

MILITÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE UM CAMINHO

Militancy in early childhood education and teaching training: in search for a path

Militancia en la educación infantil y en la formación docente: en busca de un camino

Fabiana Oliveira Canaveira*

Universidade Federal do Maranhão [UFMA] – Bra.

RESUMO

O artigo contextualiza a história recente da Educação Infantil no Brasil, destacando a importância dos Movimentos Sociais rumo a sua consolidação e evidenciando a luta destes movimentos por processos formativos para o exercício da docência dentro das especificidades da educação para pequena infância. Destaco a luta das mulheres pelo direito à creche antes e após reabertura política do país, com ênfase nas lutas pró Constituição Federal de 1988. Narro a trajetória dos embates políticos e as articulações do Movimento Interfóruns do Brasil - MIEIB nos últimos 15 anos em prol da qualidade da oferta da primeira etapa da educação básica. Aponto considerações para a ressignificação das pautas e organicidade do movimento social que atua diretamente para a garantia do direito dos bebês e crianças pequenas à educação.

Palavras-chave: Educação infantil. Movimentos sociais. Formação docente.

ABSTRACT

This article contextualizes the recent story of Brazilian Early Childhood Education, highlighting the significance of Social Movements towards its consolidation and emphasizing these movements' struggles for the teacher training process that contemplates early childhood specificities. Highlighting women's struggle for day-care before and after Brazil's political re-opening, with an emphasis on the fights for the Brazilian Federal Constitution of 1988. Discussing the "Interfóruns" movement of Brazil (MIEIB) trajectory and its political struggles over the last 15 years towards the qualification of the first stage of basic education. Outlining considerations regarding the re-signification of social movement's agenda and organicity, which it's directly involved with the right to education for babies and small children.

Keywords: Early childhood education. Social movements. Teacher training.

RESUMEN

El artículo contextualiza la historia reciente de la educación infantil en Brasil, destacando la importancia de los movimientos sociales hacia su consolidación y evidenciando la lucha de estos movimientos por procesos formativos para el ejercicio de la enseñanza sobre las especificidades de la educación infantil. Destaco la lucha de las mujeres por el derecho a posar un servicio de guardería antes y después de la reapertura política del país, con énfasis en las luchas por la Constitución Federal de 1988. Narro la trayectoria de las luchas políticas y las articulaciones del "Movimiento Interfóruns do Brasil-MIEIB" en los últimos 15 años a favor de la calidad de la primera etapa de la educación primaria. Señalo consideraciones para la ressignificación de las agendas y la organicidad del movimiento social a la hora de garantizar el derecho de los infantes y niños pequeños a la educación.

Palabras-clave: Educación infantil. Movimientos sociales. Formación docente.

Introdução

Vivemos um momento histórico em que falar de Movimento Social voltou a ser perigoso; em breve poderá ser considerado subversão ser militante e ativista de movimentos sociais civis que se articulam em prol da garantia de direitos, de reconhecimentos e em busca do *bem comum*. Neste artigo, no qual busco dar ênfase à atuação dos Movimentos Sociais – MS, ligados aos direitos das crianças à educação, o reconhecimento da relevância desses *movimentos* e suas militantes¹ faz-se presente já nestas primeiras linhas. Todavia, esse reconhecimento já vem sendo feito há mais de duas décadas; o que me caberá nesse texto é tentar contar um pouco da atuação militante do coletivo de mulheres (e alguns poucos homens) que formam o campo da Educação Infantil Brasileira e apresentar alguns pontos críticos aos nossos Movimentos e sua capacidade formativa e como fomentadores da formação docente, tentando um exercício de reflexividade ou claramente de autocrítica.

Como diz Abramowicz², “estamos em guerra”, e não é negando esse estado e o que nos levou até ele que iremos vencê-la. Ao longo desses últimos 30 anos, data da promulgação da Constituição Federal Cidadã, travamos muitas batalhas e é satisfatório admitir que ganhamos muitas. Em seguida abordarei um pouco dessas batalhas. Mas antes de rerepresentar cada uma delas - a maioria já são nossas velhas conhecidas - traçarei um breve pano de fundo, não para proporcionar uma linearidade histórica, mas para situar o cenário do *campo das batalhas* no espaço-tempo. Em seguida, mergulho no contexto político: é nessa dimensão em que foram e são travadas as nossas maiores disputas. Não caberá entrar nos pormenores dos vários embates em prol da consolidação da Educação Infantil enquanto direito das crianças e de seus familiares, portanto darei destaque aqueles que direta e indiretamente pautam a formação inicial e continuada dos e das docentes da área.

