ponto se ele faz parte da política nacional de educação. Por conta dessa observação prévia, incluímos no percurso da pesquisa, a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do Brasil.

4.3 Natureza da pesquisa, escolhas metodológicas e procedimentos de análise

Trata-se aqui de uma pesquisa básica que, como definem Prodanov e Freitas (2013, p. 51), tem a finalidade de gerar novos conhecimentos que sejam úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses universais. Em nosso caso, lançar luz para questões importantes para a implementação de programas políticos em Educação Infantil no Ceará e no Brasil. Quanto à natureza de seus objetivos, a pesquisa é exploratória, já que propõe ampliar informações sobre o assunto investigado.

A metodologia adotada é a de avaliação ex-post-facto, dedicada à investigação de possíveis relações causa/efeito entre determinado fato e um fenômeno que ocorre a posteriori.

Esse tipo de avaliação é caracterizado, principalmente, pelo fato de os dados serem coletados após os eventos. Gil (2008, p. 54), essa metodologia como “uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis.” (GIL, 2008, p. 54).

Entendendo que a avaliação ex-post-facto pode ter uma abordagem tanto quantitativa como qualitativa, para este trabalho a abordagem adotada é a qualitativa, posto que há o contato direto da pesquisa com o ambiente e o objeto de estudo, não utilizando dados estatísticos como centro do processo analítico do problema, preocupando-se mais com o processo do que com o produto, sem a necessidade de comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, contudo, considerando a existência de um quadro teórico que direciona a coleta, a análise e a interpretação dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Entre as estratégias de coleta de dados para uma pesquisa qualitativa, Stake (2011) destaca a observação, a entrevista, as questões expositivas, os questionários e o uso de diários para o registro de dados. Desses utilizamos, a observação, a entrevista, o registro de dados através de fotos, acrescentando a essa lista a análise documental. Todos os procedimentos metodológicos adotados obedecem aos protocolos éticos científicos.

Segundo Lima Júnior et al. (2021), a análise documental é um procedimento com técnicas de apreensão e compreensão de documentos variados, tendo como fim buscar informações concretas, enquanto instrumento de profundidade dos fatos que estão sendo pesquisados. Para Gil (2008), a pesquisa documental não se iguala a pesquisa bibliográfica, pois se debruça em fontes secundárias de dados, não são necessariamente bibliográficas, sobre as quais podem receber tratamento analítico e têm efeitos variáveis. Utilizamos esse procedimento tanto para identificarmos critérios de avaliação ex-post-facto em documentos fundamentais para nosso trabalho, como para coletar dados nos documentos institucionais obtidos na pesquisa em campo com a devida autorização da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, Ceará.

As entrevistas, por sua vez, são instrumentos de coleta a partir de pessoas que experimentam o campo pesquisado. Pela natureza exploratória de nossa pesquisa, optou-se por entrevistas relativamente estruturadas, com questões mais abertas, sem rigidez do roteiro, de modo que é possível explorar mais amplamente algumas questões que podem surgir no momento de realização, como explicam Prodanov e Freitas (2013).

4.3.1 Procedimento de análise dos documentos normatizadores e orientadores

O estudo documental das publicações de instrumentos normatizadores (conforme leis e decretos) e orientadores do Brasil, do Ceará e de Fortaleza em relação à oferta de Educação Infantil foi escolhido como técnica metodológica para atender ao primeiro objetivo específico do projeto de identificar parâmetros, indicadores e diretrizes da EI, constituindo, assim, repertório para a análise das fontes de investigação.

A partir das orientações, desde o início da pesquisa até a banca de qualificação, foi feito um levantamento dos documentos que nomeamos de normatizadores e orientadores, por estabelecerem as condições adequadas de funcionamento institucional da EI, bem como orientarem quanto as práticas pedagógicas em concordância com os marcos históricos, legais e conceituais já apresentados na primeira seção desta dissertação. No quadro 2, apresentamos os documentos estudados e qual o foco de estudo adotado para cada um.

Quadro 2 - Procedimento de estudo documental

DOCUMENTO	ESTUDO
1. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006)	Observância das metas apontadas para a Educação Infantil enquanto política pública no Brasil para o século XXI
2. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024).	Observância da revisão dos Parâmetros de Qualidade e das diretrizes atualizadas para fundamentar a avaliação de desempenho do CEI pesquisado.
3. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)	Compreensão dos indicadores em suas sete dimensões para fundamentar a avaliação de desempenho do CEI pesquisado.
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)	Identificação de critérios para avaliar o desempenho pedagógico do CEI pesquisado.
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)	Comparação com os documentos orientadores locais e do Selo UAPI para verificar se há ou não alinhamento, bem como identificar indicadores para avaliar o desempenho do CEI na oferta de Educação para questões étnico-raciais.

6. Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense (CEARÁ, 2021)	Observância das metas apontadas para a Educação Infantil enquanto política pública no Ceará após a reforma da educação básica para fundamentar a avaliação de desempenho do CEI pesquisado.
7. Documento Curricular Referencial de Fortaleza (FORTALEZA, 2024)	Identificação de critérios para avaliar o desempenho pedagógico do CEI de Fortaleza após a implementação do Selo UAPI.

Fonte: elaboração própria.

4.3.2 Procedimento de análise dos documentos institucionais

Tendo obtido indicadores para avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil a partir dos documentos normatizadores e orientadores, debruçamo-nos em documentos do próprio CEI, quais sejam: primeiras respostas da Linha de Base do Selo UAPI; segundas respostas da Linha de Base do Selo UAPI; Projeto Político Pedagógico mais atual; Planejamento Diário; Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; Relatório de Ensino; Ata de instituição da Rede de Pais. A análise desses documentos possibilitou coletar dados importantes que, entrecruzados a análise das entrevistas, desvelaram a avaliação apresentada na última seção.

A Linha de Base traz Indicadores de Qualidade da Educação Infantil definidos pela iniciativa UAPI. Quando a instituição adere à iniciativa, ela responde à Linha no processo de adesão e depois responde novamente no processo de implementação. A partir das repostas e da pontuação atribuída, a Instituição é ou não certificada com o Selo. As primeiras respostas possibilitaram entender os principais problemas de desempenho do CEI, de acordo com os indicadores elencados. As segundas respostas apontam para a autoavaliação sobre o que avançou e, ao final, comparamos esses dados com nossa própria avaliação de desempenho. No quadro 3, disponibilizamos um recorte dos principais problemas apontados na primeira versão da Linha de Base, a partir de indicadores cuja pontuação esteve abaixo de 30%, ou seja, com pontos de 0 a 2. No caso, o indicador abaixo dos 30% foi o “1.1. Proposta pedagógica”.

Quadro 3 - Recorte da Linha de Base (1ª versão)

Legenda dos conceitos de pontuação:

3: Aponta para o oferecimento de uma Educação Infantil de ótima qualidade.

2: Sinaliza o oferecimento de uma Educação Infantil de boa qualidade.

1: Dá indicativos de que se cobre o mínimo necessário e apresenta esforços na direção de uma

possível melhoria.

0: Há dificuldades em oferecer aspectos básicos de qualidade

INDICADOR	MÉTODO DE AFERIÇÃO	PONTUAÇÃO
1.1. Proposta pedagógica	1.1.1. A unidade escolar tem uma Proposta Pedagógica em forma de documento concreto?	0
	1.1.2. A Proposta Pedagógica da unidade é conhecida por toda a comunidade escolar (professores, funcionários, famílias, crianças, dentre outros)?	2
	1.1.3. A proposta pedagógica da unidade é, pelo menos uma vez por ano, avaliada e atualizada com a participação dos(das) professores(as), demais profissionais e famílias?	1
	1.1.4. A Proposta Pedagógica da unidade está acessível à comunidade escolar?	0
	1.1.5. A Proposta Pedagógica é atualizada considerando os interesses e as necessidades de todas as crianças?	1
	1.1.6. A Proposta Pedagógica é atualizada considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?	1
1.4 Avaliação institucional	1.4.1 A gestão realiza encontros, no mínimo, semestrais para a avaliação institucional?	0
3.2 Limpeza, salubridade e conforto	3.2.1 As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados, tranquilos e possuem acústica que permitem uma boa comunicação?	0
4.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças	4.2.2 A unidade escolar tem instituída a Rede dos Pais, com representante de cada turma, para partilhar ações ou decisões coletivas?	0

Fonte: elaboração própria a partir da Linha de Base do Selo UAPI (2023).

Foi escolhido o Projeto Político Pedagógico mais atual por contemplar o recorte contextual da pesquisa, após a implementação do Selo UAPI no CEI. Como será discutido na próxima seção, o PPP mais atual é o de 2024 porque neste ano de 2025, até a finalização deste trabalho, ainda não havia uma nova versão. Entendemos esse documento institucional como

uma fonte de pesquisa promissora para todos os critérios avaliativos adotados, já que ela fornece os principais dados sobre a oferta da Educação Infantil na instituição pesquisada.

As outras fontes documentais contemplam questões mais específicas da avaliação de desempenho como o Planejamento Diário, o Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e o Relatório de Ensino, que possibilitam obter dados, especificamente sobre a prática de diretrizes pedagógicas. Bem como ata de instituição da Rede de Pais que permite avaliar a diretriz de fortalecimento dos vínculos entre o CEI e as famílias de bebês e crianças atendidos.

4.3.3 Procedimento metodológico de entrevistas

Inicialmente, optamos por realizar entrevistas junto às pessoas que compõem a comunidade escolar do CEI Moura Brasil, seja dentro do funcionamento da política pública, seja sendo impactado por ela. Estabelecemos, assim, contato prévio com a coordenadora, cinco professoras e cinco mães de crianças matriculadas.

Contudo, após as orientações de pesquisa, percebemos a importância de entrevistar outros agentes envolvidos no processo de implementação do Selo UAPI, como membros do próprio comitê científico, bem como formadores do Programa, técnicos e tutores da COEI e da SME. Após o mapeamento desse grupo e dos devidos convites para colaboração, conseguimos realizar entrevista com a chefe e a gerente da Educação Infantil do Distrito I, que acompanham diretamente a iniciativa UAPI nos CEIs desse distrito.

Para as entrevistas utilizamos um roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, elaboradas a partir da análise documental. A denominação semiestruturada se deve ao fato de não haver uma relação fixa de perguntas. As perguntas funcionaram apenas para guiar a própria entrevistadora, sem impedir que outras questões surjam no meio do processo, tampouco que outras informações possam ser narradas. Trata-se de um procedimento técnico que transita entre a entrevista informal e a entrevista focalizada. A entrevista informal “só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” e é “recomendado nos estudos exploratórios, que visam a abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado”. “A entrevista focalizada é tão livre quanto a anterior; todavia, enfoca um tema bem específico, quando, ao entrevistado, é permitido falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador para retomar o mesmo foco [...]” (BRITO JÚNIOR et al, 2011, p. 240)

Com finalidade ética, para o uso das entrevistas, apesar de autorizadas adotamos nomes fictícios para evitar a exposição das pessoas entrevistadas, compreendendo que por se tratar de uma avaliação em políticas públicas que muitas vezes desvela problemas de desempenho institucional, a transparência nas respostas, podem gerar algum tipo de tensão danosa para as colaboradoras.

4.3.4 Observação, registros e triangulação de fontes

Além da análise de documentos e das entrevistas, foi realizada a visita in loco no CEI, com foco na avaliação dos indicadores sobre edificação, infraestrutura e materiais. Optou-se por realizar essa visita em um dia mais recente quanto a publicação deste trabalho, possibilitando um olhar mais atual possível da Instituição. A visita ocorreu no dia 10 de junho de 2025. Para cada observação foram feitos registros fotográficos agrupados em figuras de acordo com as discussões apresentadas na seção seguinte.

Como durante os registros fotográficos estava ocorrendo a limpeza do prédio. Por isso, as cadeiras da sala de referência estão diferentes de como ficam arrumadas em um dia letivo. Assim como há produtos de limpeza em uma das pias do banheiro infantil, já que não havia crianças e bebês no local.

É importante salientar que para interpretar os dados, desenvolvemos, um olhar apurado em busca de evidências que respondessem aos questionamentos que elencamos de acordo com nossos indicadores.

No trato dos dados utilizamos também a triangulação de fontes que, como explica Stake (2011), contribui para relacionar diferentes informações, as suas convergências, divergências e complementações na construção e interpretação crítica do que se observa.

5 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO CEI MOURA BRASIL

Em termos de organização de apresentação dos resultados da pesquisa, esta seção está dividida em dois tópicos principais e um tópico complementar, segundo os objetivos específicos adotados e suas respectivas metodologias.

5.1 Resultado do estudo de documentos normatizadores e orientadores da Educação Infantil

Os resultados desse estudo são questões que norteiam a análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição, da primeira versão de Linha de Base do Selo UAPI e das entrevistas semiestruturadas, para avaliar a oferta de Educação Infantil no CEI Moura Brasil. Por isso, para cada documento estudado, serão apresentadas as questões analíticas que possibilitaram os resultados apresentados no tópico subsequente. Como algumas questões podem partir de eixos em comum, ao final do tópico elas são compiladas e sistematizadas para melhor nortear nossa análise.

Sobre os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), destacamos os parâmetros em relação à concepção de criança e como elas devem ser atendidas de acordo com as demandas peculiares da primeira infância. As crianças devem ser compreendidas como cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Em seu atendimento é necessário: serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; serem atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; terem atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. Na Educação Infantil é, pois, necessário, pedagogicamente: focar no “brincar”; oferecer espaços amplos e ao ar livre; possibilitar a expressão de sentimentos, pensamentos, imaginação e curiosidade; ampliar conhecimentos de respeito à natureza e à cultura; promover a interação entre pares. A partir desses parâmetros obtemos as seguintes questões para avaliação de desempenho do CEI Moura Brasil na oferta da EI: Como as crianças são conceituadas no Projeto Político Pedagógico da Escola? As crianças são atendidas em todas as suas necessidades básicas? Como o “brincar”, o respeito à natureza e a cultura, as expressões e a interação entre pares são abordados nas práticas pedagógicas? São oferecidos espaços amplos e ao ar livre para as crianças cotidianamente?

Partindo dos parâmetros supracitados, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, normatizadas pela Resolução nº1, do MEC/CNE/CEB de 17 de outubro de 2024 adota as seguintes dimensões: 1) gestão democrática; 2) identidade e formação profissional; 3) proposta pedagógica; 4) avaliação da Educação Infantil; e 5) infraestrutura, edificações e materiais (BRASIL, 2024).

A dimensão 1 divide-se em três subseções. A primeira trata dos processos e instrumentos de gestão que devem presar pela participação social; pela transparência; pelo diálogo com conselhos de Educação; pelo fomento aos conselhos da Escola; pela escuta de profissionais, familiares, comunidade e associações; pela articulação entre governos e sociedade civil; pela criação de canais de interação e fortalecimento de vínculos. A partir dessa diretriz pontuamos como questão de análise: No CEI Moura Brasil as informações são disponibilizadas de forma transparente? Como é feita a escuta de profissionais, familiares, comunidade e sociedade civil organizada? Quais os canais de interação e fortalecimento de vínculos entre Escola e Comunidade?

A segunda subseção da dimensão 1 trata da demanda por vagas, seguindo a proporção máxima de bebês e crianças por professor regente, sendo cinco bebês por educador(a) no caso de bebês de zero a doze meses; oito bebês por educador(a) para bebês de doze a vinte e quatro meses; doze bebês por educador(a) no caso de bebês de vinte e cinco a trinta e seis meses; dezoito crianças por educador(a) para crianças de trinta e sete a 48 quarenta e oito meses; vinte crianças por educador(a) para as crianças de quatro a cinco anos. Orienta-se que a oferta das vagas deve obedecer ao critério de proximidade das residências e dos locais de trabalho das famílias. No caso dos povos originários, quilombolas e demais povos tradicionais há prerrogativa de decidir sobre a implantação ou não da Educação Infantil em seu território, assim como a idade de matrícula de suas crianças, evitando-se a oferta de vaga que demande transportes escolares extracampo. Focando no campo pesquisado, tal diretriz em relação as vagas nos possibilita avaliar: Como as vagas estão distribuídas no CEI Moura Brasil de acordo com o quadro de profissionais para cada sala de referência?

A terceira subseção da dimensão 1 diz respeito a oferta da Educação Infantil nas modalidades da Educação Básica e orienta o atendimento à diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças alinhado instrumentos normativos da educação especial, da educação bilíngue de surdos, educação para as relações étnico-raciais, educação quilombola, educação escolar indígena e educação do campo, das águas e das florestas. Neste trabalho é importante destacar o que a resolução das diretrizes supracitadas orienta, em seu

artigo 10º, parágrafo 1º, em relação a educação para as relações étnico-raciais. No planejamento e implementação da oferta de EI as instituições devem expressar em seus documentos institucionais e em suas práticas cotidianas:

- I - a educação antirracista e a prática de seus princípios;
 - II - a superação de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, ao pertencimento étnico-racial, linguístico, de classe, de gênero, territorial e sociocultural dos bebês e crianças;
 - III - a superação da intolerância religiosa, respeitando a liberdade de crença das famílias e os princípios da educação laica no atendimento público;
 - IV - a valorização das diferenças, do pertencimento étnico-racial, da língua materna, dos saberes e tradições culturais como elementos constitutivos das identidades das crianças, com particular atenção ao reconhecimento das especificidades e singularidades das comunidades tradicionais, dos povos originários indígenas e das populações que vivem em áreas fronteiriças;
 - V - o reconhecimento e a valorização das diferentes formas e arranjos familiares, incluindo famílias monoparentais e famílias homoafetivas, famílias adotivas e reconstituídas;
 - VI - o reconhecimento e a valorização da igualdade de gênero e o combate às diferentes formas de discriminação e manifestações de preconceito que hierarquizam meninas e meninos, homens e mulheres;
- [...]
(BRASIL, 2024).

De tais diretrizes apontamos as seguintes questões para avaliação do desempenho no atendimento da EI no CEI Moura Brasil: quais ações antirracistas são desenvolvidas na Escola e com que frequência são realizadas? Há ciência de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, ao pertencimento étnico-racial, linguístico, de classe, de gênero, territorial e sociocultural dos bebês e crianças, mesmo que sutis? O que a Instituição tem feito para superar tais práticas, atitudes e situações? O princípio da educação laica é respeitado? O que a Instituição tem feito para respeitar a liberdade de crenças e enfrentar a intolerância religiosa? Há reconhecimento e valorização das diferenças e do pertencimento étnico-racial? Há reconhecimento e valorização dos diferentes arranjos familiares? Há reconhecimento das manifestações de preconceito que hierarquizam meninos e meninas? O que a Instituição tem feito para superar tais manifestações?