Após apresentação do *campo de forças* dos agentes em disputa, as correlações de força e as batalhas travadas dentro do *campo* (BOURDIEU, 1968), da institucionalização de uma Política de Educação Infantil, caberá contar-lhes sobre as vitórias e derrotas, e suas consequências. Nesse esforço revisionista, narrarei não só as disputas, mas farei as críticas que não são possíveis de serem feitas no calor do momento, quando se está vivendo e fazendo história. Quanto mais perto chegarmos dos últimos acontecimentos políticos, os vivenciados a partir da derrota do PSDB nas eleições presidenciais de 2014 para o PT, mais visualizamos um panorama um tanto quanto caótico de perda de referências. Para finalizar, será imprescindível situar os Movimentos pelo direito à educação infantil, no espaço transitório dos movimentos que não lutam “só” por direitos sociais, mas por direitos civis identitários, pautas que temos levantado bem modestamente.

Ainda nesse preambulo gostaria de tecer algumas linhas sobre como concebo os MS. É inerente aos estudos sobre Movimento Social a dificuldade de uma única definição. A multiplicidade de manifestações coletivas e a diversidade de suas características impossibilitam uma definição geral. Sua definição não depende apenas de características evidenciadas pelos movimentos, mas perpassa por pressupostos teórico-epistemológicos. Um Movimento Social não é a encarnação de uma essência, mas um objeto construído pela análise (MELUCCI, 2001, p. 33). Em trabalhos anteriores me utilizava dos escritos do italiano Alberto Melucci e do francês Alain Touraine para tentar delimitar alguns aspectos que configuram os MS, mas eles nos direcionam para as discussões em torno do conceito de *ação coletiva*, então, para evitar o distanciamento do tema central, e buscando

¹ Ao me referir às professoras, profissionais, especialistas, pesquisadoras e militantes, usarei a forma feminina em respeito à predominância desse gênero na área da Educação infantil.

²Fala feita pela Profa. Dra. Anete Abramowicz na mesa de abertura “Por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças” no IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, que aconteceu na PUC de Goiânia de 22 a 25 de agosto de 2018.

por acepções mais brasileiras, já que o nosso contexto político nos força a retroceder no tempo, coube revisitar Sader (1988) que fala sobre o surgimento do *novo sujeito social coletivo*, que se trata de “[...] uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender interesses e expressar suas vontades constituindo-se nessas lutas” (SADER, p. 11).

Chauí (1988) prefaciando a obra de Sader aborda os MS pela perspectiva da *novidade*, que se dá por três fatores: i) o novo sujeito histórico é coletivo, não individual personalista; ii) as ações dão-se em novos lugares políticos – as experiências do cotidiano popular; iii) as novas práticas levam a criação de direitos. Há uma incisiva na fala dos dois autores que defendem que a autonomia dos Movimentos Sociais precisa ser garantida para assegurar o rompimento com a perspectiva tutelar e de cooptação que os “antigos” espaços políticos empregavam e que a criação dos novos espaços de fazer política, gerados pelos Movimentos Sociais, rescinde.

Por fim, outros pressupostos definidos por Sader (1988) podem compor as camadas da lente que nos ajuda a olhar criticamente a atuação dos movimentos sociais aos quais estamos mais próximas/os. A capacidade do MS de: formação de campos de solidariedade; o estabelecimento de laços de sororidade e fraternidade e a busca por conhecimentos e aprendizagens políticas que ressignifiquem a dinâmica de atuação de cada indivíduo militante em seu meio social como agente formador. Caberá então, estabelecer intercessões buscando compreender se o que tem sido definido como configurações dos MS, coadunam a atuação dos Movimentos Sociais do campo da educação das crianças pequenas. E como se dá o fomento e as lutas que os Movimentos Sociais do nosso campo fizeram e fazem em prol da formação docente.

A militância das mulheres: o início da caminhada

Há muitos escritos na área da Educação Infantil sobre o processo instituinte dessa etapa da educação básica brasileira enquanto direito, e sobre o papel dos Movimentos Sociais neste processo (ROSEMBERG, 1999; FARIA, 1995; KRAMER, 1982; KUHLMANN JR., 1998). Todavia, o foco que buscamos aprofundar neste artigo, que tenta articular a atuação dos Movimentos Sociais e a formação docente, ainda é uma discussão incipiente. Os principais debates acerca dos MS no processo de constituição da Educação Infantil na década de 1970 foram: i) a relação mulher-mãe-trabalhadora que na luta por seus direitos forjaram o atendimento educacional das crianças pequenas e ii) a articulação destas mesmas mulheres, e de outras - que não eram mães usuárias desses equipamentos, nem tão pouco profissionais destes - no processo de redemocratização do país, na luta política por direitos políticos, civis e sociais, que impulsionaram o direito das crianças pequenas à Educação Infantil.