Tomando como ponto de partida o diagnóstico do campo pesquisado, sublinhamos, ainda na terceira subseção da dimensão 1 das diretrizes de qualidade em questão, o artigo 11º, que versa sobre o atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estabelecendo que elas devem receber o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, garantido por um conjunto de ações de:

- I - formação continuada dos profissionais da educação sobre a inclusão de bebês e crianças, incluindo a Educação Bilíngue de Surdos e/ou educação linguística de bebês e crianças surdas;
- II - promoção da acessibilidade, elaboração e adoção de estratégias, atividades, tempos e materiais diversos e inclusivos;
- III - orientações às instituições de Educação Infantil quanto à adequação de horários, jornada e atendimento de profissionais especializados;
- IV - previsão e oferta de atividades, materiais, brinquedos e brincadeiras que respeitem características desenvolvimentais, ambientais e socioculturais dos bebês e crianças; e
- V - articulações intersetoriais e intersecretariais para garantir o exercício dos direitos dos bebês e crianças (BRASIL, 2024).

Das diretrizes citadas apontamos como questões para avaliação: na instituição pesquisada existe formação continuada sobre inclusão de bebês e crianças? O CEI promove a acessibilidade e estratégias de inclusão nas atividades, tempos e materiais pedagógicos? Como? Existe atendimento de profissionais especializados para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação? Como é realizado? Existe fluxo intersetorial para garantir os direitos das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?

A II seção que trata da identidade e formação profissional estabelece, em seus artigos 15º e 16º que o cargo de gestão nas instituições de Educação Infantil deve ser exercido “por profissionais habilitados para a função, em cursos de licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação na área de gestão escolar” e que a docência “deve ser exercida por professores habilitados em cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados em nível superior, admitida a formação mínima em curso normal de nível médio, na forma da legislação vigente”. No caso de profissionais de nível médio na formação inicial, deve haver um planejamento e implementação na perspectiva de assegurar a socialização preliminar na profissão, com o devido reconhecimento e valorização da certificação alcançada. Outra diretriz que destacamos aqui é a de formação continuada. Como expresso no artigo 17º, as instituições de EI devem definir e implementar estratégias de formação continuada dos professores e das equipes de gestão escolar, focadas no aprofundamento e ampliação de seus saberes, habilidades e competências e no fortalecimento da identidade profissional. Por último, sublinhamos o artigo 19º que versa sobre a necessidade de estratégias específicas para a atração, permanência e fortalecimento dos vínculos institucionais dos profissionais que atuam na EI, com especial atenção às instituições que funcionam em territórios sociais mais vulneráveis (BRASIL, 2024), como é o caso das comunidades atendidas pelo CEI Moura Brasil. Apontamos pois os seguintes marcadores de avaliação: Qual a formação inicial dos profissionais atuantes nas salas de referência da EI? Se há profissionais cuja formação inicial é de nível médio, foi realizada

socialização preliminar em relação ao trabalho no CEI? Há um plano de formação continuada para os profissionais? Como funciona? Há estratégias para que os profissionais permaneçam na Instituição? Quais?

A III seção, por sua vez, define que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ser: elaborada coletivamente, com base no princípio de gestão democrática; fundamentada nos documentos oficiais e instrumentos normativos vigentes; coordenada pela equipe gestora com a contribuição de profissionais e atores diversos da comunidade escolar; e revisada, pelo menos, de três em três anos. Sobre a organização do currículo, determina-se no artigo 21º, que ele deve ser elaborado a partir das interações e da brincadeira, garantindo: diferentes agrupamentos como duplas, pequenos grupos, grandes grupos e momentos individuais com ambientes que favoreçam as interações; modalidades diversas de trabalho pedagógico como projetos, oficinas, ateliês etc.; organização de tempo respeitando os ritmos dos bebês e crianças; momentos diários nos espaços externos, evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos. Apontamos, pois, as seguintes questões: Qual é a proposta pedagógica do CEI Moura Brasil? Como se deu sua elaboração e revisão? A proposta está alinhada aos documentos oficiais e instrumentos normativos vigentes?

Para as salas de referência, orienta-se no artigo 22º, que elas devem oferecer no mínimo: áreas para exploração sensório-motora, área macia com colchonetes, tapetes no caso dos bebês; poltronas, canto de leitura, além de condições e mobiliários para exploração e deslocamentos no espaço entrar/sair/subir/descer etc.; áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades – jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos, etc.), no caso das crianças. Sobre todos os ambientes educativos (salas de referência, pátios internos e externos, biblioteca, salas multiuso, refeitório e outros que sejam utilizados para o trabalho com bebês e crianças), o artigo 23º orienta que eles devem garantir:

- I - a oferta diversificada de brinquedos, livros e materiais, representativos da diversidade de infâncias e acessíveis às diferentes deficiências, que favoreçam a organização do trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como com os diferentes campos de experiências;
- II - livros e revistas de qualidade, com formatos e gêneros diversificados, que contemplem temáticas de interesse dos bebês e de crianças de diferentes idades e as diversidades [...]
- III - mobiliários específicos para a organização de ambientes de bebês e crianças, preferencialmente com recursos naturais/naturalizados, bem como adaptados aos bebês e crianças público da educação especial para as diferentes atividades (exemplo: atividades sentadas, deitadas etc.);

- IV - espaços arejados e iluminados, com aproveitamento da ventilação e iluminação naturais; seguros, limpos e saudáveis;
- V - espaço suficiente para o número de bebês, crianças e adultos, que favoreça (inclusive os bebês que ainda engatinham) se deslocarem com tranquilidade e de forma segura;
- e VI - áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados e elementos da natureza (BRASIL, 2024).

De acordo com essa diretriz, a questão avaliativa que se aponta é: como são ofertadas as salas de referências e os espaços externos para bebês e crianças? Esses espaços estão de acordo com os artigos 22º e 23º da Resolução nº 1, do MEC/CNE/CEB de 17 de outubro de 2024?

Ainda na III seção, o artigo 24º indica que a proposta pedagógica deve nortear estratégias, instrumentos e procedimentos para o acompanhamento permanente e individualizado das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e das crianças, bem como as formas, a periodicidade e a utilização de registro dessas informações.

- § 1º As(os) professoras(es) devem elaborar registros contínuos, sistematizando informações sobre o trabalho pedagógico, as aprendizagens e o processo de desenvolvimento de cada bebê e criança, disponibilizados e discutidos periodicamente com as famílias e responsáveis.
- § 2º Os registros sistematizados pelas(os) professoras(es) a respeito das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e crianças devem ser os balizadores do processo de avaliação que, na Educação Infantil e não objetivam produzir seleção, promoção, classificação ou parametrizar quaisquer decisões sobre o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2024).

Sobre o acompanhamento permanente e individualizado, avalia-se, então: as professoras elaboram registros contínuos sobre trabalho pedagógico, aprendizagens, e desenvolvimento dos bebês e crianças? Como esses registros são utilizados?

Na IV seção da Resolução, que versa sobre a avaliação da Educação Infantil, observamos a importância do processo proporcionado pela adesão do Selo UAPI e a própria relevância desse trabalho dissertativo, de modo que nossa avaliação é feita considerando o que versa o artigo 26º quanto as informações que devem ser obtidas:

- I - à demanda e cobertura do atendimento em vagas de Educação Infantil;
- II - às condições e infraestrutura física das instituições de Educação Infantil, incluindo aquelas que dizem respeito à acessibilidade, e à disponibilidade, diversidade e qualidade dos brinquedos, materiais pedagógicos e outros equipamentos necessários ao bom funcionamento das unidades educacionais;
- III - às condições de realização, cobertura e efetividade dos processos de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil (equipes gestoras, docentes e profissionais de apoio);
- IV - às práticas pedagógicas e às interações próprias do cuidar e do educar que se estabelecem entre os profissionais e os bebês e crianças e às práticas pedagógicas realizadas pelas(os) professoras(es);

V - aos processos administrativos e pedagógicos realizados pelas equipes gestoras das instituições de Educação Infantil; e

VI - aos processos administrativos e pedagógicos realizados pelas secretarias de educação, incluindo os modos de acompanhamento, supervisão e avaliação das parcerias estabelecidas entre o poder público e o setor privado para o provimento dos serviços (BRASIL, 2024).

Finalizando o estudo documental da Resolução nº 1, do MEC/CNE/CEB, de 17 de outubro de 2024, são abordadas as questões referentes a infraestrutura, edificações e materiais. De acordo com o artigo 29º, os entes federados devem priorizar terrenos que permitam o contato com a natureza e que evitem áreas de risco, como locais alagáveis, aterros sanitários, cemitérios, encostas, ferrovias e linhas de alta tensão. Além disso, a escolha de locais deve considerar a adequação às condições urbanas, com medidas que ampliem a segurança dos pedestres, como a qualificação de calçadas, a redução da velocidade de veículos e a oferta de serviços básicos, como energia elétrica, água potável, saneamento, transporte público, conectividade e recolhimento de lixo.

O artigo 30º, por sua vez, detalha o que as instalações da instituição devem assegurar. Entre as exigências, o documento sublinha a importância do "[...] acesso facilitado a todos os espaços da instituição por rampas, porta ampliada e sem desníveis entre espaços externos e internos, tanto para pessoas que se deslocam em cadeiras de rodas como para carrinhos de bebês" (BRASIL, 2024).

Com base nessas diretrizes, levantamos questões específicas para o CEI Moura Brasil. O terreno onde a instituição está edificada permite o contato com a natureza? Está localizado em uma área que oferece riscos ou poluição? Há circulação intensa de veículos e pessoas? Por fim, as instalações do CEI fornecem os serviços essenciais de água potável, saneamento básico, coleta de lixo, energia e transporte, além de garantir a conectividade e a acessibilidade, conforme exigido pela resolução?

O próximo documento estudado é referente aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nele identificamos as sete dimensões para avaliação institucional da Educação Infantil, considerando-as importante para direcionar nosso próprio processo avaliativo. Cada dimensão tem seus respectivos indicadores de qualidade da EI e as questões que guiam a avaliação de qualidade. Observamos que tais Indicadores de qualidade publicados em 2009, além de estarem alinhados aos parâmetros citados no início desse tópico, teve a finalidade de esclarecer de forma mais completa e detalhada aquilo que se espera para uma oferta de qualidade da Educação Infantil no Brasil, por isso, optamos por demonstrar essa completude e detalhamento imprescindíveis para a avaliação em política pública que

projetamos. Por isso, as dimensões, indicadores e questões avaliativas serão mencionadas nos itens a seguir.

a) Dimensão 1 – Planejamento institucional.

Indicador – Proposta pedagógica consolidada

A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos? A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças? A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?

Indicador – Planejamento, acompanhamento e avaliação

As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente? Os(as) professores(as) organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas? As professoras auxiliam as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que isso se dê de forma tranquila? A equipe da instituição conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição? Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões?

Indicador – Registro da prática educativa

Cada professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo? A instituição possui documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde?

b) Dimensão 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens

Indicador – Crianças construindo sua autonomia

As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário etc.)? As professoras incentivam as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais? Na organização das atividades e do tempo, as professoras oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?

Indicador – Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social

As professoras, cotidianamente, destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais? As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes? A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade? As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados? As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas?

Indicador – Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo

As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo? Os(as) professores(as) atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento? No caso dos bebês, a instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô?

Indicador – Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais

As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros? As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas? As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária? As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas? As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta? As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano?

Indicador – Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita

As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças? As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças? As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos? As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita? As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever? No caso de bebês e crianças pequenas, as professoras

e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários? No caso das crianças acima de 4 anos, as professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações?

Indicador – Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências? A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? As professoras utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.)?

c) Dimensão 3 – Interações

Indicador – Respeito à dignidade das crianças

A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.)? Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?

Indicador – Respeito ao ritmo das crianças

As professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera? As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam? Ao longo do dia, Os(as) professores(as) realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?

Indicador – Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes? A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição? As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos? As crianças com deficiência recebem atendimento edu-

cacional especializado – AEE quando necessitam? As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade? As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

Indicador – Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças

As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível? As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas? As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição? As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?

Indicador – Interação entre crianças e crianças

As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária? As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes? As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

d) Dimensão 4 – Promoção da saúde

Indicador – Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças

A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais? No caso dos bebês e crianças pequenas, as professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)? A instituição possibilita o acesso ao leite materno?

Indicador – Limpeza, salubridade e conforto

As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação? O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos? São tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal e tampa, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos)?

Indicador – Segurança

As tomadas elétricas estão colocadas no alto das paredes e possuem tampas protetoras seguras? O botijão de gás atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido? Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças? A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes? A instituição tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes?

e) Dimensão 5 – Espaços, materiais e mobiliários

Indicador – Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças

Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente? As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo? Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004? Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças? A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente? Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência? A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?

Indicador – Materiais variados e acessíveis às crianças

Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente? Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar etc.)? Há instrumentos musicais em quantidade suficiente? Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar? Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)? Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência? Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas

(explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar etc.)?

Indicador – Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)? Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário? Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares? Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança?

f) Dimensão 6 – Formação e condições de trabalho de professores e demais profissionais

Indicador – Formação inicial de professores/professoras

As professoras têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal?

As professoras são formadas em Pedagogia?

Indicador – Formação inicial de professores/professoras

A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas? A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil? As professoras são orientados(as) e apoiados(as) na inclusão de crianças com deficiência? Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais? A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas? As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência?

Indicador – Condições de trabalho adequadas

Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de seis a oito crianças até 2 anos, de quinze crianças até 3 anos e de vinte crianças com 4 anos ou mais? As professoras são remunerados(as), no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério? A instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais?

g) Dimensão 7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Indicador – Respeito e acolhimento

Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial? As professoras e demais profissionais sentem-se respeitadas/os pelos familiares? Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias? O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias? As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as criança têm irmãos)? Há critérios para matrícula das crianças, amplamente discutidos com a comunidade? Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

Indicador – Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças

Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças? Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano? Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras? Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?

Indicador – Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

A instituição acompanha a frequência das crianças e investiga as razões das faltas? A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil? A instituição comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde? A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado? A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de educação infantil sobre os serviços de educação especial existentes?

Voltando-se para as práticas pedagógicas da Educação Infantil, debruçamo-nos no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que aponta como eixos norteadores as interações e a brincadeira garantindo experiências sobre as quais lançamos nossa avaliação: No CEI pesquisado, as práticas pedagógicas:

- promovem o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança?
- favorecem a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; que recriam, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais?
- ampliam a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas?
- possibilitam situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar?
- possibilitam vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade?
- incentivam a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza?
- promovem o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura?
- promovem a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais?
- propiciam a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras?
- possibilitam a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos?

Quanto a avaliação, as Diretrizes (BRASIL, 2010) orientam que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para

avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. A partir do estudo dessa orientação questionamos: nas práticas pedagógicas é incluída avaliação com

- observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; com utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)?
- dando atenção a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)?
- com documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil?

As Diretrizes citadas (BRASIL, 2010) orientam ainda sobre a transição para o Ensino Fundamental de modo que a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Questionamos, então, no CEI pesquisado esse processo de transição é respeitado?

Ainda na linha de direcionamento curricular para a EI no Brasil, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas pela resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004). Debruçando-nos nas providências que esse instrumento orienta para todos os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, incluindo Educação Infantil, elaboramos as seguintes perguntas: A educação para as Relações Étnico Raciais está incorporada no currículo do CEI Moura Brasil? No CEI, existe a valorização da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais relacionando isso a própria história da comunidade atendida pela Escola? Há apoio sistemático às professoras para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais? Existe formação de professores e de outros profissionais sobre as relações sociais e raciais no Brasil, com bases teóricas, bem como voltada para práticas pedagógicas, sobre uso materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação

das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e da cultura africana, indígena e afrobrasileira?

Após apresentarmos parâmetros, indicadores e diretrizes nacionais para a Educação Infantil adentramos nos documentos orientadores locais (Ceará e Fortaleza). Começamos pelos Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense (CEARÁ, 2021) dividido em quatro dimensões: gestão democrática; formação, recursos humanos e condições de trabalho; projeto político-pedagógico e currículo; espaços, materiais e organização dos ambientes. Cada dimensão tem seus respectivos parâmetros e indicadores, os quais citamos de forma sintética os itens a seguir destacando aqueles que são pertinentes à avaliação de desempenho do CEI Moura Brasil.

a) Dimensão 1 – Gestão Democrática

I. Parâmetro de acesso – A instituição fornece:

- organização dos dados de matrículas e demanda por vagas atualizados, incluindo percentual da população atendida em creche e pré-escola, explicitando recortes de categorizações dessas informações por território, identidade étnico-racial, gênero, deficiência, entre outros?
- plano de expansão de vagas conforme metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação?
- sistematização do processo de matrícula de maneira transparente utilizando canais digitais?
- monitoramento do acesso e permanência de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil, com especial atenção às crianças de famílias em condições de vulnerabilidade, beneficiárias de programas de transferência de renda, com deficiência ou altas habilidades/superdotação, população negra, crianças residentes em acolhimentos ou em situação de rua, entre outras?
- condições de acessibilidade, segurança, cuidado e conforto no transporte escolar (rural e urbano), atendendo a todas as exigências do Código de Trânsito Brasileiro?
- busca ativa de crianças que estejam fora da Educação Infantil, especialmente as identificadas em situação de vulnerabilidade social e as que já alcançaram a idade de matrícula obrigatória.

II. Parâmetro de avaliação e monitoramento – Na instituição:

- ocorre a implementação de processos de formação da gestão escolar com vistas à realização da autoavaliação institucional na Educação Infantil pautada na participação da

comunidade escolar, podendo-se utilizar como referência os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, articulado com os Indicadores da Qualidade na Educação e educação para questões étnico-raciais na Escola. (Sugere-se de inclusão desta ação no calendário escolar, a fim de garantir sua realização e o envolvimento de toda a rede no processo).

- as informações oriundas das avaliações internas e externas são acompanhadas de forma longitudinal e com regularidade, de modo a verificar se as ações implementadas estão gerando resultados positivos ao longo do tempo, no que tange à melhoria da qualidade do atendimento oferecido, e não para classificar unidades educacionais?

III. Parâmetro de intersetorialidade – Na instituição há

- parceria entre a Secretaria de Educação e demais secretarias, objetivando garantir a disseminação atualizada de dados referentes às crianças e a diversificação e ampliação dos serviços de atendimento ao público infantil e seus familiares.
- esclarecimento dos critérios de prioridade para encaminhamento de crianças aos outros entes da Rede de Proteção Social e difusão desses critérios entre as instituições de Educação Infantil, gestoras/es, professoras/ es e profissionais de apoio.
- atualização permanente dos profissionais de educação (gestores, professores, funcionários e técnicos da SME) para prevenir, identificar e realizar os encaminhamentos devidos nos casos de violência contra a criança, fortalecendo a atuação das comissões de prevenção à violência de acordo com a Lei nº 13.230, de 2002.