Têm-se nitidamente o surgimento e a organização do movimento de mulheres, algumas já se autodeclarando feministas. Desta distinção, que até há pouco tempo não era mencionada com frequência nos escritos que fazem uma abordagem histórica da Educação Infantil, aparecem as primeiras nuances das particularidades da inscrição destas mulheres nestes Movimentos, assim como a distinção de pautas e de percursos de atuação delas. Rosemberg (1984) versa sobre essas distinções no primoroso artigo “O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso creche”, no qual revisito e me amparo para o debate sobre os movimentos instituinte, tanto da Educação Infantil, como dos próprios Movimentos Sociais da área. De entrada, cabe pontuar:

O jargão da época caracteriza bem essa divergência; falava-se em movimento de mulheres e em movimento feminista expressões que não se equivalem “Fazem parte do movimento de mulheres tanto os agrupamentos femininos que ainda não se colocam a questão da própria emancipação, quanto os grupo feministas que se constituem em função desse objetivo de emancipação, a partir de concepções que nem sempre se assemelham” (Associação das Mulheres, 1979,

p. 6-7). Pouco a pouco, alguns desses grupos foram se auto-denominando feministas (ROSEMBERG, 1984, p. 76)

O que transparece dos apontamentos destacados por Rosemberg (1984) é que para cada movimento de mulheres a creche e a pré-escola eram entendidas de forma diferenciada. Para o coletivo de mulheres que herdaram os ideais comunistas e a luta por direitos trabalhistas advindos do contexto europeu, operárias que se relacionavam com os movimentos sindicais, a creche é um direito seu de mulher trabalhadora, mesmo que se agregue a esse direito as cobranças da maternidade, característica essa que irá perpassar a todos os grupo de mulheres. Outro coletivo de mulheres que se distingue nos escritos de Rosemberg são as que não são operárias, mas trabalhadoras de outras categorias profissionais, que não apresentam a mesma articulação política e reivindicatória, nem se autodeclaram feministas, mas ainda assim demandam por esse direito. Para esse conjunto de mulheres, a creche é o mal necessário, ou “mal menor” como denomina a autora. São essas as que sofreram os maiores constrangimentos ao serem acusadas de se “desresponsabilizarem” da educação e cuidado de seus pequenos filhos e filhas.

Isto é, a proposta de creche, até época bastante recente não conseguiu romper com a representação idílica de socialização da criança pequena pela maternagem compulsória, não sendo tida como uma instituição destinada à educação de todas as crianças, mas apenas como um equipamento substituindo certas mães: aquelas que trabalham fora.

[...] cientificar” o modelo de relação mãe-filho como único modelo desejável de relação com a criança pequena, encerra a creche no terreno perigoso de comparação com a mãe; encerra “as mães na culpa de não criarem elas mesmas seus filhos. Esta problemática acarreta um não reconhecimento e uma desvalorização do trabalho do pessoal, pois a creche aparece como um mal menor e não como um local específico tendo valor próprio (...). (Baudelot e Breauté, 1979, p. 218)”. (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

O terceiro grupo pode ser considerado um grupo misto, e que se subdivide. Esse grupo, *mutatis mutante*, é o que nos levará para aos Movimentos Sociais do contexto histórico seguinte. Trata-se do coletivo composto pelas intelectuais e profissionais do campo da educação da primeira infância, pesquisadoras, professoras universitárias, gestoras e coordenadoras de instituições de Educação Infantil, mas também pelo grupo de ativistas do *movimento feminista*. Eu uno esses dois grupos por identificar que são essas mulheres que lutam não só pelos seus direitos e de outras mulheres ao equipamento institucional público e gratuito, mas também começam a pautar a identidade dessas instituições, exigindo por qualidade e pelo atendimento das especificidades das crianças.

O que articula esses grupos é o conhecimento mais detido da educação, da educação das crianças pequenas e de ideias sobre as práticas pedagógicas cotidianas para o interior das instituições. Falo dos anos finais da década de 70 e anos iniciais da década 80 do despontar das primeiras especialistas na área, o número dessas profissionais, professoras e pesquisadoras ainda era diminuto, mas pela relação com o movimento feminista e com outros movimentos e espaços da luta pelos direitos à educação e à democracia, como a imprensa feita por mulheres feministas, os coletivos das Universidades, as Associações de professores/as e pesquisadores/as, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e outras entidades classistas, urbanas -, elas personificam muitas vozes, ao mesmo tempo em que vão instituindo uma agenda de debate em torno do direito das crianças à educação.

De início são movimentos isolados. Mais tarde é organizado na cidade (São Paulo) um movimento unitário: o **Movimento de Luta por Creches (1979)**. Este movimento conseguiu integrar feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, aos diversos partidos políticos

(legais ou clandestinos) e grupos independentes. E mais: conseguiu integrar grupos dispersos de moradores, que reivindicavam por creches isoladamente em seus bairros (ROSEMBERG, 1984, p. 77, **destaque nosso**).

A luta das mulheres por creches, anistia, democracia e pela emancipação feminina se junta e se confunde, uma dá sustentação e condições para a garantia da outra. Pouco a pouco, um número maior de mulheres vai tendo essa percepção. Muitas personagens são as mesmas que atuam nas três frentes de luta, em diferentes Movimentos Sociais, e são essas mulheres que auxiliaram na inserção do direito à Educação Infantil na Constituição Federal de 1988. Foram elas que se empenharam na continuidade da separação creche e pré-escola dentro da Carta Magna; defenderam que a homogeneização das duas formas de direitos sob a denominação generalista de Educação Infantil apagara a demarcação da creche como um espaço de luta das Mulheres (ARELARO, 2018)³.

Na segunda metade da década de 1980, movimentos sociais vinculados aos diferentes setores das políticas sociais organizaram-se visando à inserção de direitos na nova Carta Constitucional que seria elaborada. Com a Educação Infantil não foi diferente, vários segmentos se uniram com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a importância de compreender a pequena infância como um período que apresenta particularidades fundamentais que precisam ganhar visibilidade e terem direitos assegurados não só dentro dos direitos sociais, mas nos outros âmbitos dos direitos. Nessa época, uma das entidades que compunha a frente do movimento pró Crianças na Constituinte era a Organização Mundial para Educação Pré-escolar – OMEP, que realizou ampla mobilização. Em artigo, Vital Didonet, presidente da entidade, conclamava:

Esse ano deve ser um ano de intenso trabalho em torno do tema criança e constituinte. É um momento histórico importantíssimo que não podemos perder por omissão. [...] vamos fazer uma programação intensa. Peço que todas as associações se articulem com todas as instituições (Públicas e Privadas – Secretarias de Governos, Fundações, Institutos, Centros de Estudos, de Pesquisa, Postos de Saúde, de Assistência, Associações de Pais e Mestres, Associação de Bairro, etc.), estabeleçam um plano de ação conjunta em torno de um objetivo comum, por exemplo: trabalhar pela conscientização, sob a forma de ‘movimento’; pressão para estabelecer, na Nova Constituição, os princípios e as obrigações do Estado com as crianças (DIDONET apud BITTAR, SILVA e MOTTA, 2003, p. 37).

Daí surgiu a Comissão Nacional Criança e Constituinte que organizou e liderou o movimento conhecido como “Constituinte: Lute por Mim – a criança e o adolescente: propostas para a Assembleia Nacional Constituinte”. Esse movimento envolveu vários segmentos da sociedade civil em torno da organização de estratégias políticas, cujos objetivos consistiam na articulação com deputados e senadores, visando à obtenção de compromisso por parte dos constituintes com as reivindicações do Movimento. Em todos os estados foram criados fóruns de mobilização e discussão sobre as reivindicações que estavam sendo pautadas, a maioria delas, na luta pelo direito à educação. O documento intitulado “Temos o dever de participar da Constituinte” destacava que:

[...] não é a pré-escola que vai fazer uma nova sociedade, mas ela se inscreve no contexto da luta pela nova sociedade: ela busca formar o cidadão, o homem autêntico, autônomo, lutador, autoconfiante. Como? Desenvolvendo na criança a capacidade de observação, e percepção, a confiança nas próprias capacidades, as atitudes de convivência, a participação, companheirismo e colaboração (DIDONET apud BITTAR, SILVA e MOTTA, 2003, p. 38).

³A Profa. Dra. Lisete Arelaro fez essa fala em entrevista concedida para a minha pesquisa do doutorado no dia 09 de novembro de 2018, em Perdizes, São Paulo.

Em 1988 os Movimentos conseguem seu intento, pois foi assegurado nos artigos 6º, 7º, 208 e 227 Constituição Federal o direito das meninas e meninos de 0 a 6 anos de idade à Educação Infantil. Os processos de conceber e lutar pelo regime democrático de direitos era fomentado nos diferentes movimentos de base, e fora deles nas aspirações populares, que criavam condições objetivas e subjetivas para forçar a “derrocada” do Regime Militar e em seguida garantir uma Constituição Cidadã, as relações solidárias de camaradagem foram essenciais durante todo o período da Ditadura e havia um anseio para que continuasse. Pesquisas como Rosemberg (2015), Faria (2006), Schiffoni (2012) e Finco; Gobbi e Faria (2015), entre outras privilegiam e destacam o papel das mulheres na luta por direitos sociais e nos mostram como a militância feminista pautou e fez acontecer seus direitos. E alguns desses direitos só puderam ser concretizados com a garantia do direito educacional de suas filhas e filhos de 0 a 6 anos de idade em espaços institucionais de cuidado e educação.

O itinerário das lutas em prol da formação docente

Na introdução deste artigo citei as categorias bourdieusianas da *teoria de campo* para amparar as análises do contexto político da construção de uma Política Nacional de Educação Infantil. Em 1968, Pierre Bourdieu esboça sua teoria de *campo* de forças como demonstrativa das correlações travadas no interior de diferentes territórios em que se estabelecem disputas. Para o sociólogo francês um campo social é similar a um campo de forças da teoria física, que é formado por forças contrárias. No campo de Bourdieu essas forças são dos *agentes*, que ocupam um devido lugar no espaço circunscrito, o campo. O lugar ocupado por esses agentes (seja esse/a uma pessoa ou entidade), e a sua *força* dentro do campo depende do conjunto de *capital* que o agente domina. Podendo ser *capital econômico, político, cultural, social e acadêmico*. A reunião e manipulação desse conjunto de capital comporá o *habitus* do agente, determina não só seu espaço no *campo*, mas também a força que exercerá nos outros agentes dentro desse *campo*. Na minha acepção esse desenho teórico é fundamental para que eu consiga interpretar e demonstrar as configurações do campo político da Educação Infantil, apresentando seus agentes e as correlações de forças travadas dentro do nosso *campo*.