IV. Parâmetro de parceria com as famílias – No CEI existe:

- fortalecimento das instâncias colegiadas (tais como Conselho Escolar), visando à gestão democrática e à ampliação da participação das famílias na construção dos projetos político-pedagógicos.
- ampliação da participação direta da comunidade organizada em movimentos como os de luta por creches, coletivos de mães de criança com deficiência, entre outros, por meio do diálogo continuado e sistemático, acerca da qualidade da Educação Infantil.

V. Parâmetro de regime de colaboração Estado-municípios – A instituição mantém:

- o diálogo construtivo com o órgão da Seduc responsável por articular o regime de colaboração?

b) Dimensão 2 – Formação, recursos humanos e condições de trabalho

I. Seleção, carreira e valorização profissional – No CEI

- a coordenadora foi lotada através do processo de seleção dos gestores, assegurando os princípios da gestão democrática, especificamente critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (conforme Meta 19 do PNE), e atendendo ao perfil que a legislação exige (Art. 64, LDB)?
- os(as) professores(as) foram lotados(as) através de seleção dos professores de Educação Infantil na rede pública, com priorização de concurso público, atendendo ao perfil que a legislação define, preferencialmente com contratos de 40 horas?

II. Formação inicial e continuada – No CEI

- Os(as) professores(as) têm formação em nível superior, em curso de pedagogia, licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, ou, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade normal/magistério? (Caso haja professores na rede sem a devida graduação, estes devem ser incentivados a cursar a graduação em Pedagogia).
- há incentivo e criação de oportunidades para a formação continuada das/ os professoras/es, por meio da participação nos ciclos formativos do Mais Infância, da realização de projetos formativos na rede municipal e da busca por cursos de extensão, bem como de pós-graduação, de forma integrada aos documentos curriculares estaduais e municipais, fundamentados na Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em parceria com universidades, institutos e outras instituições.

III. Condições de trabalho – Na Instituição:

- há garantia do piso nacional salarial aos professores da Educação Infantil, conforme legislação nacional, assegurando um terço da carga horária para planejamento, estudos e/ou outras atividades relacionadas ao exercício da docência?
- as turmas de crianças com quantidade adequada, atendendo à proporção adulto/ crianças recomendada nos instrumentos normativos nacionais para a oferta de EI?
- existe proposição e implementação de programas/projetos que colaborem na promoção da saúde dos profissionais de EI?
- há subsídio para o deslocamento dos profissionais de casa ao trabalho, seja por meio de vale-transporte ou similar, considerando a distância e garantia de permanência dos profissionais na unidade educacional, diminuindo a rotatividade no dia e de um ano para o outro?

c) Dimensão 3 – Projeto político-pedagógico e currículo

I. Projeto político-pedagógico e currículo – A SME:

- apresenta equipe com pessoal qualificado (em formação contínua) para realizar a leitura dos Projetos Político Pedagógicos e devolutiva às unidades de Educação Infantil, a fim de garantir: o diálogo atualizado com os documentos oficiais (DCRC e BNCC); a contextualização da comunidade escolar, especialmente a diversidade de infâncias presentes na escola; a explicitação das formas de acompanhamento e documentação dos direitos e objetivos de aprendizagens das crianças, contextualizados aos campos de experiências; aspectos organizadores do planejamento pedagógico (organização dos tempos, espaços, materiais, interações e propostas educativas), incluindo as estratégias para o trabalho com as necessidades educativas especiais; e plano de gestão escolar com metas/prioridades definidas para o ano letivo?

II. Avaliação e registro das aprendizagens e do desenvolvimento da criança – O CEI fornece:

- avaliação, acompanhamento e registro, desde a matrícula, das necessidades de cuidados diferenciados relativos ao estado de saúde e bem-estar da criança no cotidiano da unidade de Educação Infantil e compartilhado com profissionais da saúde e os responsáveis familiares das crianças?
- subsídios e ações formativas para a elaboração de documentação pedagógica que acompanhe a criança em seu percurso na educação básica, para compartilhamento com as famílias e com outros profissionais que venham atender às crianças?
- ampliação da documentação pedagógica para a incorporação de outras linguagens (registros escritos, fotografias etc.), garantindo qualidade pedagógica e respeito à intimidade da criança, especialmente quando do uso de fotos ou vídeos?
- articulação dos registros das aprendizagens e desenvolvimento das crianças à abrangência dos campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento?

d) Dimensão 4 – Espaços, materiais e organização de ambientes

I. Ambientes de convivência e aprendizagens das crianças – O CEI oferece:

Em relação às salas de referência

- acesso facilitado a todos os espaços do estabelecimento por rampas, porta ampliada e sem desníveis entre espaços externos e internos, tanto para pessoas que se deslocam em cadeiras de rodas como para carrinhos de bebês?
- espaço acessível a crianças e adultos, mesmo quando não há pessoas com deficiência na turma?

- piso liso, mas não escorregadio, de fácil limpeza e conservação e com conforto térmico para os bebês engatinharem e as crianças maiores poderem sentar-se ao chão?
- paredes claras, revestidas com material de fácil limpeza e manutenção, com tomadas altas (altura não inferior a 1,60 metro acima do piso). Os circuitos de alimentação das tomadas devem ser distintos dos destinados a outros fins. Protegidos por dispositivos diferenciais de alta sensibilidade. Conservados desligados quando desnecessários?
- janelas ou cobogós tem área de abertura total de no mínimo um quinto da área do ambiente, permitindo ventilação cruzada e iluminação natural? (Atenção: janelas com basculantes podem ter maior ou menor abertura. Quanto maior a abertura do vão da janela, maior a possibilidade de troca e renovação do ar)
- ventilação cruzada e natural, com algum controle pelos adultos (abrir e fechar as janelas, venezianas, cobogós etc.) e temperatura da sala agradável para se ficar (conforto térmico)? (Além dos recursos naturais, o uso de sistemas mecânicos de climatização e exaustão pode ser feito, seguindo as orientações sanitárias)
- janelas com visibilidade, pelos bebês e crianças, para os ambientes externos? (No caso das turmas de crianças que ainda não ficam na posição de pé sem um apoio, são necessárias barras de apoio na altura do peitoril)
- iluminação que aproveita a luz natural e complementa com outras fontes de luz, se necessário? (Caso seja usado vidro em esquadrias, o mesmo deve ser temperado ou, de preferência, laminado).
- escaninhos e ganchos individuais (material impermeável e lavável) para organização dos materiais dos bebês?
- estantes baixas para materiais de acesso dos bebês e prateleiras e armários disponíveis para materiais diversos de uso dos adultos?
- quadros e espaços nas paredes acessíveis e materiais adequados para expor registros e produções das crianças ou para que façam rabiscos, desenhos e escritas espontâneas?
- espelho amplo que possibilite a visualização de corpo inteiro pelas crianças, afixado de forma segura e com manutenção permanente?
- bancadas, prateleiras e/ou armários para a guarda das fraldas, das roupas de cama, de materiais de higiene e banho (acessíveis apenas para os adultos) e que possibilitem armazenamento de forma individualizada das roupas, toalhas, lençóis e outros objetos de uso individual das crianças?

- prateleiras e estantes vazadas, com altura acessível aos bebês e às crianças, com caixas e cestas organizadas com diferentes materiais, em áreas definidas (jogos, blocos, materiais de artes, música, jogo simbólico, livros e revistas etc.)?
- brinquedos diversificados em materiais (madeira, plástico, pano, papel, elementos da natureza, etc.) seguros, limpos e bem-conservados? (Minimizar o uso de plástico e materiais tipo E.V.A, dando preferência a materiais naturais)
- previsão de rotina e procedimentos adequados para limpeza e desinfecção dos brinquedos, recipientes para armazenamento de brinquedos limpos?
- referências do patrimônio material e imaterial da cultura nordestina?
- espaço seguro às explorações e interações dos bebês e das crianças, limpo e agradável?
- espaço suficiente para o número de crianças e adultos, que favoreça os adultos e bebês (inclusive os que ainda engatinham) se deslocarem com tranquilidade e de forma segura?
- sala possibilita a visualização constante dos bebês e das crianças pelos adultos, não deixando-os sem supervisão, inclusive nos momentos de sono e descanso?
- ambientes externos e internos (inclusive objetos e brinquedos), constantemente, vistosos quanto à presença de animais peçonhentos, que podem se esconder em cantos, rodapés e outros espaços?
- espaço organizado para a brincadeira e o banho de sol dos bebês de 0 a 1 ano. Caso não haja espaço para a previsão de um solário exclusivo, pode-se resguardar tempo e espaço no pátio externo para os bebês de 0 e 1 ano.

Em relação aos espaços externos às salas de referência

- espaço organizado para a brincadeira e o banho de sol dos bebês de 0 a 1 ano (solário)? (Caso não haja espaço para a previsão de um solário exclusivo, pode-se resguardar tempo e espaço no pátio externo para os bebês de 0 e 1 ano)
- espaço para sono e descanso aconchegante, tranquilo e agradável; com piso liso, mas não escorregadio, e de fácil limpeza, com rodapés que evitem esconderijos de animais peçonhentos; com janelas que tenham abertura mínima de um quinto da área do ambiente, permitindo a ventilação e a iluminação natural, visibilidade para o ambiente externo, com possibilidade de redução da luminosidade pela utilização de veneziana (ou similar) vedada com telas de proteção contra insetos, quando necessário; com berços (para bebês até 8 meses) e colchonetes ou camas empilháveis para crianças acima dessa idade? (A distância entre berços e colchonetes deve ter, no mínimo, 90 cm)

- fraldário com piso liso, mas não escorregadio, lavável e de fácil manutenção; com paredes revestidas em material impermeável até uma altura mínima de 1,50 m, de fácil limpeza e manutenção; com janelas com abertura mínima de um oitavo da área do ambiente, que propiciem uma boa ventilação, de preferência cruzada; com bancada para troca de fraldas, com dimensões mínimas de 100 cm x 80 cm e altura em torno de 85 cm, acompanhada de colchonete (trocador); com pia anexa, para lavagem das mãos de adultos e crianças; com armários/prateleiras para guarda de fraldas e material de higiene das crianças; com cabides para pendurar toalhas e sacolas, com espaçamento entre toalhas mínimo para evitar contaminação; com lixeira que tenha tampa e pedal e seja esvaziada e higienizada constantemente e próxima ao trocador?

Em relação ao refeitório

- espaço adaptado com o mobiliário na altura da criança?
- lavatório para lavagem das mãos, na altura das crianças, com dispensadores de papel e sabonete líquido?
- água potável, acessível às crianças?
- paredes e pisos com revestimentos de fácil limpeza?
- articulado à cozinha?

Em relação aos banheiros para criança

- banheiros próximos às salas de referências das crianças, sem comunicação direta com cozinha ou refeitório com piso impermeável, antiderrapante, de fácil conservação e limpeza; com caimento adequado que impeça o empoçamento; e com paredes revestidas de material impermeável, de fácil conservação, manutenção e limpeza?
- Banheiros com cabines sanitárias individuais com portas, mas sem trincos ou chaves; com divisórias mais baixas, em torno de 1,50 m; com chuveiros para crianças de 1 a 3 anos devem, sempre que possível, ser alterados, em torno de 40 cm, para facilitar o trabalho dos professores no momento do banho das crianças; com bancadas dos lavatórios devem ter altura em torno de 60 cm; com previsão de vaso sanitário, chuveiro, cadeira para banho e lavabo para crianças com necessidades especiais; e com previsão de um vaso sanitário + um lavatório + um chuveiro para cada 20 crianças?

II. Ambientes de serviço

- cozinha destinada a todas as atividades que englobam a higienização, o preparo e a distribuição das refeições? (O espaço da cozinha deve seguir padrões de organização

e higiene, a fim de propiciar uma boa alimentação escolar, com acesso restrito aos adultos)

- lactário para o atendimento de bebês, destinado ao preparo, higienização, esterilização e distribuição das mamadeiras? (Pode ser implantado separadamente ou junto da cozinha. Quando localizado na própria cozinha, atentar para que a higienização dos utensílios seja realizada com todos os cuidados necessários, com acesso restrito aos adultos)
- dispensa para armazenamento exclusivo de alimentos e utensílios de cozinha? (Deve ter uma área para armazenamento de frios e outra de perecíveis)
- lavanderia destinada à realização de serviços gerais de apoio ao funcionamento da unidade educacional e/ou guarda de materiais de limpeza, não acessível às crianças?
- ambiente destinado ao depósito de resíduos sólidos produzidos na unidade educacional até o momento da coleta pelo órgão responsável? (Deve existir sempre que a geração de resíduos sólidos exceder a 100 litros diários, com acesso restrito aos adultos)
- área de serviços gerais com tanque, armário para guarda de MOPs, vassouras, rodos e similares; com depósito de material de limpeza e com utensílios adequados à realização dos serviços de limpeza e higienização? (Produtos tóxicos e/ou de limpeza devem ser armazenados em depósito ou armário, completamente inacessíveis às crianças)

III. Área administrativa e de apoio ao trabalho pedagógico – No CEI há

- recepção para acolher os familiares e a comunidade com espaço para entrada e saída das crianças, possibilitando a segurança destas?
- secretaria com quadro de avisos ou similares de fácil visualização e informações importantes àqueles que trabalham na secretaria escolar ou precisam do atendimento desta; com computador e impressora; com mesa e cadeira ergonomicamente planejadas, armários e arquivos?
- almoxarifado ou mobiliário destinado à guarda e armazenamento de materiais administrativos e pedagógicos?
- sala de professores com mesa e cadeira em tamanho e ergonomia adequados e quantidade suficiente para comportar a equipe; com biblioteca que abarca publicações técnicas e acervo para pesquisa do professor; com disponibilidade de água e café e espaço para lanches rápidos; que tenha computador com acesso à internet e impressora, além

de papel e outros materiais necessários ao trabalho pedagógico; com armário individualizado; com sofá, poltrona ou similares para momentos de descanso e conversas do professor?

- sala de direção e coordenação com mesas e cadeiras ergonomicamente adequadas; com computadores e impressoras; com armários, prateleiras e quadros informativos?
- banheiros de uso exclusivo dos adultos?

IV. Localização, entorno e condições da edificação – Onde o CEI está localizado

- o entorno é livre de áreas alagáveis, aterros sanitários, cemitérios e encostas que ofereçam risco, assim como zonas industriais, zonas de ruído elevado ou poluídas?
- a área externa é limpa e bem conservada, sem acúmulo de lixo, com inspeção diária pela zeladoria?
- há disponibilidade de infraestrutura na região? (serviços de energia elétrica, fornecimento de água potável, saneamento básico, telefonia, rede de dados, recolhimento de lixo e acesso pavimentado)
- há ruas de acesso à instituição de Educação Infantil configuradas para limitar o acesso de veículos e aumentar a segurança de pedestres, principalmente as crianças?

Em relação ao direcionamento local de construção do currículo na Educação Infantil, estudamos o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (2023), alinhado ao Documento Curricular Referencial e do Ceará (2019) e obviamente a Base Nacional Comum Curricular (2018). Focamos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (FORTALEZA, 2020). De acordo com esse instrumento orientador local identificamos as seguintes questões para avaliação do campo pedagógico e curricular no CEI Moura Brasil:

- Há um documento norteador da Proposta Pedagógica expressando, claramente, as concepções, os princípios e os valores que pautam essas ações curriculares desenvolvidas na instituição? Que princípios e valores são esses?
- A proposta pedagógica da Instituição expressa e valoriza realmente a riqueza das diversidades presentes na escola e na sociedade?
- A proposta pedagógica é elaborada e divulgada com a participação de toda a comunidade escolar?
- Como as diversas infâncias estão representadas na Instituição?
- Os espaços, os materiais e os tempos estão organizados de forma a abranger a diversidade dos bebês e das crianças?
- Há na Proposta pedagógica o respeito aos tempos permanentes (chegada, brincar livre

leitura de histórias, alimentação, higiene, roda de conversa) e tempos diversificados (desenho, ateliês, passeio cultural, exploração de areia e água, exploração de livros, danças, músicas, jogos etc.)

- As crianças têm oportunidades diversificadas para escolher suas atividades, assim como com quem desejam brincar?
- Existe momento de escuta das crianças?
- Necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses e questionamentos das crianças têm sido acolhidos e ampliados?
- Todos os educadores incentivam e buscam enriquecer a expressão e a produção das crianças?
- As formas de expressão contemplam as diferentes linguagens?
- De que formas as opiniões e crenças das crianças têm sido consideradas?
- Todos os grupos étnicos estão representados nos livros, nas paredes etc.?
- Os gostos e as preferências têm sido observados de quais formas?
- As crianças veem a si mesmas e aos colegas dos diferentes grupos em ação?
- Quais formas de registros são utilizadas com o objetivo de organizar as práticas planejadas e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?
- Como os registros (relatos, fotos, vídeos etc) contribuem para a construção do seu planejamento?
- O que a instituição tem planejado para conquistar, estreitar e fortalecer as relações com as famílias?

Para nortear de forma objetiva a análise, separamos eixos e reformulamos as perguntas supracitadas, sintetizando-as para aquilo que, após o estudo documental, pode ser considerado basilar para a oferta de Educação Infantil. Essa sistematização foi feita considerando os indicadores da proposta de avaliação institucional do próprio Selo UAPI (nosso marcador contextual), porém, acrescentando indicadores que consideramos basilares por meio dos documentos estudados e que percebemos não estarem contemplados na proposta avaliativa do Selo. Demonstramos essa sistematização no quadro 4.