Para fins deste artigo, dado seu espaço reduzido, é necessário um recorte temporal para que se consiga pautar as problemáticas contemporâneas. No entanto, ficará um *gap* do período que compreende o pós-Constituinte e as primeiras ações do Ministério da Educação e Cultura - MEC quando ainda não havia uma Coordenadoria específica para Educação Infantil, mas havia uma política Pré-escolar interna à Coordenadoria do antigo Primeiro Grau. Isso dos anos 1980 até os anos iniciais de 1990, pois em 1993 é criada no âmbito do MEC a Coordenadoria de Educação Infantil - COEDI.

Mesmo que o nosso foco seja a atuação dos Movimentos Sociais da área de Educação Infantil, é na correção com o Governo que se dá o foco da atuação dos Movimentos, que também estão se instituindo na mesma época em que surgem as primeiras políticas dentro de uma nova perspectiva de Educação Infantil, exceto a OMEP que já era uma entidade mais consolidada neste período, pois sua existência se origina no contexto europeu após a Segunda Grande Guerra e se “difunde” para os países do “terceiro mundo”. Os movimentos sociais nacionais se reconfiguram após o fim da Ditadura Militar. As articulações partidárias e sindicais chamam para si as militâncias que lutaram pela reabertura do país. E outros movimentos emergem.

Os movimentos que nos dizem respeito e atuarão diretamente nas problemáticas da Educação Infantil emergem da União dos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais); da Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, da Associação de Escolas Comunitárias do Rio de Janeiro e dos Fóruns de Educação Infantil estaduais. É da reunião de militantes dessas entidades e

movimentos que nascerá o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB⁴. Outros movimentos se somaram a algumas bandeiras e pautas da Educação Infantil, o que dependerá do contexto de cada disputa, mas o movimento protagonista nesses últimos anos, ainda mais se tratando de pautas especificamente pedagógicas do âmbito da Educação Infantil, será o MIEIB.

Historicamente há uma depreciação do papel docente da educação das crianças pequenas, independente se em creches ou pré-escolas esses profissionais, em sua grande maioria mulheres, foram sendo incluídos na Educação Infantil com o crescimento do acesso das crianças a essa etapa. As questões que implicam negativamente para uma desvalorização e até depreciação dessa atuação profissional passam por muitas dimensões, que vão: i) da condição de mulher cuidadora como atributo natural feminino ligado a maternidade; ii) a visão da nossa sociedade sobre os bebês e crianças bem pequenas, como seres menos complexos; iii) o trabalho pedagógico do cotidiano da educação e cuidado como algo inferior ao ensino como transferência de conhecimentos sistematizados; iv) o fato de quem ocupa esse lugar profissional serem mulheres em sua maioria negras e pobres (Rosemberg, 1999), e v) a baixa formação destas profissionais, mesmo quando há uma escolarização mínima essa formação não é de qualidade e não é devidamente suplementada pela formação continuada em serviço. Rosemberg (1999) foi taxativa ao afirmar que houve um “inchaço” do atendimento na Educação Infantil, fruto de uma luta pela democratização, mas que se tornou *demografização*, ou seja, um crescimento desordenado afastado de uma política planejada para garantia da qualidade, o que se relaciona diretamente a essas mulheres “recrutadas” que assumem a função docente.

Veremos como uma política de educação infantil para todos, construída a partir de um modelo, com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão-de-obra feminina sem qualificação compatível com a função docente e declarando-se como medida para equalizar as oportunidades de acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do país (estados do Norte e Nordeste), redundou em novo processo de exclusão de crianças negras do sistema educacional e discriminação de mulheres no mercado de trabalho (ROSEMBERG, 1999, p. 14).

É dessa realidade que emerge a urgência de uma Política de Formação Inicial para professoras leigas, aquelas tantas que exerciam a profissão país a fora sem terem no mínimo o curso Normal - o Magistério. A exigência da formação mínima já era um lugar-comum dentro do campo e fora dele. Nesse sentido tornou-se mais fácil reunir apoio coletivo para essa reivindicação que só veio a ser atendida no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT). Nos anos anteriores do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) houve uma política formativa com objetivo de formar em curso de Magistério professoras e professores do Ensino Fundamental – o curso PROFORMAÇÃO, financiado pelo Banco Mundial.