Quadro 4 – Instrumental de análise

EIXO	QUESTÕES ANALÍTICAS	FONTES PARA ANÁLISE
Gestão e coordenação	1. O cargo de gestão e/ou de coordenação é assumido por profissional habilitado(a) para a função, em cursos de licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação na área de gestão escolar?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevista com a Coordenadora do CEI.
	2. As decisões são tomadas e os processos ocorrem conforme o princípio de gestão democrática, garantindo a participação de toda a comunidade escolar?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI.
	3. As informações são tratadas de forma transparente?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI.
	4. Ocorre autoavaliação institucional como ação consolidada no calendário letivo?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Entrevista com gerente e chefe da Educação Infantil do Distrito 1; - Linhas de Base do processo de adesão e implementação do Selo UAPI no CEI.
Vagas	5. As vagas seguem a proporção máxima de bebês e crianças por professor regente, sendo um(a) professor(a) para até: - 5 bebês de zero a doze meses; - 8 bebês de doze a vinte e quatro meses; - 12 bebês de vinte e cinco a trinta e seis meses; - 18 crianças de trinta e sete a 48 quarenta e oito meses; - 20 crianças de quatro a cinco anos.	- Projeto Político Pedagógico do CEI;
	6. Existe priorização das vagas para crianças de famílias em condições de vulnerabilidade, beneficiárias de programas de transferência de renda, com deficiência ou altas habilidades/superdotação, população	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com mães do CEI;

	negra, crianças residentes em acolhimentos ou em situação de rua, entre outras?	- Entrevista com gerente e chefe da Educação Infantil do Distrito 1.
	7. Existe plano de expansão das vagas para cobrir alta demanda de crianças cujas famílias estão em situação de vulnerabilidade e necessitam do serviço?	- Projeto Político Pedagógico do CEI;
	8. Existe monitoramento do acesso e permanência de bebês e crianças no CEI com busca ativa quando necessário?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e com mães do CEI.
Intersetorialidade	9. Que fluxo intersetorial a Instituição tem atualmente com órgãos estaduais e municipais de Educação, Saúde e Proteção Social? Os profissionais do CEI têm ciência de como esse fluxo se dá e de seu papel para que aconteça?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevista com coordenadora; - Linha de base de implementação do Selo UAPI no CEI (versão atual).
Corpo docente	10. As professoras têm formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade normal/magistério?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com professoras do CEI.
	11. Havendo professora apenas com nível médio, há processo formativo sobre o trabalho que será realizado antes de iniciar sua atuação nas salas de referência? Como funciona esse processo?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Entrevista com gerente e chefe da Educação Infantil do Distrito 1.
	12. É oferecida formação continuada priorizando temáticas como a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a educação para relações étnico-raciais?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; Entrevista com gerente e chefe da Educação Infantil do Distrito 1.
	13. Existem práticas que favoreçam a permanência de professoras na Instituição, a sua	- Projeto Político Pedagógico do CEI;

	saúde mental, o seu deslocamento e condições salubres de trabalho?	- Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI. - Linha de base de implementação do Selo UAPI no CEI (versão atual).
Proposta Pedagógica	14. Existe uma proposta pedagógica consolidada em documento (PPP) direcionando de forma clara o currículo e as ações desenvolvidas no CEI?	- Projeto Político Pedagógico do CEI;
	15. A proposta pedagógica do CEI é elaborada coletivamente e revisada no período mínimo de 3 anos?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	16. Na proposta pedagógica do CEI, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, bem como há o reconhecimento da diversidade de infâncias presentes na instituição? Essas concepções são colocadas em prática?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	17. No documento, existem propostas de ações que contemplem a educação para as questões étnico-raciais e abordagem de ensino da História e Cultura africana, indígena e afrobrasileira? Na prática elas ocorrem? Em que medida?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Entrevista com gerente e chefe da Educação Infantil do Distrito 1; - Fotos de atividade.
	18. No documento há um direcionamento pedagógico sobre ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação visando a Inclusão e a articulação com o Atendimento Educacional Especializado? Como isso funciona na prática?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Entrevista com gerente e chefe da Educação Infantil do Distrito 1.
	19. Há na proposta e na prática pedagógica o respeito aos tempos permanentes (chegada, brincar livre leitura de histórias, alimentação, higiene, roda de conversa) e tempos diversificados (desenho, ateliês, passeio cultural, exploração de areia e	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Planejamento Diário;

	<p>água, exploração de livros, danças, músicas, jogos etc.)?)</p>	<p>- Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; - Relatório de Ensino.</p>
	<p>20. As crianças são valorizadas em suas expressões e produções contemplando diferentes linguagens?</p>	<p>- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI. - Planejamento Diário; - Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; - Relatório de Ensino.</p>
	<p>21. São elaborados registros contínuos, sistematizando informações sobre o trabalho pedagógico, as aprendizagens e o processo de desenvolvimento de cada bebê e criança, disponibilizados e discutidos periodicamente com as famílias e/ou responsáveis?</p>	<p>- Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Planejamento Diário; - Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; - Relatório de Ensino.</p>
	<p>22. Existe momento de escuta das crianças com acolhimento de suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses e questionamentos?</p>	<p>- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Planejamento Diário; - Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; - Relatório de Ensino.</p>
	<p>23. O CEI promove acessibilidade, elaboração e adoção de estratégias, atividades, tempos e materiais para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?</p>	<p>- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI; - Planejamento Diário.</p>

Inclusão, diversidade e equidade	24. Como funciona o AEE no CEI? Há Sala de Recursos Multifuncionais dentro do próprio CEI ou o mais próximo possível?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	25. Há atendimento multiprofissional para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo ciência do crescente número de diagnósticos precoces de Transtorno do Espectro Autista (TEA)?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI.
	26. Há ciência de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, ao pertencimento étnico-racial, linguístico, de classe, de gênero, territorial e sociocultural dos bebês e crianças, mesmo que sutis? O que a Instituição tem feito para superar tais práticas, atitudes e situações?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	27. Todos os grupos étnicos do Brasil e que fazem parte da comunidade escolar estão representados nos materiais utilizados como materiais gráficos nas paredes, livros escolhidos para momentos de contação de histórias, entre outros materiais?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	28. O princípio da educação laica é respeitado? O que a Instituição tem feito para respeitar a liberdade de crenças e enfrentar a intolerância religiosa e o racismo religioso?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	29. Há reconhecimento e valorização das diferenças e do pertencimento étnico-racial das crianças? Como?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
	30. Ocorrem situações de discriminação, preconceito e reprodução estereótipos de racismo, misoginia, lgbtfobia, capacitismo e etarismo em todas as situações da rotina	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.

	institucional? O que a Instituição tem feito para superar isso?	
	31. Há reconhecimento e valorização dos diferentes arranjos familiares? Como?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora e professoras do CEI.
Infraestrutura, materiais e edificações	32. O terreno onde foi construído o CEI é áreas alagável, próxima a aterros sanitários, cemitérios, encostas, ferrovias, linhas de alta tensão ou tem qualquer outro fator que ofereça riscos ambientais?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	33. O CEI oferece espaço onde seja possível o contato com a natureza?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	34. Todos os espaços internos que as crianças trafegam tem piso impermeável, antiderapante, de fácil conservação e limpeza?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	35. As salas de referência têm piso liso, mas não escorregadio favorecendo os bebês que engatinham e os que estão dando seus primeiros passos?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	36. As salas de referência oferecem conforto térmico, ventilação e iluminação adequadas?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	37. As salas de referência oferecem segurança em relação a energia elétrica, animais peçonhentos, entre outras coisas que possam acarretar riscos para os bebês e crianças?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	38. As salas de referência oferecem brinquedos diversificados, seguros, limpos e bem-conservados, minimizando o uso de	- Projeto Político Pedagógico do CEI;

	plástico e materiais tipo E.V.A, dando preferência a materiais naturais?	- Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	39. Há espaço para sono e descanso aconchegante, tranquilo, agradável e seguro com colchonetes ou camas empilháveis?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	40. Há banheiros próximos às salas de refeição sem comunicação direta com cozinha ou refeitório com piso antiderrapante, de fácil conservação e limpeza, com cabines sanitárias individuais com portas, mas sem trincos ou chaves; com divisórias mais baixas, em torno de 1,50m; com bancadas dos lavatórios em torno de 60 cm; com previsão de vaso sanitário, chuveiro, cadeira para banho e lavabo para crianças com necessidades especiais; e com previsão de um vaso sanitário + um lavatório + um chuveiro para cada 20 crianças?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	41. Nas instalações do CEI há saneamento básico, coleta de lixo, energia, transporte, conectividade e acessibilidade?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	42. A água para consumo no CEI é potável? Como funciona o abastecimento de água para consumo? Há higienização constante dos recipientes onde é feito o abastecimento de água?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	43. Há cozinha destinada a todas as atividades que englobam a higienização, o preparo e a distribuição das refeições com acesso restrito aos adultos?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	44. Há refeitório próximo à cozinha com mobiliário e lavatório para higienização das mãos na altura das crianças?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI;

		- Visita in loco.
	45. Há espaços como pátios internos e externos, biblioteca, salas multiuso, fraldário e lactário?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
	46. Há recepção, secretaria, sala de direção, sala de professores e banheiros para adultos?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Visita in loco.
Famílias/Comunidade	47. O que a Instituição tem feito para estreitar e fortalecer o vínculo com as famílias?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI;
	48. Existe um Conselho Escolar? No Conselho Escolar há representações de pais ou responsáveis e da comunidade local?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI; - Linha de base de implementação do Selo UAPI no CEI (versão atual).
	49. Como tem sido a relação da Instituição com a comunidade local? Há ações em conjunto ou de contrapartida para a comunidade?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI;
	50. Como tem sido o diálogo da Instituição com atores da Sociedade Civil Organizada?	- Projeto Político Pedagógico do CEI; - Entrevistas com coordenadora, professoras e mães do CEI.

Fonte: elaboração própria

5.2 Avaliação do desempenho do CEI Moura Brasil

Os parágrafos que se seguem respondem a cada uma das questões elencadas no instrumental de análise elaboradas a partir dos indicadores, parâmetros e diretrizes de qualidade da EI identificados, fazendo as discussões propícias dentro desta avaliação.

No âmbito da gestão e coordenação da Instituição, as fontes informam que, por pertencer à Escola Municipal de Ensino Fundamental Moura Brasil, o diretor do CEI é o próprio diretor do Ensino Fundamental, não assumindo, pois, a gestão presencial da oferta de Educação Infantil. Quem assume esse trabalho presencialmente na instituição pesquisada é somente a coordenadora, Samara Pires, que é habilitada(a) para a função sendo graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Avaliamos que a função de diretor é mais burocrática e protocolar do que propriamente de gestão institucional.

O princípio de gestão democrática, garantindo a participação de toda a comunidade escolar, está expresso no Projeto Político Pedagógico da Instituição. O documento cita como característica da gestão a “gestão democrática e compartilhada, e que minimamente organiza os serviços e espaços para que o trabalho aconteça de forma suave e efetiva, sempre pautado na ética e no que requer as diretrizes pedagógicas para Educação Infantil” (CEI MOURA BRIL, 2024).

Na entrevista com a coordenadora, podemos notar que a gestão participativa se tornou uma realidade mais próxima após a adesão da iniciativa UAPI de qualidade, por ser uma das diretrizes do Selo. Ela relata, por exemplo, que após a adesão “os profissionais ficaram mais participativos” (informação verbal, Samara Pires, 2025). Em relação as famílias, 3 das 5 mães que realizaram entrevistas, afirmaram a sua integração nos momentos de planejamento, esclarecimentos e autoavaliações. A mãe Viviane de Oliveira cita sobre sua participação “Através de reuniões com a professora do AEE” (informação verbal). A mãe Dandara da Silva menciona: “Sou agente de busca ativa¹¹ da escola pública desde janeiro de 2024” (informação verbal). E a mãe Paula Araújo, membra do Conselho Escolar, afirma: “Todos os programas e projetos [...] dentro da escola envolvem todos os membros do conselho, juntamente, com a gestão” (informação verbal). Esses dados nos possibilitaram avaliar que a Instituição tem buscado, de fato, tornar efetivo um modelo de gestão democrática.

¹¹ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia desenvolvida para identificar, registrar e reintegrar crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Podem ser agentes de busca ativa pessoas contratadas e/ou voluntárias como os próprios atores da comunidade escolar e comunidade local.

Todavia, observamos alguns obstáculos para uma efetiva gestão participativa, mesmo após a certificação do Selo UAPI. Um deles é a ausência do diretor e a, conseqüente, centralização do papel acompanhamento presencial da Instituição em relação à coordenadora, entendendo que a gestão deve compor uma equipe onde os papéis possam ser devidamente divididos. Outro obstáculo foi identificado uma das entrevistas com a professora Luana Garcia. Ao tratar da relação Escola – famílias – comunidade, ela informa: “As mães sempre procuram as professoras para tirar dúvidas porque evitam todo e qualquer contato com a gestora atual” (informação verbal, Luana Garcia). Esse relato alerta para possíveis problemas de gestão que, que podem estar dificultando a efetividade da gestão democrática e o fortalecimento de vínculos com as famílias e a comunidade.

Concernente ao trato das informações, se obedece ao parâmetro de transparência não observamos nas entrevistas lacunas que apontassem para a falta de esclarecimento sobre os processos internos da Instituição, desde a matrícula às ações pedagógicas e projetos. No Projeto Político Pedagógico, entretanto, não havia tópico específico para tratar desse assunto. O canal de comunicação com as famílias mencionado foi a agenda que compõe o kit escolar, mas não foi informada a existência de outros canais como o WhatsApp, por exemplo, que segundo as professoras é o canal mais utilizado. “A agenda também faz parte do kit escolar, sendo esta, muito importante como ligação (comunicação) da escola com família” (CEI MOURA BRAIL, 2024). Segundo informado pela professora Luana Garcia, no parágrafo, anterior a maioria das famílias procuram as próprias professoras para esclarecer dúvidas e evitam se informar junto à gestão, o que pode significar um problema de comunicação que precisa ser autoavaliado. As agentes de busca ativa realizam o importante papel de escuta das famílias e compartilhamento de informações nas próprias residências, quando o contato via WhatsApp é inviável. Não há materiais de divulgação em mídias digitais próprias da Unidade. O que se encontra no ciberespaço é somente um blog de 2013 com fotos e descrição de atividades pedagógicas.

Sobre o processo de autoavaliação institucional observamos no cruzamento da Linha de Base do Selo UAPI com os outros materiais que antes da adesão ao Selo ainda não havia um plano com periodicidade para a autoavaliação. No Projeto Político Pedagógico de 2024, informa-se:

[...] realizaremos anualmente uma avaliação institucional para que possamos refletir sobre nossos avanços e dificuldades encontrados no decorrer da caminhada e assim planejarmos como poderemos ajustar nossos passos rumo a qualidade do nosso atendimento na instituição. Esta será aplicada tendo a participação de todos os segmentos da instituição: coordenação, professores, funcionários, crianças e pais, pois o olhar de cada segmento é fundamental para uma verdadeira reflexão do nosso

trabalho. [...] teremos como estratégia de avaliação momentos coletivos com a participação da comunidade escolar. Tais momentos estarão contemplados anualmente nos encontros pedagógicos que são realizados antes do início de cada ano letivo, como também sempre que houver a necessidade de avaliá-la ou reelaborá-la antes deste momento previsto (CEI MOURA BRASIL, 2024).

A conjugação dos verbos no futuro – “realizaremos” e “teremos” – permite entender que a periodicidade da autoavaliação se tornou uma meta em 2024. Em 2025, entretanto, a autoavaliação não foi realizada no período almejado, que seria nos encontros pedagógicos anteriores ao primeiro dia letivo. Segundo informação complementar do corpo docente, só houve momento avaliativo no último dia letivo de junho. Em decorrência disso, ainda não houve atualização do Projeto Político Pedagógico neste ano letivo de 2025.

Adentrando em nosso eixo avaliativo sobre a distribuição de vagas distribuídas para professoras, avaliando se elas obedecem a proporção máxima de bebês e crianças por professor regente, observamos que o Projeto Político Pedagógico informa o número de crianças por sala de referência, mas não informa a distribuição de profissionais por sala. Conferindo essa informação junto às colaboradoras da pesquisa foi possível constatar que a proporção máxima de bebês e crianças por professora regente segue as prerrogativas legais.

Quanto ao indicador de prioridade de vagas para crianças em situação de vulnerabilidade, existe um procedimento de cadastro permanente na Rede Municipal de Educação de Fortaleza chamado de Registro Único, para “proporcionar transparência e organização no processo de matrícula, assim como priorizar o atendimento às crianças em situações de vulnerabilidade” (CEI MOURA BRASIL, 2024). Ou seja, os dados gerados a partir do preenchimento das famílias acionam no sistema a prioridade das vagas.

O CEI Moura Brasil resguarda a peculiaridade em relação a outras instituições que ofertam Educação Infantil que é a da procura de imigrantes que residem no centro da cidade. A chefe do Distrito 1, Vilma dos Santos, explica que os imigrantes venezuelanos, por exemplo, têm maior prioridade do que as próprias famílias do bairro onde o CEI está edificado, porque “eles são considerados de extrema vulnerabilidade” (Informação verbal). Ou seja, a distribuição das vagas, em tese deve ocorrer pelo nível de vulnerabilidade.

A crescente demanda por vagas em Instituições Públicas que ofertam a Educação Infantil é uma realidade não somente do território onde está localizado o CEI Moura Brasil, mas de todo território nacional. É um desejo perceptível de toda a comunidade escolar e comunidade local que haja um plano de expansão de vagas, mas para tal é necessária a realização do diálogo da SME com as comunidades escolar e local, no estilo orçamento participativo, para uma construção transparente e conjunta.

O monitoramento do acesso e permanência de bebês e crianças no CEI Moura Brasil é realizado através da busca ativa quando necessário, incluindo profissionais e famílias como agentes de busca.

Em relação a intersetorialidade, de acordo com a análise das fontes, esse foi um dos eixos que passou por mudanças significativas após a adesão ao Selo UAPI, ampliando-se a rede intersetorial. Atualmente, a instituição tem um fluxo contínuo com a Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) e o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Referente ao corpo docente, todas as professoras regentes têm nível superior em Pedagogia com pós-graduação em áreas afins em sua formação inicial e são contempladas com as “formações continuadas oferecidas, principalmente, pelos Distritos de Educação” (informação verbal, Luana Garcia). Das temáticas trabalhadas nos momentos de formação continuada as professoras citaram: “Psicomotricidade, Educação física na Educação Infantil, Inclusão, Autismo, Brincadeiras, jogos e esportes” (Milena Campos, informação verbal); e “Educação Antirracista” (Silvana Alves, informação verbal). Silvana Alves citou também a “parceira com o Ipred¹² no curso vincular, voltado para a educação inclusiva”.

Ainda sobre o corpo docente não identificamos no Projeto Político Pedagógico a existência de práticas que favoreçam a permanência das professoras na Instituição. Um dos relatos, inclusive, Luana Garcia menciona casos de afastamento por problemas de saúde mental que ela considera terem sido ocasionados pelo tratamento da gestão para com as professoras. A professora acrescenta que as condições estruturais também não são atrativas. “As salas são quentes, sem forro no teto, onde o barulho de uma sala interfere na outra. Quando chove a água invade as salas de aula e não há espaço suficiente para a realização de práticas pedagógicas” (informação verbal). A SME oferece serviço de cuidado à saúde mental, mas no CEI não há.

Em se tratando de proposta pedagógica, ela está documentada no Projeto Político Pedagógico da Escola, é elaborada coletivamente e revisada no período mínimo de 3 anos. No entanto, seria muito importante revisitar e atualizar o Projeto Político Pedagógico de 2024 já neste ano alinhando-se a atual Resolução nº1, de 17 de outubro de 2024. Segundo informação complementar das professoras, foi demandado no último dia letivo de junho que o documento seja revisado por elas.