As políticas formativas que chegaram até a Educação Infantil no governo PSDB se deram no âmbito da formação continuada e foram de dois tipos: i) através de “certa” descentralização dos recursos para os municípios, pelos projetos do Programa de Trabalho Anual – PTA/FNDE que prescrevia a exigência do uso da Política Curricular governamental e ii) através da disseminação da política curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental e Médio e dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil – RCNEI, que se disseminaram através do programa de formação continuada denominado *Parâmetros em Ação*, para aceitação e uso pelos docentes da educação básica do viés pedagógico fragmentado e meritocrático inerente aos documentos desta reforma curricular, para adequação brasileira ao modelo imposto pelos

⁴Apresento o processo instituinte do MIEIB em outras duas publicações, minha dissertação de mestrado “A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância” (CANAVIEIRA, 2010). E no artigo que escrevo com a professora Sueli Palmer, intitulado “Movimentos Sociais e a luta pela Educação Infantil” no livro **Infância e Movimentos Sociais** (GEPEDISC – Culturas Infantis, 2015).
Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.135-147 ISSN:2446-6220

organismos internacionais que ditavam a política neoliberal para campo da educação no referido governo.

As articulações críticas a essa política foram feitas por professoras e professores do Ensino Superior, pesquisadoras e pesquisadores no âmbito da ANPED e os profissionais da Educação Infantil de municípios que já tinham um acúmulo de experiência na área, e já desenvolviam um currículo com foco nas culturas infantis, na cultura lúdica e cultura popular e se viram tendo que regredir com a concepção curricular apresentada para área a partir dos RCNEI. Mas muitos trabalhos e críticas já foram escritos sobre o assunto (CERISARA, 2002; KUHLMANN JR, 2000; AQUINO e VASCONCELOS, 2005), o que nos cabe frisar dessa questão é que a problemática curricular era um debate mal resolvido dentro do campo da Educação Infantil naquela época, e isso implicava e implica diretamente na formação docente, seja ela inicial ou continuada. Retomarei ao assunto no próximo tópico. Nos anos iniciais do governo do presidente Lula, os Movimentos Sociais e entidades da área da Educação Infantil se articulam em prol das pautas que tinham sido negligenciadas pelo governo anterior e de novas pautas que vão emergindo do novo contexto político, tais como:

- O financiamento da EI com o novo Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB, a garantia da inclusão do financiamento das creches e a possibilidade, ou não, do financiamento a rede comunitárias via conveniamentos;
- A discussão acerca da transição das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental e o estabelecimento do corte etário;
- O aprimoramento das informações relativas à Educação Infantil no Sistema Nacional de Estatística da Educação;
- A elaboração dos documentos da Política Nacional de EI, os Parâmetros de Qualidade, os Padrões de Infraestrutura das instituições de EI e a Política de formação inicial e continuada das docentes da EI.

O MIEIB ganha protagonismo nas interlocuções em prol da Educação Infantil com várias entidades, instituições e com o governo em suas várias instâncias. Há, naquele período inicial, um certo alinhamento entre demandas do Movimento e as proposições do governo via COEDI – MEC. Os maiores embates no que se refere à pauta da Formação para área da Educação Infantil se dará no âmbito das Conferências de Educação, preparatória para elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que começam a ser fomentas ainda em 2008, dois anos antes do término da vigência do PNE anterior. A principal disputa dizia respeito à continuidade ou não da exigência do nível médio na modalidade Magistério para o exercício da docência na Educação Infantil.

Dentro do MIEIB não havia um consenso sobre o assunto, mas por coerência política e comprometimento com a busca pela qualidade da área da Educação Infantil, articulamos junto a outros movimentos como Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e ANPED, a decisão de que o mínimo para o exercício profissional na área deveria ser o nível superior em Pedagogia. Todavia, cabe retomar a batalha que ainda não havia sido vencida, a exigência da formação inicial. Como anunciei anteriormente, é no governo Lula, mesmo que em um modelo parecido ao que foi feito pelo Programa PROFORMAÇÃO para a formação de docentes leigas e leigos que atuavam no Ensino Fundamental, que surge o PROINFANTIL, curso em nível médio, à distância, com momentos presenciais, na modalidade Normal. Destinava-se aos e as profissionais que atuavam em turma da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

O curso, com duração de dois anos, era dividido em quatro módulos com duração de seis meses cada um, totalizando 3.392 horas de curso. O currículo da formação era estruturado em seis áreas temáticas: linguagens e códigos; identidade, sociedade e cultura; matemática e lógica; vida e natureza; língua estrangeira; e fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico, toda a concepção pedagógica e o material elaborado para a formação era de alta qualidade e foi concebido por professoras-pesquisadoras especialistas da área, e desenvolvido pelas Universidades Federais, cumprindo com o regime de colaboração entre os entes federados.