No documento e na prática pedagógica as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, bem como há o reconhecimento da diversidade de infâncias presentes na instituição. Quanto as ações que devem ser desenvolvidas, o documento direciona sobre os tempos

¹² Instituto Primeira Infância.

permanente (tempo de chegada, brincar livre, leitura de história, alimentação, higiene, roda de conversa e saída) e diversificado (exploração de areia, água, desenho, ateliês, passeio cultural, exploração de livros, dança, música, jogos de construção, dentre outros). No Projeto Político Pedagógico prioriza-se, por exemplo, que sejam oferecidos para as crianças materiais não estruturados

[...] Como uma caixa de papelão: um dia ela pode ser suporte para um jogo com bolinhas, no outro virar um carro, castelo, foguete, cozinha e muitos outros. São diferentes de muitos dos comprados na loja de brinquedos e com imenso apelo comercial, como eletrônicos, brinquedos da moda de personagens ou mesmo jogos de tabuleiro, que possuem uma lógica a ser seguida na hora de brincar. Apostar em materiais não estruturados, vai permitir às crianças e suas famílias também contribuir à uma educação para o consumo, evitando compras por impulso e aquele desejo de “eu quero, eu preciso”. Assim você contribui para formar o consumo consciente, a criação de um ser mais paciente e que sabe lidar com seus desejos imediatistas. (CEI MOURA BRASIL, 2024).

Como registro dessa proposta, colocada em prática na Instituição, o documento traz relato e registros fotográficos, por isso avaliamos que a proposta pedagógica é documentada de forma clara, norteando o trabalho das professoras.

Quanto a presença das diretrizes para a educação étnico-racial na prática pedagógica, identificamos que uma das diretrizes pontuadas no documento enquanto Ação Pedagógica é “Promover práticas de combate ao racismo dentro e fora da escola, excluindo o preconceito e garantindo a proteção das crianças e estimulando o desenvolvimento integral de todos” (CEI MOURA BRASIL, 2024). No documento, entretanto, não há abordagem clara de História da África e de Culturas afrobrasileira e indígena. As professoras relataram que essa abordagem está presente em suas práticas e disponibilizaram evidência de atividades realizadas a partir da lenda das Abayomis, apresentadas na figura 2.

Figura 2 – Atividades a partir da lenda das Abayomis



Fonte: Acervo das professoras entrevistadas

Abayomis são bonecas feitas de retalhos de tecidos usando somente nós, conforme técnica criada em 1987 pela artesã maranhense Waldilena “Lena” Serra Martins, ressignificando a lenda de que nos navios tumbeiros as mulheres escravizadas confeccionavam bonecas a partir de pedaços de suas roupas para acalantar os filhos frente as violências e dificuldades na viagem transatlântica para as américas. Abayomis é um termo da língua Yorubá, falada por várias nações africanas cujos povos foram escravizados no Brasil e significa “encontro precioso”. Embora se trate de uma atividade interessante e que de fato possibilita trabalhar as diretrizes em questão é preciso estar em alerta para não reproduzir uma narrativa romantizada sobre a escravidão e sobre o perigo de se contar uma história hegemônica. Como discute o historiador Carlos Machado (*apud* RAMOS, 2021),

[...] a disseminação da narrativa da boneca oriunda de navios negreiros ‘se insere nessa sociedade que prefere o conto de fadas, que prefere o mito’. Em um país tão desigual, violento e cruel como o Brasil, onde ainda há pouca reparação histórica para a população afrodescendente e indígena, o mito surge ‘para aplacar um pouco a culpa, a responsabilidade, do que foi feito com essas populações’. Nesse sentido, a narrativa romantizada sobre as abayomis também é cruel. Por invisibilizar o trabalho de Lena Martins, negando a autoria de um símbolo cultural à autora ainda viva.

Pelo material que fora utilizado para contextualizar a atividade, observamos que o cuidado narrativo discutido pelo historiador não foi tomado. Isso permite avaliar que a efetividade das diretrizes para a educação sobre as questões étnico-raciais dentro do CEI ainda necessita de investimento na formação continuada e na coordenação do trabalho pedagógico. Isso posto, avaliamos a proposta das professoras como válida, mas, observamos a ausência do embasamento formativo e a da coordenação pedagógica, o que não significa um julgamento do trabalho das professoras, mas, um encaminhamento importante para lhes oferecer condições qualitativas de trabalho. No geral, é necessário que a Proposta Pedagógica seja clara, embasada e alinhada às discussões mais complexas sobre as questões étnico-raciais no Brasil, para que não corra o risco do esvaziamento de sentido ou, na pior das hipóteses, da reprodução de discursos hegemônicos e colonialistas.

A Linha de Base do Selo UAPI de 2023 elenca a diretriz em questão da seguinte forma: A proposta pedagógica da unidade escolar apresenta termos atualizados em relação as crianças “[...] com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e estabelece diretrizes para o enfrentamento ao racismo, intolerância religiosa, valorizando as diferenças e combatendo qualquer tipo de discriminação?”. Além de não separar um indicador só para tratar da Educação Antirracista, e de apontar somente para a necessidade dos termos

dentro do Projeto Político Pedagógico, a iniciativa apresenta uma lacuna quanto a abordagem de História e Cultura. Isso pode explicar por que este quesito não foi contemplado dentro da construção do Projeto Político Pedagógico de 2024 e, consequentemente, a ausência de práticas diversas e embasadas.

O dado observado desvela uma questão relevante: a Instituição tem se baseado meramente nos indicadores do Selo? Sabemos que a elaboração do Projeto Político Pedagógico analisado neste trabalho se deu antes da publicação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade. Porém, desde 2003, como já referenciado neste trabalho, há a legislação que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena em todas as etapas de ensino, bem como a própria rede pública municipal de Educação de Fortaleza tem empreendido esforços para efetivar uma educação antirracista, que não pode se dar sem a valorização das culturas afrobrasileira, africana e indígena.

A gerente de Educação Infantil do Distrito 1, Lúcia de Souza, que acompanhou os processos de adesão e implementação do Selo UAPI desde seu início em 2021 no município de Fortaleza, explica que

A cada ano que passa a UAPI fica mais exigente nesses critérios. Então, como é uma iniciativa que veio da Saúde e foi adaptada à Educação, no primeiro ano a gente não teve uma avaliação criteriosa. Então, hoje, na quarta edição, a gente percebe que esses critérios estão vindo com mais detalhes. Aí o que que nós trazemos nessas estratégias da Linha de base é que todas as ações que ocorrem na Unidade podem sempre ser pensadas na perspectiva do que pode ser melhorado. Então, assim, nunca algo vai estar tão bom que não pode ser melhorado. (Informação verbal, Lúcia de Souza).

Ela explica ainda que, desde 2024, as diretrizes de educação para as relações étnico-raciais foram incorporadas aos indicadores do Selo e que a não continuidade das Unidades na busca pela certificação no ano posterior à sua primeira certificação, impede que as ações se fortaleçam e se amplifiquem alinhadas aos indicadores que possam surgir no Selo com o intuito do aumento na qualidade da oferta de EI. Obtivemos a informação de que o CEI continuou participando das outras edições do Selo e que aderiu também ao Selo Escola Antirracista.

No caso da educação inclusiva, no Projeto Político Pedagógico há um tópico específico para tratar do atendimento às crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, embasando-se na legislação que trata dessa questão com foco na Educação Especial. O documento norteia sobre o procedimento para atendimento a essas crianças no CEI pesquisado:

Durante o período de matrículas uma data é destina para receber essas crianças antecipadamente [...]. Durante essa semana também recebemos, de acordo com as

diretrizes de matrículas aquelas crianças que não possuem laudos. Estas, são encaminhadas para uma professora da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) que é lotada na escola patrimonial EM Moura Brasil. Esta professora avalia a criança e faz um relatório para que a criança seja inserida no sistema como deficiente (CEI MOURA BRASIL, 2024).

Após esse procedimento, a professora, a família e a gestão planejam em conjunto o atendimento à criança. As estratégias de aprendizagens dentro da instituição também são discutidas por outros profissionais envolvidos(as), buscando sempre inserir a criança nos diversos momentos dentro da rotina da sala de referência. A Instituição conta com profissional de apoio que participa de formações mensais para atuar nesse campo realizadas pela SME. São elencadas algumas ações cotidianas para nortear o trabalho docente:

1. Conhecer as necessidades de cada aluno
 2. Promover estudos de casos coletivos
 3. Promover campanhas de inclusão escolar
 4. Buscar entender a singularidade de cada criança
 5. Buscar instituições parceiras.
 6. Parceria entre os professores, gestão, família e professoras do atendimento especializado.
 7. Respeitar os limites de cada criança.
 8. ser um processo participativo de decisões
 9. Transformação das práticas pedagógicas, deixando a escola e a sala de aula mais interessantes, agradáveis e inclusiva
 10. Criação de redes de apoio com organizações não-governamentais, secretarias de governo, iniciativa privada, rede filantrópica;
 11. Professor da sala regular assumindo a responsabilidade pelo trabalho pedagógico
 12. Projetos cooperativos entre todos os envolvidos no processo – pais, comunidade, profissionais da escola e de fora
 13. Maior valorização das possibilidades, aptidões, dos interesses e do empenho do aluno
 14. Priorização do desenvolvimento da autonomia, independência e autoconceito positivo pela participação social.
- (CEI MOURA BRASIL, 2024)

Para avaliar a dimensão prática dessas diretrizes na Instituição, analisamos as entrevistas realizadas com as mães, duas delas mães atípicas. Viviane de Oliveira e Paula Araújo, mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista, relataram sobre suas dificuldades para encontrar vaga em creches. “Fui pesquisar creches com vagas, mas quando falei que minha filha era autista (laudada), a vaga praticamente sumia” (Informação verbal, Paula Araújo); “a partir da afirmação do laudo de autismo do meu filho [...] houve resistência sim. Só consegui a vaga por conta de uma pessoa [...], que fez a mediação para que meu filho fosse matriculado” (Informação verbal, Viviane de Oliveira).

Quando perguntadas sobre o atendimento das crianças no CEI Moura Brasil após a implementação do Selo UAPI, Paula relata que “Atualmente, existe os agentes de inclusão que dão apoio às crianças dentro da escola” e destaca como mudança significativa a formação das

professoras, pais e crianças, notando maior “Seriidade de alguns pais em relação a saúde e escola”. Viviane, por sua vez, cita que no CEI o filho é acompanhado por um agente de inclusão e que após a implementação do Selo, percebeu a “mudança comportamental do meu filho” destacando “a importância do cuidador para auxiliá-lo nas atividades e em seu cuidado pessoal”. O relato de Viviane permite presumir que antes da implementação ainda não havia cuidador. Mais uma vez a iniciativa UAPI aparece como a força motriz para que diretrizes embasadas por leis, já não recentes, no Brasil, sejam levadas a cabo nas instituições.

Lúcia de Souza ressalta: “Eu sempre digo que onde a UAPI chega ela é um divisor de águas. [...] Quando a UAPI chegou lá no CEI Moura tudo isso foi visto de forma mais criteriosa, mais detalhada!” (informação verbal). Como as diretrizes de inclusão foram inseridas na Linha de Base para implementar o Selo, elas foram bem pontuadas na dimensão teórica e prática das ações pedagógicas, o que não ocorreu com as diretrizes para a educação étnico-racial. A Instituição necessita, pois, colocar como ponto de autoavaliação: as diretrizes de qualidade da Educação Infantil têm sido abordadas e praticadas somente para a obtenção do Selo? Tendo o Selo, a função de incentivar para um processo contínuo de busca pela melhoria da oferta de EI, por que não planejar e executar essa oferta para além da Linha de Base do Selo, aprofundando-se nos documentos normativos e orientadores?

Respondendo às questões 19 a 22 de nosso instrumental, fazendo a análise do Projeto Político Pedagógico, das entrevistas, do planejamento diário e do Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança (RADAC) pôde ser verificado que os tempos permanente e diversificado e seus respectivos espaços, materiais e estratégias são considerados, que os bebês e crianças são acolhidos em suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses e questionamentos e que são valorizadas em suas expressões e produções contemplando diferentes linguagens.

As professoras realizam um plano diário estruturado a partir dos direitos definidos pelas diretrizes curriculares citados anteriormente e dos campos elencados pela BNCC: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gesto e movimento; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No plano elas devem colocar quais experiências serão proporcionadas, o que as crianças podem aprender com essas experiências, em que tempo serão realizadas, a metodologia de organização, os recursos utilizados e a forma de avaliação. Na figura 3 demonstramos um exemplo de plano diário estruturado em processo de elaboração, disponibilizado por uma das professoras entrevistadas.



Figura 3 – Plano Diário Estruturado

PLANEJAMENTO DIÁRIO:									
Professor: [REDACTED] Infantil 3 tarde									
DATA: _____									
CAMPO 1: O eu, o outro e o nós CAMPO 2: Corpo, gesto e movimento CAMPO 3: Traços, sons, cores e formas CAMPO 4: Escuta, fala, pensamento e imaginação CAMPO 5: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações									
SEGUNDA		TERÇA		QUARTA		QUINTA		SEXTA	x
Direitos de Aprendizagem que precisam ser garantidos: Expressar; Conviver; Participar; Conhecer-se; Brincar; Explorar.									
EXPERIÊNCIAS		O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER		TEMPO		ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS			
I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilite movimentação ampla IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; V- Confiança nas atividades coletivas e individuais. VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças		Expressar desejos, sentimentos necessidades, experiências e ideias; Conhecer o próprio corpo, realizando ações de cuidado de higiene corporal Participar do cuidado com o próprio corpo realizando ações simples de higiene corporal Participar do cuidado um com um outro Expressar oralmente os fatos principais das histórias trabalhadas. Conviver com adultos e crianças criando laços de amizade		CHEGADA RODA DE CONVERSA BRINCAR HIGIENE E ALIMENTAÇÃO RODA DE HISTÓRIA SAÍDA		Acolher as crianças com cantinhos pedagógicos (cozinha, beleza, leitura) Conversaremos com as crianças sobre fatos vividos dentro e fora de sala, colocaremos a caixa da natureza para as crianças explorarem os elementos. Brincar no parque com os brinquedos realizando movimentos como subir, descer, correr, escorregar. Contar a história Na terra, na ar, na água, realizar reconto e fazer arte com folhas de árvores. Estimular com progressiva autonomia as Atividades da Vida Diária (AVD's) conversando sobre: escovar os dentes, usar o sanitário,			
nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;		Participar de atividades com elementos da natureza Brincar com o outro. Explorar o espaço por meio de movimentos de subir, descer, correr, pular.				alimentar-se, lavar e enxugar as mãos, beber água; Brincar com jogo do engenheiro			
RECURSOS: livro, brinquedos, jogo do engenheiro, bichinhos de borracha, caixa da natureza.									

Fonte: Acervo das professoras entrevistadas

Identificamos o Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, por sua vez, como um importante instrumento para que as diretrizes curriculares sejam efetivadas. Ele é produzido pela SME fundamentando-se na proposta curricular do município alinhada às diretrizes nacionais, contemplando os direitos de: Conviver; Brincar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Demonstramos um exemplo de Registro na figura 4, também disponibilizado pelas professoras entrevistadas.

Figura 4 - RADAC

REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA			
			
BEBÊS (BERÇÁRIO E INFANTIL I)			
<p>Este documento é uma das ferramentas de avaliação que auxilia gestores(as), professores(as) e famílias a refletirem e acompanharem os processos de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças no contexto das Unidades Escolares. Compreendendo que cada menino e menina possui um percurso singular e ritmo de desenvolvimento próprio, elencamos alguns objetivos de aprendizagem para os três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas) que vivenciam a educação infantil, a partir dos direitos de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, expressos na Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Fortaleza (2020) e alinhados a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Enfatizamos que esse instrumento não define/determina/limita todas as possibilidades e competências que as crianças trazem consigo e que aprendem em seu cotidiano.</p>			
<p>Nome do(a) bebê: _____</p> <p>Unidade Escolar: <u>CEI Moura Brasil</u> Turma: <u>I</u> Turno: <u>Integ.</u></p> <p>Professores(as): _____</p> <p>Assistente Educacional: _____</p>			
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM			
DIREITO DE CONVIVER		1º	3º
1. Convive em pequenos ou grandes grupos, adaptando-se ao convívio social;		S	
2. Convive com crianças de diferentes faixas etárias e adultos, ampliando seus conhecimentos de si e do outro;		S	
3. Interage com diferentes suportes literários, acessando-os livremente;		S	
4. Interage com outros bebês durante as brincadeiras utilizando as múltiplas linguagens;		S	
5. Interage com materiais diversos e variados percebendo as diferenças e semelhanças entre eles;		ANE	
6. Convive com crianças e adultos, acolhendo o outro em situações que necessitam de apoio.		ANE	
Observações: _____			
DIREITO DE BRINCAR		1º	3º
7. Brinca, nos espaços externos, com variados elementos (areia, água, pedra, entre outros);		S	
8. Brinca com diferentes fontes sonoras e materiais, investigando a produção do som;		S	
9. Brinca com o próprio corpo e seus movimentos - chuta, rola, caminha, engatinha, lança, pula, entre outras;		S	
10. Brinca, imitando gestos e movimentos de outras crianças e adultos;		S	
11. Vivencia brincadeiras de exploração, de construção e tradicionais, de maneira individual ou coletiva;		S	
12. Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.		S	
Observações: _____			
DIREITO DE EXPRESSAR			
13. Expressa suas necessidades e emoções, através do choro, movimentos corporais, expressões faciais, gestos, balbucios, palavras, entre outros;		S	
14. Expressa suas vontades e necessidades durante os momentos de atenção individualizada - alimentação, higiene e descanso;		S	
15. Expressa desejo em participar do seu processo de alimentação, banho, trocas de roupa ou fralda;		EAV	
16. Expressa preferência por músicas, sabores, odores, texturas, entre outros;		S	
17. Expressa opiniões e escolhas, utilizando as múltiplas linguagens;		EAV	
18. Expressa-se por meio de marcas gráficas espontâneas, utilizando diferentes materiais e em variados suportes.		S	
Observações: _____			
DIREITO DE PARTICIPAR			
19. Participa das brincadeiras, optando por quem brinca, do que brincar e como brincar;		S	
20. Participa de atividades culturais diversificadas como teatro, visita a museus e exposições, passeios a parques e praças, ampliando seu repertório de conhecimentos da cultura local, regional e mundial;		ANV	
21. Participa de brincadeiras, utilizando diferentes materiais e brinquedos com diversificadas referências culturais e étnicas;		S	
22. Participa com seus familiares de momentos organizados em parceria com a instituição - piqueniques, contação de história, convites para brincadeiras, entre outros;		ANV	
23. Participa de experiências que oportunizam o diálogo e o acesso ao mundo letrado, a partir de conversas entre os pares e interações variadas com livros, fotografias, revistas e outros suportes literários;		S	
24. Vivencia situações de conflitos, tendo o adulto como apoio para solucioná-los.		S	
Observações: _____			
DIREITO DE EXPLORAR			
25. Explora as características dos objetos e materiais - aromas, texturas, sabores, temperaturas, maleabilidade, consistências, entre outros;		S	
26. Explora relações de comparação, de transformação, de quantidade, de causa e efeito - transbordar, misturar, mover, remover - na interação com o mundo físico e natural;		S	
27. Percorre diferentes espaços, ampliando as experiências sensoriais e de deslocamento;		S	
28. Nas situações cotidianas, explora projeções, filmagens, áudios, fotografias, ampliando seu repertório de saberes e culturas;		ANE	
29. Explora diferentes instrumentos e materiais riscantes, tintas, argila e outros) em diferentes suportes - papéis, lizas, plástico, tecidos, alumínio, paredes, o próprio corpo, madeiras, entre outros;		S	
30. Explora os elementos da natureza experimentando e fazendo descobertas.		S	
Observações: _____			
DIREITO DE CONHECER-SE			
31. Reconhece a si quando chamado por seu nome;		S	
32. Reconhece os companheiros de sala e adultos de referência quando chamados pelo nome;		ANE	
33. Percebe os limites, as possibilidades e as sensações do seu corpo, nos momentos de brincadeira, alimentação, higiene e descanso;		ANE	
34. Reconhece a si mesmo, sua comunidade e familiares, nos materiais do acervo da instituição - brinquedos, livros, fotografias, personagens;		ANE	
35. Reconhece seus sentimentos através de gestos, balbucios e palavras;		S	
36. Reconhece as diferentes situações do seu cotidiano.		ANE	
Observações: _____			
Assinatura do Responsável: _____			
1ª etapa: _____		Data ____/____/____	
3ª etapa: _____		Data ____/____/____	
			

Fonte: adaptado de acervo documental do CEI Moura Brasil, 2024.

O Registro apresentado na figura 3 é preenchido pelas professoras e acompanhado pela coordenação, bem como é acessível aos pais ou responsáveis e aos profissionais envolvidos. Para o preenchimento as professoras seguem a seguinte legenda com indicadores para cada um dos aspectos de desenvolvimento:

- a) S – *Sim*. Indica que a criança tem expressado a aprendizagem com autonomia nas experiências ou ações propostas, seja sozinha ou na interação com pares e/ou com adultos.
- b) EAV – *Expressa algumas vezes*. Indica que a criança expressa essa aprendizagem em determinadas experiências ou ações, e em outros momentos não expressa.
- c) ANE – *Ainda Não Expressa*. Indica que a criança não expressa determinadas aprendizagens propostas no contexto escolar.
- d) ANV – *Ainda Não Vivenciou*. Indica que a experiência ou ação ainda não foi oportunizada à criança no contexto escolar.

O indicador ANV propicia a autoavaliação das práticas pedagógicas. É importante que nessa autoavaliação também seja feito o lembrete de que registros como esses não podem ser utilizados para classificar as crianças, mas para guiar as ações que serão desenvolvidas. Essa é uma informação que deve ser sempre revisitada e esclarecida para todos os atores envolvidos no processo: quem preenche, acompanha e acessa. A periodicidade dos registros, nas primeira e terceira etapas, é estratégica pois contempla o início e o final do semestre letivo.

O RADC é acompanhado por um Relatório de Ensino escrito pela professora regente individual sobre cada bebê ou criança que deve ser apresentado a sua família. No corpo do texto, relata-se sobre cada um(a) no tempo de adaptação, o tempo das rodas de conversa, o tempo da roda para contação de história, os tempos diversificados, no tempo de higiene, no tempo de brincar e no tempo de saída. Ao final ele é assinado pela professora e a coordenadora. Fica a critério de cada professora adicionar aquilo que elas chamam de “evidências” que são registros diversos das crianças em sua rotina no CEI, para além das fotos. Esse relatório é a garantia de um atendimento individualizado, transparente e que coloca a criança no centro da oferta da Educação Infantil.

Adentraremos agora no eixo específico de inclusão, diversidade e equidade, conforme nosso instrumental de análise. Sobre a inclusão, conforme já discutido dentro do eixo de proposta pedagógica, esse tema tem demandado bastante atenção do CEI, porém, uma das professoras colaboradoras da pesquisa relata:

Ainda faltam muitas ações para que o trabalho possa ser desenvolvido em plenitude. Contamos apenas com uma professora do AEE que fica na Escola e vem apenas nas quartas. Sentimos a necessidade de ter uma professora do AEE dentro do CEI, pois a demanda só aumenta. A gente não tem Sala de Recurso Multifuncional. A estrutura do jeito que tá nem comporta o atendimento do AEE, mas se a decisão partisse da gestão participativa poderia sim ser criado esse espaço (Informação verbal, Luana Garcia).

A professora explica que a profissional do Atendimento Educacional Especializado fica na Escola patrimonial e só está presencialmente no CEI um dia por semana, que é pouco considerando a demanda crescente de crianças com direito ao AEE, principalmente, aquelas com diagnóstico precoce de TEA.

No que diz respeito à inclusão, diversidade e a equidade, referenciando as questões 26, 28 e 30 de nosso instrumental analítico, sabemos que em todos os espaços, inclusive dentro das instituições de Educação, existem situações de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, ao pertencimento étnico-racial, linguístico, de classe, de gênero, territorial e sociocultural dos bebês e crianças, pois surgem de fatores estruturais de nossa sociedade. Uma professora disse perceber situações que parecem sutis, mas que podem ser lidas como discriminação e preconceito como o trato da gestão com familiares analfabetos(a) e que estão em situação de rua. Por ser uma questão delicada, sabemos também que ela não é simples de ser respondida e que, para tal, é necessária uma consciência mais aprofundada dos fatores estruturantes em nossas relações sociais, como, por exemplo, os estereótipos dos moradores do “Oitão Preto”, que se resume a vê-los apenas como criminosos, violentos, usuários de drogas etc. Sem considerar suas vivências, ancestralidade, cultura, entre outras questões que estão para além dos estereótipos. A professora também menciona o trato discriminatório na Instituição para com uma colega professora que tem como religião a Umbanda. Ela destaca que é preciso haver estudo sobre esse ponto não somente por parte das professoras, mas pela própria gestão, “para nos trazer confiança pra que a gente possa abordar isso de forma tranquila” (Informação verbal, Luana Garcia).

Em relação ao reconhecimento, valorização e representatividade dos grupos étnicos que o CEI atende, foram identificadas nas atividades pedagógicas a valorização da negritude, contudo, as professoras têm dificuldades em desenvolver ações que contemplem os grupos étnicos das famílias imigrantes. Avaliamos isso como um sinal de alerta para a autoavaliação da coordenação pedagógica que deve orientar e subsidiar tais ações que devem ocorrer não somente dentro das salas de referência, mas devem compor todo o campo midiático do CEI, como nos materiais que ficam expostos nas paredes. Um encaminhamento prático, para tanto, é a coordenação fazer um levantamento de quais grupos étnicos o CEI recebe e orientar as professoras que pesquisem sobre tais grupos, planejando em conjunto formas de representá-los, para que, por exemplo, tanto as famílias como as crianças se sintam acolhidas e pertencentes.

Sobre os diferentes arranjos familiares incluindo famílias monoparentais e famílias homoafetivas, famílias adotivas e reconstituídas, indica-se no Projeto Político Pedagógico que

“ações educativas precisam estar atentas às características familiares da criança e do grupo a qual ela pertence”, mas não aprofundamento sobre isso, explicando, por exemplo, qual a utilidade dessa informação. Em outra passagem o documento considera que a grande maioria das famílias são monoparentais, cujas mães são as responsáveis pelo sustento e integridade das crianças, mas não é mencionado, em sentido prático, como essas famílias são acolhidas.

Referente a edificação, infraestrutura e aos materiais oferecidos o CEI está edificado em uma área alagável. Geograficamente, a rua é um morro e o CEI fica na sua parte de baixo. Por isso, quando chove, algumas salas de referência alagam, como mencionado por uma professora na discussão de outro ponto. A professora Luana Garcia relata uma situação ocorrida em 2024: “ano passado, uma fossa estourou, por conta de uma chuva forte e entrou todo tipo de fezes das casas. [...] A gente fica ali na parte de baixo, aí a água veio descendo. Eu disse pras mães: ‘Não tragam os meninos, enquanto essa creche não for higienizada!’ ”. Evidenciamos as condições de edificação da unidade nas fotos, vide figura 5.

Figura 5 – Fotos da edificação do CEI



Fonte: Acervo da pesquisadora

A cerca e frente ao prédio é referente às obras de metrô que acarreta barulho e acúmulo de poeira. Após a finalização da obra, certamente o funcionamento do metrô será um empecilho para manter um ambiente acusticamente tranquilo para crianças e bebês do CEI. A partir desse fator um problema se desvela: as políticas públicas da cidade estão dialogando em conjunto? Se sim, por que o plano de obra do metrô seguiu seu curso mesmo sabendo que isso iria dificultar a oferta de Educação Infantil no bairro Moura Brasil? A partir desse problema podemos refletir criticamente que nem a garantia do direito à educação é uma prioridade política e que a população periférica segue invisibilizada.

A rua que dá acesso ao CEI, como pode ser visto na figura 5 (foto da esquerda), é estreita e de difícil acesso para funcionários que se deslocam de transporte próprio. A área fotografada é também a que alaga durante as chuvas mais intensas.

Na Unidade há um espaço de jardim e é lá onde ocorrem os momentos pedagógicos de contato com a natureza. Na figura 6, demonstramos fotos tiradas na visita in loco do jardim visto por fora e por dentro do CEI.

Figura 6 – Fotos do Jardim do CEI



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nas fotos da figura 6 é possível visualizar que o jardim está coberto por lona. De acordo com informações complementares a lona foi doada por morador da comunidade para proteger as crianças nos dias mais ensolarados. Avaliamos que o espaço é relativamente pequeno para contemplar as vivências das crianças com a natureza.

Ao adentrar no CEI há o portão interno de entrada e pátio que dá acesso às salas de referência, como demonstrado nas fotos compiladas na figura 7.

Figura 7 – Fotos da entrada e do pátio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Internamente, todos os espaços em que as crianças trafegam disponibilizam piso impermeável, antiderrapante, aparentemente, de fácil conservação e limpeza. O espaço parcialmente coberto tem brinquedos de plástico e funciona como pátio e o espaço totalmente coberto é onde ocorrem os momentos de socialização do CEI, como reuniões de pais, palestras,

apresentações etc. Nele não há tomada alta para ligar equipamentos de áudio e vídeo. Ao fundo da foto, na parte mais escura, está o espaço que dá acesso à escada que funciona como refeitório.

Ainda no térreo, estão as salas de referência. Na parede entre uma sala e outra são colocados materiais gráficos. Nas fotos compiladas na figura 8, é possível visualizar o material colado na parede e uma das salas de referência por dentro.

Figura 8 – Fotos de sala de referência por fora e por dentro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os materiais colados na parede são referentes ao Selo UAPI. Não foram encontrados materiais que referenciam grupos étnicos aos quais as famílias das crianças e bebês pertencem, como indica a questão 27 do nosso instrumental de análise.

As salas de referência não têm piso escorregadio. Todavia, esse piso não favorece os bebês que engatinham e estão aprendendo a dar seus primeiros passos, pois o material de construção, que não é de cerâmica, contribui para que algumas vezes as crianças sofram arranhões. Como pode ser evidenciado na foto da esquerda da figura 8, a sala é pequena e as suas condições de iluminação, ventilação e segurança não são adequadas.

Em complemento ao que é evidenciado na foto, a professora Yara Torres relata que as salas são quentes e não tem forro. De acordo com a observação empírica, o telhado das salas apresenta goteiras. A professora Luana Garcia relata que quando houve a proposta da requalificação o que se sabia era que iria ser colocado forro de PVC no teto e a instalação de ar-condicionado. “[...] Lá foi revitalizada, mas não forraram com forro PVC, deixou só no ponto de colocar o forro pra botar o ar-condicionado. Não deixaram instalação de ar-condicionado pronta” (Informação verbal, Luana Garcia). Sobre as goteiras ela informa: “[...] quando chove

eu não coloco nada em cima da mesa que possa rasgar, ou manchar [...]”. Ela informou também que as paredes estão sujas de lodo e sem previsão para nova pintura.

Por conta da informação sobre a falta de forro e pelos problemas de saneamento básico da rua, é possível presumir que as salas não estão imunes da entrada de animais peçonhentos e insetos em geral. Uma das professoras relatou que no prédio há ratos e barata. Relatou também que já ocorreu pequeno incêndio provindo de energia elétrica na sala a qual é regente. Ou seja, há riscos de segurança para bebês e crianças nas salas de referência.

Sobre materiais oferecidos nas salas de referência, não há brinquedos de E.V.A. As professoras informaram que os brinquedos que existem poderiam estar mais conservados e limpos. Enquanto materiais há também estantes onde são colocados os objetos de uso próprio dos bebês e crianças.

As professoras informaram que as crianças dormem em colchonetes no piso das salas de referência, mas que por não ter forro e pela falta de ventilação adequada o barulho interno e externo e o calor impedem o sono tranquilo e aconchegante. Recentemente os colchonetes foram trocados, mas até o ano passado a sua qualidade era ruim.

Os banheiros, por sua vez, ficam ao lado do refeitório e obedecem, parcialmente, aos indicadores de qualidade, conforme informado no Projeto Político Pedagógico e nas fotos dispostas na figura 9.

Figura 9 – Fotos do banheiro infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora

O banheiro possui 4 chuveiros, seguido de tapete antiderrapante, 4 pias e quatro cabines individuais com aparelhos sanitários em altura adequada. Os aparelhos sanitários, como pode ser visto na foto, não disponibiliza descarga, que é feita por auxiliares de serviços gerais

apenas nos períodos determinados para a limpeza do banheiro e não imediatamente após o uso, o que pode acarretar mal cheiro e atrair moscas para um local.

Em relação à cozinha, o Projeto Político Pedagógico a define como um espaço amplo revestido de material para facilitar a limpeza e forrado, mas que não tem depurador de ar, deixando o ambiente quente e sem ventilação adequada. Nela, são preparadas as cinco refeições do cardápio enviado pelo setor de alimentação da Secretaria Municipal de Educação. Nas fotos da figura 10 é possível constatar que é um espaço, relativamente, menor do que o informado no Projeto Político Pedagógico.

Figura 10 – Fotos da Cozinha



Fonte: Acervo da pesquisadora

O refeitório das crianças e bebês é um local adaptado para tal. Ele fica próximo à escada que dá acesso ao espaço de busca ativa. As fotos da figura 11 retratam o espaço.

Figura 11 – Fotos do refeitório e bebedouro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar de ser próximo a cozinha, o próprio Projeto Político Pedagógico caracteriza o refeitório como “um espaço pequeno [que] não auxilia na circulação das crianças” (CEI

MOURA BRASIL, 2024), como também pode ser visualizado na figura 11. Durante a visita, foi possível ver que algumas cadeiras parecem estar quebradas. O bebedouro fotografado disponível na figura 11 é o que guarda a água consumida por bebês e crianças. Sobre o abastecimento de água para consumo, as professoras informaram que a água é, aparentemente, potável, mas, algumas crianças já apresentaram dores de barriga, simultaneamente, um sinal de alerta para que a instituição avalie a qualidade da água, dos canais e recipientes por onde ela passa. A água para consumo das crianças e outros fins, como o preparo das refeições vem de uma caixa d'água, passa pelos canos e chega até as torneiras e bebedouros. A professora Luana Garcia contou que já ocorreu de os canos entupirem por excesso de lodo na caixa d'água, em decorrência da falta de limpeza periódica. Esse dado alerta para uma visita de inspeção e verificação da qualidade da água, ou mesmo para uma autoavaliação institucional.

Há dois banheiros para adultos (feminino e masculino) que ficam próximos a cozinha. Após subir a escada, há uma antessala que dá acesso à sala da coordenação. Nessa antessala ficam as agentes da busca ativa e é realizado o serviço de recepção, possuindo birô, cadeiras e uma estante. Na figura 12 apresentamos foto do espaço de busca ativa.

Figura 12 – Fotos do Espaço da Busca Ativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nas fotos disponíveis na figura 12, é visível a falta de acessibilidade para pessoas com deficiência na escada. Já na antessala há materiais que destoam com as funções realizadas nela. É possível perceber a presença de uma cafeteira e de um fogão elétrico, que as professoras

entrevistadas informaram ser para uso próprio da coordenadora. Elas relatam ainda que no lugar onde havia a mesa, com duas cadeiras, uma estante e um objeto de papelão ficava um pequeno espaço para receber as crianças autistas, contendo material para dinâmica e jogos e uma decoração aconchegante também para recepcionar as famílias, mas que foi desconstruído pela coordenação atual. Ao lado da cafeteira há a porta de acesso a sala da coordenação com birôs, 2 armários, computador e impressora, um espaço forrado e com ar-condicionado.

Não há, especificamente, secretaria dentro do CEI. A secretaria oficial fica na Escola patrimonial, em frente ao antigo IML. Mas, as matrículas e declarações relativas ao CEI são organizadas pelas agentes de busca ativa. Existe, pois, uma atribuição da sala da busca ativa como recepção e secretaria ao mesmo tempo.

Do outro lado da sala de busca ativa, encontra-se a sala de professores, retratada na figura 13 em diferentes ângulos, incluindo o almoxarifado que fica dentro da sala.

Figura 13 – Fotos da sala de professores em diferentes ângulos



Fonte: Acervo da pesquisadora

O banheiro também fica dentro da sala, que como pode ser observado nas fotos é, relativamente pequena e pode gerar incomodo no momento das refeições. Na sala, há ar-condicionado, mesa com cadeiras, sofá, gelágua, microondas, pia, filtro purificador de água, depósito de plástico onde são guardados materiais pedagógicos e uma geladeira antiga que fica ao lado de uma estante com papeis.

Dos espaços externos às salas de referência citados no instrumental de análise – pátios internos e externos, biblioteca, salas multiuso, fraldário e lactário – há somente o jardim já citado e um pequeno pátio também já citado. Há ainda um “chuveirão que serve tanto para as

atividades, como para higiene das crianças” (CEI MOURA BRASIL, 2024). Não há biblioteca, salas de multiuso, nem fraldário e nem lactário, conforme observação empírica. Inclusive, de acordo com as famílias, no CEI é proibido levar mamadeira.

Conforme informações obtidas junto à comunidade escolar e a partir da observação empírica, sobre as condições de saneamento básico, coleta de lixo, energia, transporte, conectividade e acessibilidade, ocorrem episódios de fossa que estoura, como narrado em outro momento; a coleta de lixo não é seletiva; a fiação elétrica já apresentou problema de curto-circuito; o transporte é dificultado pelo fato da rua ser estreita; a internet disponibilizada é lenta e entre o térreo e a parte superior do prédio não há acessibilidade para pessoas com deficiência.

Em geral, de acordo com informações da professora Luana Garcia, os materiais utilizados na requalificação do CEI são aparentemente de qualidade questionáveis, como torneiras, revestimento de paredes. Bem como é questionável a qualidade da fiação elétrica e do encanamento. A professora Silvana Alves relata que mesmo após a certificação do Selo é necessário “avançar em alguns aspectos tais como espaços e estrutura adequadas, para garantir a segurança e o bem-estar das crianças e profissionais” (Informação verbal).