O curso surge em 2005 para atender a uma demanda específica quantificada pelos dados do Censo Educacional que acusava um quantitativo significativo de professoras e professores sem a devida formação. Após cinco anos de desenvolvimento do programa, a meta de formação já havia sido atingida, mas ainda assim havia demanda de municípios pela continuidade da oferta do PROINFANTIL. E é nesse ponto que o MIEIB foi convidado ao debate, sobre a continuidade ou não da oferta. Trava-se uma longa batalha de ideias, com argumentos pros e contra, durante o XXVI Encontro Anual do MIEIB em 2010 na cidade de Belém. Parte das integrantes que tiveram proximidade com o curso, defendiam sua qualidade formativa, e argumentavam pela continuidade dele, mesmo que fosse como política de Formação Continuada. Mas, a maioria das integrantes do movimento, em coerência aos debates que vinham sendo travados para construção do Plano Nacional de Educação, fez a defesa da finalização do PROINFANTIL para que defendêssemos a exigência do nível superior para o exercício da docência na Educação Infantil. Algumas críticas também foram feitas ao curso, ao *aligeiramento* dessa formação inicial (NASCIMENTO; TEÓFILO, 2012).

Mas antes de relatar sobre a mais bem sucedida pauta formativa apresentada pelo MIEIB à COEDI/MEC, é necessário pontuar que fomos absorvidas pelas circunstâncias políticas do MEC e deixamos passar, sem a incisiva cobrança, uma formação específica para a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009). Vários movimentos sociais, entidades e pessoas foram convidados a participarem do processo de discussão das atuais Diretrizes; houve audiências públicas, reuniões e a abertura para diferentes formas de contribuição com a elaboração do documento que ficou pronto e foi aprovado na Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 5 de dezembro de 2009. Aguardamos para o ano seguinte, além da distribuição e divulgação do documento, uma política formativa que o acompanhasse, haja vista tratar-se de uma orientação legal mandatária, com peso de lei.

A COEDI ventilou um trabalho de desdobramento das Diretrizes, que no primeiro momento mobilizou mais especialistas, outras que não as elaboradoras das DCNEI, para a escrita de textos de aprofundamento a partir dos temas centrais da nova lei, com exemplificações e orientações didática-metodológicas para o trabalho com as diferentes linguagens, abordadas de maneira diferenciada aos usos correntes nos currículos da educação infantil, a exemplo dos textos da professora Lea Tiriba, sobre as *Crianças da Natureza*, e o da professora Márcia Gobbi sobre a *Linguagem Artística da Cultura Popular*, que desterritorializavam as crianças do espaço fechado das salinhas. Enfim, entramos em uma nova rodada de debates convocadas pela COEDI/MEC, em que as estratégias pensadas e apresentadas pelo Ministério foram bastante questionadas. A COEDI se comprometeu com o aprimoramento dos processos, os textos escritos foram disponibilizados para *consulta pública*, mas depois disso o trabalho caiu no esquecimento⁵.

⁵ Outras ações para difusão das DCNEI foram tomadas pela COEDI/MEC, tais como a contratação de Assessoria Técnico-Pedagógica para cada estado, política que não ganhou e nem transpareceu visibilidade dos objetivos e ações. Outra ação formativa em torno das DCNEI foi o projeto “Diretrizes em Ação” desenvolvida pelo Instituto Avisa Lá, sob encomenda da COEDI, que culminou com uma publicação com o mesmo nome do projeto, mas que teve um alcance mínimo.

A COEDI justificou ao MIEIB a paralisação dos trabalhos alegando uma briga interna dentro do Ministério - o que levou a interrupção dos trabalhos. Ou seja, o MEC também é um *campo de forças* em que as disputas acontecem entre seus agentes. Mas dentro do *campo* da Educação Infantil como um todo, é ele, o MEC, o agente que reúne mais forças, pois domina um conjunto de capital maior do que os agentes individuais e do que os Movimentos Sociais, seu capital político e econômico tem proporções nacionais, e por mais que o Movimento faça pressões nem sempre consegue reverter as engrenagens do aparelho estatal. Os desdobramentos de uma política ministerial podem ser muitos; e em um país dessa dimensão é difícil para uma pessoa conseguir uma boa análise de uma ação realizada, estando essa pessoa isolada. Nesse aspecto, os debates coletivos no âmbito dos movimentos sociais nos possibilita não só uma visão ampliada, mas também um repertório crítico. E esse é um aspecto formativo que os MS cumprem com maestria. Cada política pensada para área é debatida em âmbito nacional, levando em consideração as especificidades locais e regionais, e se ela é desfavorável para uma das nossas cinco regiões ela precisa ser repensada.

Foi do embate sobre qual era a real demanda formativa para área da Educação Infantil que chegamos ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que surge a partir de uma provocação do MIEIB ao MEC. Essa foi uma das políticas mais exitosas construídas articuladamente entre o movimento social e Ministério da Educação. Não que tenha sido de fácil construção, pois envolveu outras Secretarias e setores do MEC, assim como a própria CAPES. Mas ao contrário de outras políticas em que não havia consenso da militância do MIEIB, e nem boa vontade do Ministério da Educação, nesta pauta a COEDI foi proativa em vencer os obstáculos e o Movimento deu o apoio que lhe coube. Uma grande rede entre professoras-pesquisadoras das universidades federais responsáveis pela oferta do curso foi criada. Mesmo havendo um desenho curricular pré-definido para todos os cursos por todo o país, o que foi motivo de certas críticas, ainda assim a maioria das especialistas e profissionais da área concordava que era um bom currículo formativo. Acima de tudo, era presencial. Incentivava a articulação entre as universidades e as redes municipais, já que as docentes participantes eram professoras em exercício nas referidas redes, sendo de instituições diretas ou indiretas. Grandes eventos acadêmico-científicos foram realizados pelos cursos, além do fomento a publicações.