Em se tratando do eixo de famílias e comunidade, de acordo com as questões 47 a 50 de nosso instrumental de análise, avaliamos a partir das fontes que houve um avanço da inclusão das famílias nas ações institucionais. Para além das reuniões mensais com as famílias, da representatividade no Conselho Escolar e da participação de uma mãe como agente de busca ativa identificamos uma rede de pais após a adesão ao Selo.

Além do Projeto Político Pedagógico e das entrevistas, tivemos acesso à ata de instituição dessa Rede de Pais do CEI Moura Brasil, de 26 de setembro de 2023, com a finalidade de acompanhar e partilhar as ações que acontecem no âmbito escolar. A primeira composição dessa rede foi feita com um representante de pais ou responsáveis para cada turma (Infantil I, II, III, IV e V), sendo cinco representantes no total. Atualmente, porém, a rede de pais se transformou em grupos individuais de pais em relação a cada turma. Nesses grupos o diálogo é feito somente entre coordenadora e famílias. As duas agentes de busca ativa receberam a tarefa de criar os grupos de WhatsApp adicionando os pais e a coordenadora, mas sem a presença das professoras. Avaliamos que tais grupos fogem da finalidade inicial.

O espaço de recepção das famílias não é acolhedor, pois, além de não ficar na entrada do prédio, não tem decoração e nem materiais que sugiram esse acolhimento. No espaço onde já foi colocado letreiro com frase de acolhida, com mesa, cadeiras e jogos, há hoje um fogão e uma cafeteira para uso da coordenadora.

Sobre a relação com a comunidade local observamos que dentro do Projeto Político Pedagógico há um diagnóstico social da comunidade onde está inserido o CEI, contudo, na dimensão prática não conseguimos identificar iniciativas concretas em conjunto ou de contrapartida para a comunidade, a não ser no contato com as famílias de bebês e crianças matriculados feito pelas agentes de busca ativa que são conhecedoras do território e vão até as residências das famílias. A avaliação que fazemos a partir de todas as informações relacionadas a busca ativa é a de que há uma concentração indevida de responsabilidades, entendendo que o papel de fortalecer os vínculos com as famílias é de toda a Instituição desde a gestão às professoras. Também não foi possível identificar como tem sido o diálogo da Instituição com atores da Sociedade Civil Organizada como movimentos sociais, coletivos e ONGs.

Para sistematizar a avaliação do desempenho do CEI Moura Brasil, dissertada através das discussões acima, utilizamos o próprio método de aferição proposto na Linha de Base do Selo UAPI, com pontuação atribuída a cada indicador que vai de 0 a 3 conforme legenda exposta na figura 14.

Figura 14 – Legenda de pontuação para avaliação do desempenho

3: Aponta para o oferecimento de uma Educação Infantil de ótima qualidade.
2: Sinaliza o oferecimento de uma Educação Infantil de boa qualidade.
1: Dá indicativos de que se cobre o mínimo necessário e apresenta esforços na direção de uma possível melhoria.
0: Há dificuldades em oferecer aspectos básicos de qualidade

Fonte: Linha de Base, Selo UAPI, 2023

Quadro 5 – Avaliação do desempenho sistematizada

INDICADOR	AVALIAÇÃO
1. O cargo de gestão e/ou de coordenação é assumido por profissional habilitado(a) para a função, em cursos de licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação na área de gestão escolar	3
2. As decisões são tomadas e os processos ocorrem conforme o princípio de gestão democrática, garantindo a participação de toda a comunidade escolar?	1
3. As informações são tratadas de forma transparente?	1
4. Ocorre autoavaliação institucional como ação consolidada no calendário letivo.	1
5. As vagas seguem a proporção máxima de bebês e crianças por professor regente, sendo um(a) professor(a).	3
6. Existe priorização das vagas para crianças de famílias em condições de vulnerabilidade, beneficiárias de programas de transferência de renda, com deficiência ou altas habilidades/superdotação, população negra, crianças residentes em acolhimentos ou em situação de rua, entre outras.	3
7. Existe plano de expansão das vagas para cobrir alta demanda de crianças cujas famílias estão em situação de vulnerabilidade e necessitam do serviço.	1
8. Existe monitoramento do acesso e permanência de bebês e crianças no CEI com busca ativa quando necessário.	3
9. Há um fluxo intersetorial efetivo da Instituição com órgãos estaduais e municipais de Educação, Saúde e Proteção Social.	2
10. As professoras têm formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade normal/magistério.	3
11. Não há professoras de nível médio, pois todas as professoras lotadas têm Ensino Superior em Pedagogia e pós-graduação em áreas afins.	3
12. É oferecida formação continuada priorizando temáticas como a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a educação para relações étnico-raciais.	2
13. Existem práticas que favoreçam a permanência de professoras na Instituição, a sua saúde mental, o seu deslocamento e condições salubres de trabalho.	1
14. Existe uma proposta pedagógica consolidada em documento (PPP) direcionando de forma clara o currículo e as ações desenvolvidas no CEI.	2
15. A proposta pedagógica do CEI é elaborada coletivamente e revisada no período mínimo de 3 anos.	1
16. Na proposta pedagógica do CEI, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, bem como há o reconhecimento da diversidade de infâncias presentes na instituição. Essas concepções são colocadas em prática.	3
17. Existem propostas de ações que contemplem a educação para as questões étnico-raciais e abordagem de ensino da História e Cultura africana, indígena e afrobrasileira.	1
18. Há um direcionamento pedagógico sobre ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação visando a Inclusão e a articulação com o Atendimento Educacional Especializado.	3
19. Há na proposta e na prática pedagógica o respeito aos tempos permanentes (chegada, brincar livre leitura de histórias, alimentação, higiene, roda de conversa) e tempos diversificados (desenho, ateliês, passeio cultural, exploração de areia e água, exploração de livros, danças, músicas, jogos etc.).	3
20. As crianças são valorizadas em suas expressões e produções contemplando diferentes linguagens.	3

21. São elaborados registros contínuos, sistematizando informações sobre o trabalho pedagógico, as aprendizagens e o processo de desenvolvimento de cada bebê e criança, disponibilizados e discutidos periodicamente com as famílias e/ou responsáveis.	3
Existe momento de escuta das crianças com acolhimento de suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses e questionamentos.	3
O CEI promove acessibilidade, elaboração e adoção de estratégias, atividades, tempos e materiais para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	2
Há AEE com Sala de Recursos Multifuncionais dentro do próprio CEI ou o mais próximo possível.	1
Há atendimento multiprofissional para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo ciência do crescente número de diagnósticos precoces de TEA.	1
Há ciência de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, ao pertencimento étnico-racial, linguístico, de classe, de gênero, territorial e sociocultural dos bebês e crianças, mesmo que sutis e ações para superar essa realidade.	1
Todos os grupos étnicos do Brasil e que fazem parte da comunidade escolar estão representados nos materiais utilizados como materiais gráficos nas paredes, livros escolhidos para momentos de contação de histórias, entre outros materiais.	0
O princípio da educação laica é respeitado.	1
Há reconhecimento e valorização das diferenças e do pertencimento étnico-racial das crianças.	1
Prevenção a situações de discriminação, preconceito e reprodução estereótipos de racismo, misoginia, lgbtfobia, capacitismo e etarismo em todas as situações da rotina institucional.	1
Há reconhecimento e valorização dos diferentes arranjos familiares.	0
O terreno onde foi construído o CEI não oferece riscos ambientais.	0
O CEI oferece espaço onde seja possível o contato com a natureza.	1
Todos os espaços internos que as crianças trafegam tem piso impermeável, antiderrapante, de fácil conservação e limpeza.	2
As salas de referência têm piso liso, mas não escorregadio favorecendo os bebês que engatinham e os que estão dando seus primeiros passos.	1
As salas de referência oferecem conforto térmico, ventilação e iluminação adequadas.	1
As salas de referência oferecem segurança em relação a energia elétrica, animais peçonhentos, entre outras coisas que possam acarretar riscos para os bebês e crianças.	1
As salas de referência oferecem brinquedos diversificados, seguros, limpos e bem-conservados, minimizando o uso de plástico e materiais tipo E.V.A, dando preferência a materiais naturais.	1
Há espaço para sono e descanso aconchegante, tranquilo, agradável e seguro com colchonetes ou camas empilháveis.	1
Há banheiros próximos às salas de referência sem comunicação direta com cozinha ou refeitório com piso antiderrapante, de fácil conservação e limpeza, com cabines sanitárias individuais.	1
Nas instalações do CEI há saneamento básico, coleta de lixo, energia, transporte, conectividade e acessibilidade.	1
A água para consumo no CEI é potável.	1

Há cozinha destinada a todas as atividades que englobam a higienização, o preparo e a distribuição das refeições com acesso restrito aos adultos em condições de funcionamento adequadas.	1
Há refeitório próximo à cozinha com mobiliário e lavatório para higienização das mãos na altura das crianças.	1
Há espaços como pátios internos e externos, biblioteca, salas multiuso, fraldário e lactário.	1
Há recepção, secretaria, sala de direção, sala de professores e banheiros para adultos.	1
A Instituição tem promovido o estreitamento e o fortalecimento do vínculo com as famílias.	1
Existe um Conselho Escolar representações de pais ou responsáveis e da comunidade local.	2
Há ações em conjunto com a comunidade local ou de contrapartida para a comunidade.	0
A Instituição dialoga com diferentes atores da Sociedade Civil Organizada.	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como demonstrado, dos 50 indicadores elencados 12 foram avaliados como ótimo desempenho, 6 foram avaliados como bom desempenho, 27 foram avaliados como um desempenho que precisa ser melhorado por entregar só o mínimo possível e 5 foram definidos como um desempenho que não oferece ainda o mínimo do que pode ser considerado um atendimento de qualidade para a Educação Infantil. Notamos que há uma disparidade nos resultados, pois o desempenho parece saltar de ótimo para ruim. Isso se explica pelo fato de o CEI ter um excelente corpo de docentes e diretrizes curriculares consolidadas, precisando apenas de alguns ajustes, mas dentro de condições estruturais ruins e de uma coordenação que é insuficiente nos aspectos de gestão participativa, fortalecimento de vínculos com as comunidades escolar e local e orientações pedagógica.

5.3 Avanços e percalços do CEI Moura Brasil

Como apresentado na seção anterior, a Iniciativa UAPI conta com uma Linha de Base, a partir da qual a instituição desenvolve seu plano de ações buscando a melhoria de seu desempenho. Na Linha de Base, são colocados os indicadores e é atribuída uma pontuação de 0 a 3 para cada indicador, mesmo método de aferição utilizado em nossa avaliação. Para cada indicador, o CEI definiu qual estratégia utilizaria para melhorar seu desempenho. Foram preenchidas duas Linhas de Base, uma na adesão e outra na implementação do Selo. Por isso, consideramos pertinente traçar uma análise da trajetória do desempenho institucional, identificando avanços e percalços, contemplando três processos: adesão ao Selo (2023);

implementação do Selo (2023-2024) e pós-implementação (2024-2025), com base em nossa avaliação. Seleccionamos apenas sete indicadores cuja pontuação foi zero no processo de adesão. Demonstraremos a trajetória de desempenho em relação a cada um desses indicadores selecionados através de gráfico seguido de discussão.

No gráfico 1 demonstramos a trajetória de desempenho do indicador: “A unidade escolar tem uma Proposta Pedagógica em forma de documento concreto?”

Gráfico 1 – Proposta pedagógica em documento concreto

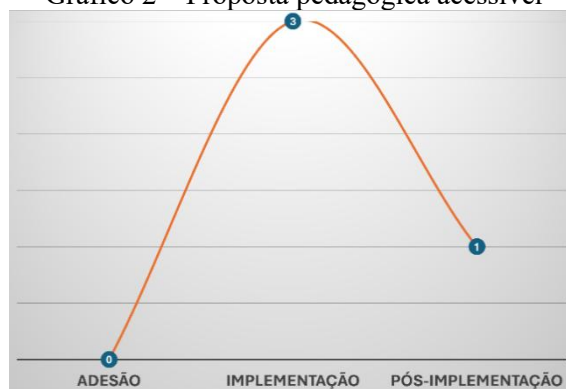


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como pode ser observado no gráfico 1, o desempenho subiu e depois caiu, pois durante a implementação do Selo houve a elaboração da Proposta Pedagógica em 2024, mas passado um ano e seis meses, ela ainda não foi revisada e atualizada.

No gráfico 2 explicitamos a trajetória de desempenho do indicador: “A Proposta Pedagógica da unidade está acessível à comunidade escolar.”

Gráfico 2 – Proposta pedagógica acessível



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O indicador representado no gráfico 2 não foi utilizado em nossa avaliação. Todavia, nossa avaliação dá sinais da falta de execução de uma gestão participativa na prática e da ausência de diálogo com todos os atores pertencentes à comunidade escolar. Se não há diálogo,

assim também a Proposta Pedagógica não é acessível. Por isso, chegamos ao resultado de um desempenho que cai para o mínimo após a implementação do Selo.

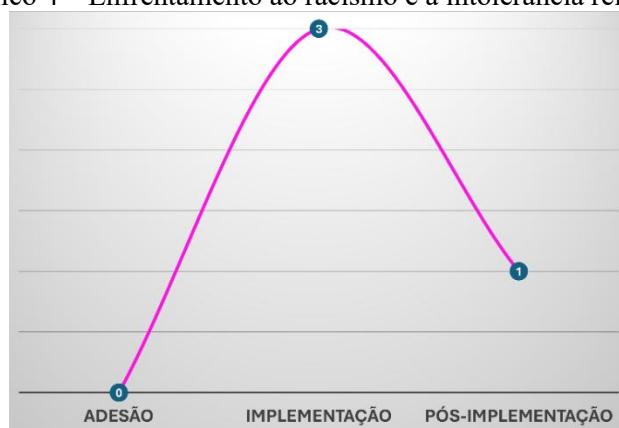
Nos gráficos 3 e 4 revelamos o trajeto de desempenho quanto ao indicador “A proposta pedagógica da unidade escolar apresenta termos atualizados em relação as crianças com deficiência (criança com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) e estabelece diretrizes para o enfrentamento ao racismo, intolerância religiosa, valorizando as diferenças e combatendo qualquer tipo de discriminação?”

Gráfico 3 – Diretrizes de educação inclusiva e especial no PPP



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 – Enfrentamento ao racismo e a intolerância religiosa



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Entre todos os indicadores, a presença da educação inclusiva na Proposta Pedagógica é a único que se manteve com ótimo desempenho após a implementação do Selo, até porque a Proposta não mudou de 2024 para 2025. As Diretrizes de enfrentamento ao racismo e a intolerância religiosa, entretanto, como explicitado em nossa avaliação, só está presente em parte na Proposta Pedagógica, pois nela não há menção à intolerância. Esse dado gerou uma discrepância: Se a Proposta Pedagógica permanece a mesma e se nela não é mencionada

diretrizes de enfrentamento à intolerância religiosa, por que na Linha de base 2 do Selo UAPI a pontuação foi 3? Quais problemas teriam ocasionado essa discrepância?

No gráfico 5, apresentamos a trajetória de desempenho do indicador: “A gestão realiza encontros, no mínimo, semestrais para avaliação institucional?”

Gráfico 5 – Encontros semestrais de avaliação institucional



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O desempenho quanto a avaliação institucional cai para zero, pois, de acordo com nossa investigação, no ano de 2025 não houve nenhuma reunião de avaliação institucional, nem no início do ano letivo e nem na finalização do primeiro semestre.

No gráfico 6 expomos a trajetória do desempenho relativo ao indicador: “As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados, tranquilos e possuem acústica que permite uma boa comunicação?”

Gráfico 6 – Qualidade das salas de referência



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A trajetória do desempenho quanto a qualidade das salas de referência cai de uma pontuação considerada ótima, para uma pontuação que indica o mínimo, em decorrência dos

problemas estruturais observados em nossa avaliação. Mais uma vez observamos a divergência entre o que foi avaliado na segunda linha de base do Selo UAPI, crucial para a certificação, e o que pôde ser avaliado em nossa pesquisa, tendo em vista de que os problemas observados e narrados, cronologicamente, não parecem terem se iniciado em 2024. Ou seja, durante a segunda avaliação da iniciativa UAPI esses problemas já existiam, mas foram negligenciados para a obtenção do Selo. Segundo as representantes do distrito 1 que acompanham ativamente o processo de implementação do Selo, a comissão científica não visita todas as unidades, ficando a cargo da instituição realizar a sua avaliação de forma transparente.

Não é um ranking. Cada unidade olha para si, olha para o seu contexto, para o seu território e a partir disso ela faz essa autoavaliação [...] O Comitê Científico não vai em todas as unidades. Algumas unidades baixam no sistema. Então esse recorte as vezes não é fidedigno à prática. É um ponto de atenção! (Informação verbal, Lúcia de Souza).

Obtivemos a informação de que não houve visita do Comitê Científico do Selo no CEI Moura Brasil. Esse dado se aplica ao ponto de atenção levantado por Lúcia Souza.

No gráfico 7 evidenciamos a trajetória do desempenho referente ao indicador: “A unidade escolar tem instituída a Rede de Pais, com representante de cada turma, para partilhar ações e ou decisões coletivas?”



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O desempenho da rede de pais, foi mais um que declinou após a implementação do Selo, pois a rede, conforme a diretriz não existe mais, existindo apenas agrupamentos de pais de cada turma via WhatsApp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de olhar para trás, desde o ponto de partida que motivou a construção desta pesquisa até a chegada nos resultados. Lembramos que o que motivou esse trabalho foi a experiência como professora da Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza. Apesar, de ser uma pesquisa que se desenvolveu com critérios científicos o problema que fez com que chegássemos até aqui é parte do compromisso por ver consolidada uma Educação Infantil de qualidade conforma as demandas de nossas infâncias e dos contextos em que estão inseridas.

O nosso problema norteador foi: Como está o desempenho do CEI Moura Brasil em sua oferta de Educação Infantil após a implementação do Selo UAPI? Cremos ter respondido à esse problema em nossos resultados, contemplando de forma geral o objetivo de avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil a partir do método *ex-post-facto*, tendo como marco a certificação do Selo Unidade Amiga da Primeira Infância.

É importante salientar que da fase de projeto até a qualificação nossos objetivos passaram por ajustes necessários, de modo a trazer resultados relevantes para a avaliação em políticas públicas e que sejam revertidas na própria melhoria da oferta da Educação Infantil. Antes, nosso objetivo era compreender os impactos ocorridos pela adesão à iniciática UAPI, mas ao longo de nossos estudos e orientações, percebemos que precisávamos avaliar essencialmente o desempenho do CEI, já que nosso foco não é a iniciativa UAPI, mas a própria oferta da Educação Infantil nessa instituição. A escolha por inserir o processo de implementação do Selo enquanto recorte contextual corrobora com sua finalidade de proporcionar a autoavaliação institucional, ou seja, é o fato de ser um “divisor de águas” como relata uma das colaboradoras da pesquisa.

Após os ajustes necessários, nosso objetivo geral foi definido da seguinte forma: Avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil na oferta da Educação Infantil conforme parâmetros, diretrizes e indicadores dessa política no contexto pós-implementação do Selo UAPI. Dele foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar parâmetros, diretrizes e indicadores para a Educação Infantil e avaliar o desempenho do CEI Moura Brasil no contexto pós-implementação do Selo UAPI.

A partir do estudo dos sete documentos normatizadores e orientadores da Educação Infantil levantados no processo de pesquisa, elencamos 50 indicadores contemplando o primeiro objetivo específico. Após elencarmos esses indicadores, conseguimos avaliar de forma

qualitativa os dados coletados a partir das fontes que obtivemos no decorrer do trabalho. No início da pesquisa, algumas fontes, como o Planejamento Diário, o Registro de Aprendizagem das Crianças, o Relatório de Ensino e a Ata de instituição Rede de Pais ainda não estavam em nosso radar, mas foram se desvelando relevantes seja para preencher algumas lacunas das outras fontes, conforme questionamentos feitos na análise, seja para realizarmos a triangulação desses dados, obtendo assim resultados mais completos.

Com base robusta de nosso referencial teórico foi possível não somente avaliar o desempenho, como fazer discussões pertinentes em relação a cada indicador elencado. Tivemos como resultado a avaliação de que mais da metade dos indicadores foram avaliados como insuficientes seja por oferecerem o mínimo ou menos que o mínimo do que se espera para uma Educação Infantil de qualidade. Esse resultado, porém, não tem a intenção de desmerecer o esforço institucional de toda a comunidade escolar por buscar melhorar seu desempenho, mas possibilitar novamente que a instituição torne a olhar para si. Este trabalho, inclusive, pode oferecer subsídio para que o CEI em conjunto com a SME e a comunidade, observem exatamente indicadores sobre os quais precisam se atentar.

Quanto a análise dos avanços e percalços após a implementação do Selo UAPI, observando as trajetórias representadas pelos gráficos lembramos da analogia feita por Rosenberg (2003) quando compara os avanços e percalços da Educação Infantil no Brasil com a maldição de Sísifo. Partindo dessa analogia, o desafio para a instituição em seu processo autoavaliativo talvez seja o de pensar: como superar a “maldição de Sísifo” em nossa instituição? O que ainda impossibilitando que avancemos?

Nessas linhas finais, pontuamos que nenhum processo autoavaliativo é possível sem a participação conjunta da comunidade escolar e da comunidade local. Quando houve a requalificação do CEI, por exemplo, não houve consulta de professoras e de pais ou responsáveis, um olhar que permite enxergar além dos muros que poderia ter trazido resultados diferentes para essa avaliação. Enxergar além dos muros é tornar visível e concretizar direitos para realidades que são historicamente marginalizadas e tratadas como desimportantes pelos órgãos públicos. Essa é nossa meta maior, para além dos resultados aqui expostos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Aline Matos de. (Org.). **Parâmetros para a promoção da qualidade e equidade da educação infantil cearense**. Fortaleza: SEDUC, 2021.
- ARAÚJO, Douglas. Ibejis e a infância negra: uma representação da infância negra inspirada pela ancestralidade africana. *In: Exposição online Museu Afro Brasil - Google Arts & Culture*, 2020. Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/OQXhHsDANj_bKA?hl=pt-BR. Acesso em: 13 jun. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada 1**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada 2: da Europa feudal à Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009c.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009d.
- BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In: BRASIL. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BASTOS, Euziane. Educação infantil: na contramão do Brasil, Ceará tem aumento de 3% nas matrículas da rede pública. **Portal O POVO**, Fortaleza, 09 fev. 2022. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2022/02/09/educacao-infantil-na-contramao-do-brasil-ceara-tem-aumento-de-3-nas-matriculas-da-rede-publica.html>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- BERNARDINO, Giovanna O. S.; TEIXEIRA, Alessandra. A “População em situação de Rua” e suas heterotopias: saberes e poderes em disputa. **Lua Nova**, São Paulo, n. 119, p. 148-173, 2023.
- BITTAR, Mariluce; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. *In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Orgs.). Educação infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB; Brasília: Plano, 2004.
- BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/renei_voll.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.criciuma.sc.gov.br/files/legislacao_orientacao/diretrizes/nacional/2024_Resolucao_CNE_CEB_N%C2%BA_1_2024_Diretrizes_Operacionais_para_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

BRITO JÚNIOR, Álvaro Francisco de.; FERIS JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidências**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Cerca de 90% das metas do Plano Nacional de Educação não devem ser cumpridas no prazo, aponta balanço do PNE 2023. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, [S. l.], 20 jun. 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/06/20>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CASTRO, Alessandra. Primeira Infância: após decreto federal, entidades buscam política nacional com verba para município. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 27 jul. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pontopoder>. Acesso em: 09 jul. 2024.

CEDECA. Berçários públicos na educação infantil em Fortaleza: uma vitória de muita luta e pressão popular. **Portal do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA CEARÁ)**, [S. l.], 27 ago. 2021. Disponível em: <https://cedecaceara.org.br/index.php/tag/infantil/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Programa Mais Infância Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Livro-Mais-Infancia-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CIASCA, Maria Isabel F. L. História da Educação Infantil no Ceará. In: ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 1., 2006, Guaramiranga. **Anais eletrônicos...** Guaramiranga: Repositório da UFC, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41619/1/2006_eve_miflciasca.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

CRUZ, S. H. V. A. **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**. 1987. 274 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

CRUZ, S. H. V. A.; CRUZ, R. C. A. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Eventos Pedagógicos**, Tangará da Serra, v. 6, n. 3, p. 155-175, 2015.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação na Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da Gente Brasileira**: Colônia. São Paulo: LeYa, 2016.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

FARIA, Sheila de Castro. A propósito das origens dos enjeitados no período escravista. *In*: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). **Uma história social do abandono de crianças**. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF)**. [S. l.]: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://catalogodeservicos.fortaleza.ce.gov.br/categoria/social/servico/265>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FORTALEZA. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF)**. Fortaleza: FUNC, 2022. Disponível em: https://planejamento.fortaleza.ce.gov.br/images/PDF/2023/PLANO_MUNICIPAL_PRIMEIRA_INFANCIA_ARQUIVO_FINAL_compressed.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Estrutura metodológica da iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância**: Saúde e Educação Infantil. Fortaleza: UNICEF/Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Guia Básico de Orientações**: Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) Educação Infantil. Fortaleza: Coordenadoria de Educação Infantil, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação/Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. **Manual Técnico de Funcionamento das Creches**. Fortaleza, 2002.

FRAASSEN, Bas C. van. **A imagem científica**. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GANDRA, Alana. Estudo mostra desafios da educação infantil brasileira. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/estudo-mostra-desafios-da-educacao-infantil-brasileira>. Acesso em: 22 jan. 2025.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória M. **A força da periferia**: a luta das mulheres por creches em São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- HOBBSBAWM, Eric. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre a história operária. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- JUCÁ, Beatriz. Oitão Preto por dentro. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 03 out. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opinioao/colunistas/beatriz-juca/oitao-preto-por-dentro-1.3565142>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Recuperando a história da educação infantil em São Paulo. **Escola Municipal**, São Paulo, v. 18, n. 13, p. 6-10, 1995.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-16, maio/ago. 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEITE, Serafim (Org.). **Monumenta Brasiliae**. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita, 1957. v. 2.
- LIMA JÚNIOR, Eduardo B. L.; OLIVEIRA, Guilherme S. de; SANTOS, Adriana C. O. dos. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.
- MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 387-406, jul./dez. 2011.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital. Livro 1**: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MENEZES, Djacir. A Educação no Ceará: Repasse histórico-social (das origens, coloniais a 1930). *In*: MARTINS FILHO, Antônio; GIRÃO, Raimundo. **O Ceará**. 3. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1966.

MERISSE, Antonio. A origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. *In*: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Criado no Ceará, Peteca virou referência nacional em defesa à infância plena e livre de exploração. **MPT**, Fortaleza, 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.prt7.mpt.mp.br/informe-se/noticias-do-mpt-ce/2482-criado-no-ceara-peteca-virou-referencia-nacional-em-defesa-a-infancia-plena-e-livre-de-exploracao>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MOÇO, Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. **Nova Escola**, São Paulo, 02 mar. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2901>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MUAZE, Mariana Ferreira de Aguiar. **A descoberta da infância**: a construção de um habitus civilizado na boa sociedade imperial. 1999. 124 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia; QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. *In*: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

OLIVEIRA, Amanda de Sousa. **Análise descritiva dos programas de primeira infância no Ceará e suas atuações e cobertura no estado**. 2022. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Econômicas), Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEMBELE, Gilson Lubalo. **As políticas de alfabetização para a educação de adultos no contexto pós-independência em Angola**. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Eduarda. Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. **Lunetas**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

REIS, Elisa Meirelles *et al.* (Coord.). **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. São Paulo: UNICEF, 2019.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. As Santas Casas da Misericórdia e a roda dos expostos. In: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). **Uma história social do abandono de crianças**. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

ROSENBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003.

ROSSI, Ednéia R. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 159-171, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTANA, Onélia M. M. L. (Org.) *et al.* **Programa Mais Infância Ceará: de programa a política**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Livro-Mais-Infancia-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SANTOS, Ana Paula. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações**. Fortaleza: SEDUC, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Flávia Carolina; PALUDO, Karina Inês. Racismo Implícito: Um olhar para a educação infantil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 14/15, nov. 2011.

SILVEIRA, Isabela Fernanda A. Pode a criança falar? Subalternização da infância e violação de direitos infantis. **Insurgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 9, n. 2, jul./dez. 2023.

SOTRATTI, Marcelo Antônio. Revitalização. In: REZENDE, Maria Beatriz *et al.* (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro; Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

SOUSA, Janaina. Falta de vagas em creches afeta mais de 19 mil crianças no Ceará. **A Notícia do Ceará**, Fortaleza, 28 ago. 2024. Disponível em:

<https://anoticiadoceara.com.br/falta-de-vagas-em-creches-afeta-mais-de-19-mil-criancas-no-ceara/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa III**: A força dos trabalhadores. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TOKARNIA, Mariana. Mais de 2 milhões de crianças no país estão sem vagas em creches. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04>. Acesso em: 29 jun. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO CEARÁ. Inspeções do TCE Ceará avaliam estrutura de creches e Centros de Educação Infantil. **Tribunal de Contas do Estado do Ceará**, Fortaleza, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.tce.ce.gov.br/comunicacao/noticias/6066-inspecoes-do-tce-ceara-avaliam-estrutura-de-creches-e-centros-de-educacao-infantil>. Acesso em: 22 jan. 2025.

UNICEF. **Declaração de Genebra**. 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNICEF. **Desenvolvimento Infantil**. In: **UNICEF Brasil**: Para cada criança. [S. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNICEF. **História dos Direitos das Crianças**. In: **UNICEF Brasil**. [S. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNICEF. **Um mundo para as crianças**: Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral. Nova Iorque: Nações Unidas, 2002. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 20 jun. 2024.


VAILATI, Luiz Lima. **A morte menina**: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

VIANA, Theyse. 8 em cada 10 crianças em situação de pobreza em Fortaleza não frequentam creches, aponta estudo. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/8-em-cada-10-criancas-em-situacao-de-pobreza-em-fortaleza-nao-frequentam-creches-aponta-estudo-1.3586957>. Acesso em: 22 jan. 2025.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Giancarlo Ferreira Lima, diretor(a) da Escola e do CEI Moura Brasil, autorizo por meio deste a pesquisadora Anna Livia dos Santos Leitão Martins, mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará, a realizar a coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: Avaliação do desempenho de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza a partir da adesão ao selo do Unicef (UAPI). Estou ciente e de acordo com a coleta de dados via entrevista e grupo focal, assim como permito o acesso a documentos internos da escola que sejam úteis na pesquisa, desde que não sejam de caráter confidencial. Poderão ser utilizadas fotos da escola para compor a pesquisa, desde que garanta a privacidade de alunos e funcionários. O trabalho de campo poderá ser iniciado após a emissão o Termo de Autorização de Pesquisa (TAP) e os sujeitos devem ser abordados solicitando que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Qualquer informação adicional que venha a ser necessária para a realização da pesquisa deverá contar com uma nova autorização por escrito.



Assinatura do responsável pela escola

Giancarlo Ferreira Lima

Diretor Escolar

Matricula: 46061-04

Ato 1282/2022

gov.br

Documento assinado digitalmente

ANNA LIMA DOS SANTOS LEITAO MARTINS

Data: 12/05/2025 10:54:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Anna Livia dos Santos Leitão Martins
Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas



CamScanner



“TÍTULO DA SUA PESQUISA”

A pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Avaliação de políticas Públicas (Profissional) pela Universidade Federal do Ceará – MAPP/UFC, vinculado ao “Observatório da Rede Municipal de Ensino”, realizada pela professora da rede municipal de Fortaleza e mestrande **Anna Livia dos Santos Leitão Martins** (MAPP-UFC), sob orientação da Prof. Doutor Fernando José Pires de Sousa, que tem como objetivo Avaliar a oferta da Educação Infantil conforme parâmetros, diretrizes e indicadores dessa política, no contexto pós-implementação do Selo UAPI dentro do CEI Moura Brasil, em Fortaleza/CE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estimado(a) participante, você está sendo convidado (a) a colaborar com uma pesquisa sobre “Avaliação do desempenho de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza a partir da adesão do selo UNICEF, sob a elaboração da mestrande Anna Livia dos Santos Leitao Martins e do Professor Fernando Jose Pires de Sousa.

Fica esclarecido ao participante que sua cooperação é voluntária e não remunerada, podendo, a qualquer momento, desistir da participação. A entrevista será agendada conforme a disponibilidade do participante. Ela será realizada através de um roteiro estruturado e terá duração aproximada de 40 minutos. Os dados obtidos na entrevista serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora e sua professora orientadora terão acesso a eles. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução do CNS 510/16. Asseguramos que seu nome não será divulgado e as informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das suas informações contidas nessa pesquisa.

Caso o participante apresente desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a sua participação. Se for da vontade do participante, este poderá solicitar a transcrição da sua entrevista. Mesmo depois de transcorrida a entrevista, se o participante não estiver à vontade para compartilhar esses dados, eles serão excluídos da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição a que está vinculada.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Para qualquer esclarecimento, estarei disponível através do telefone: (85) 996518799 e e-mail: annaliviadsl@yahoo.com.br

Após a leitura atenta do Termo acima, você aceita participar da pesquisa?

(X) SIM. Eu, Maria Inácor Martins Leite,
portador (a) do RG nº 95002566 059, concordo em participar da
entrevista. Estou ciente de que meu nome não será identificado seja no trabalho escrito
ou apresentado.

() NÃO, declaro não ter disponibilidade ou interesse em contribuir com esta pesquisa.

Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

Participante: Maria Inair Martins Leite

Pesquisadora: Anna Livia dos S. L. Martins

Maria Inair Martins Leite
Coordenadora do Distrito de Educação 1
Matrícula: 61366-01

Fortaleza, 21 de maio de 2025.

gov.br

Documento assinado digitalmente

ANNA LIVIA DOS SANTOS LEITAO MARTINS

Data: 12/05/2025 10:49:19-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



CamScanner



“TÍTULO DA SUA PESQUISA”

A pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Avaliação de políticas Públicas (Profissional) pela Universidade Federal do Ceará – MAPP/UFC, vinculado ao “Observatório da Rede Municipal de Ensino”, realizada pela professora da rede municipal de Fortaleza e mestrande **Anna Livia dos Santos Leitão Martins** (MAPP-UFC), sob orientação da Prof. Doutor Fernando José Pires de Sousa, que tem como objetivo Avaliar a oferta da Educação Infantil conforme parâmetros, diretrizes e indicadores dessa política, no contexto pós-implementação do Selo UAPI dentro do CEI Moura Brasil, em Fortaleza/CE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estimado(a) participante, você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa sobre “Avaliação do desempenho de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza a partir da adesão do selo UNICEF, sob a elaboração da mestrande Anna Livia dos Santos Leitão Martins e do Professor Fernando Jose Pires de Sousa.

Fica esclarecido ao participante que sua cooperação é voluntária e não remunerada, podendo, a qualquer momento, desistir da participação. A entrevista será agendada conforme a disponibilidade do participante. Ela será realizada através de um roteiro estruturado e terá duração aproximada de 40 minutos. Os dados obtidos na entrevista serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora e sua professora orientadora terão acesso a eles. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução do CNS 510/16. Asseguramos que seu nome não será divulgado e as informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das suas informações contidas nessa pesquisa.

Caso o participante apresente desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a sua participação. Se for da vontade do participante, este poderá solicitar a transcrição da sua entrevista. Mesmo depois de transcorrida a entrevista, se o participante não estiver à vontade para compartilhar esses dados, eles serão excluídos da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição a que está vinculada.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Para qualquer esclarecimento, estarei disponível através do telefone: (85) 996518799 e e-mail: annaliviadsl@yahoo.com.br

Após a leitura atenta do Termo acima, você aceita participar da pesquisa?

(X) SIM. Eu, Dammya Cristyan de Moura Bezerra, portador (a) do RG nº 2001002257229, concordo em participar da entrevista. Estou ciente de que meu nome não será identificado seja no trabalho escrito ou apresentado.

() NÃO, declaro não ter disponibilidade ou interesse em contribuir com esta pesquisa.

Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

Sammya C. de Moura Bizem
Gerente da Educação Infantil
Matricula 8475601
Distrito 1

Participante: Sammya Cristyane de Moura Bizem

Pesquisadora: Jana Lívia dos S. Martins

Fortaleza, 21 de maio de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br
JANA LÍVIA DOS SANTOS LÉVIA MARTINS
Data: 10/05/2025 10:49:19-0200
Verifique em <https://validar.b.gov.br>



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Antonio Idilvan de Lima Alencar**, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 404557 DICC AP, e CPF/MF nº 381.675.653-00, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e, de outro lado, o pesquisador(a) Anna Livia dos Santos Leitão Martins, aluno(a) do Mestrado Profissional em Avaliação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, devidamente autorizada pela instituição de ensino, consoante termos do processo administrativo Nº **P204857/2025**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: “Avaliação do desempenho de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza a partir da adesão do selo UNICEF”, no CEI Moreira Brasil. Fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) Anna Livia dos Santos Leitão Martins a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada: “Avaliação do desempenho de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza a partir da adesão do selo UNICEF”, no CEI Moreira Brasil

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) pesquisador(a) deve apresentar ao(à) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do(a) pesquisador(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) pesquisador(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
85 3459 5900



CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) pesquisador(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) pesquisador(a) deverá estar vestido(a) adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) pesquisador(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Antonio Idilvan de Lima Alencar
Secretário Municipal da Educação

Anna Lívia dos Santos Leitão Martins
Nome do pesquisador
CPF:892.772.873.49

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
85 3459 5900



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número YVSDK8Q

Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4434604 e código YVSDK8Q

Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: ANTONIO IDILVAN DE LIMA ALENCAR em 23/06/2025