Ainda não temos conhecimento de uma pesquisa realizada em âmbito nacional para avaliação dos resultados deste processo formativo no chão das instituições de Educação Infantil. Mas por experiência pessoal, tanto na Universidade Federal do Maranhão quanto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, posso dizer que boas sementes foram plantadas em solo fértil. Há anos Ana Lúcia Goulart de Faria (2005 e 2005), inspirada na pesquisa política e pedagogia italiana, denomina de *criancista-criançóloga* estudiosas e militantes que conhecendo a realidade da Educação Infantil recorrem à compreensão da área pelo aprofundamento teórico para respaldarem seus posicionamentos e reivindicações em prol dos direitos das crianças, ao mesmo tempo em que ao compreender as especificidades da educação da primeira infância intelectualmente tornam-se necessariamente militantes a favor dos direitos das mesmas. São duas faces da mesma moeda. E essa articulação é imprescindível para ser compreendida tanto pelas militantes fora das turmas com crianças como para as docentes que ainda não compreendem a importância de uma docência-militante.

Considerações finais ou para continuar caminhando...

Nos últimos dois anos, as pautas do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil deram-se em torno de três âmbitos formativos originados da formulação da política curricular, mas também de um retorno a antigas acepções que boa parte do campo da Educação Infantil já acreditava que estavam superadas - outras agentes do mesmo campo se esforçam para que continuemos fincadas nela - a ênfase curricular na linguagem escrita e na sua leitura. O que destaco como âmbito central da formação na área da Educação Infantil contemporânea se dá, no primeiro

momento, no sentido de uma autoformação da própria militância em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pois o Movimento tomou para si a defesa dessa política curricular, não sem críticas e oposições, o que levou a um acirramento dos argumentos prós e contras, que por si só já seriam formativos, visto que as mais esclarecidas e atuantes pesquisadoras e profissionais da área retornaram à *batalha das ideias* de lados opostos. Os debates em torno da BNCC no interior da militância passaram da análise conjuntural sobre o porquê da Base. Quais seus fundamentos legais? Qual concepção curricular está implícita a ela? O que seu processo de elaboração representa? A quem interessa uma BNCC? Quais usos serão feitos da Base? Entre outras questões que nos polarizam e demonstraram haver um grupo majoritário em defesa de políticas fomentada pela batuta personalista das antigas dirigentes do Movimento que gozam de influência política no governo, mas que também dialogam com as parceiras público-privadas.

Ao longo do ano de 2018 vimos a BNCC se consolidar como política curricular no *(des)governo* Michel Temer (MDB) e se constitui em fundamento formativo para docentes da área de Educação Infantil, com a legitimação da maioria do MIEIB. O mesmo *modus operandi* que aconteceu com as discussões em torno da BNCC, no que diz respeito as disputas por aceções, de defesas pró e contras, deram-se no MIEIB em torno dos outros dois projetos formativos, primeiramente na elaboração em torno do Projeto de Leitura e Escrita, que já nasce com finalidade formativa para docentes da área, e em decorrência deste primeiro a “aceitação” do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O que estou implicada em explicar sobre os últimos debates dentro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil é que, sem uma consulta às bases docentes e de crianças, essas são as bases do nosso Movimento, nos intitulamos seus representantes e passamos a formular política que lhes atinge, sem termos feito uma pesquisa ou uma consulta sobre suas necessidades e desejos. Essas políticas também não nascem dos anseios e demandas da própria militância do Movimento, mas sim daqueles e daquelas que ocupavam a *gestão do campo* nos últimos anos, essa gestão é formada pelo Comitê Diretivo do MIEIB, a gestão da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e as principais pesquisadoras/assessoras e consultoras desses dois campos (COEDI/MEC e MIEIB) nos últimos anos.

O *modus operandi* de formulação da política, da organicidade do Movimento, do diálogo e das disputas entre a *gestão do campo* e da relação desta com o corpo do movimento e suas bases, levou a uma cisão do campo, que antes era muito mais teórica do que política, pois tal como explicitarei no início desse artigo, nos articulávamos em nome de grandes pautas, compreendidas dentro do que caracteriza e faz um movimento social: luta pelo bem comum. Negri (2017) faz uma análise do contexto das crises políticas e sociais que eclodem ao redor do mundo a partir de 2010 e que acontece no Brasil em junho de 2013. Sua abordagem filosófica do contexto mundial versa sobre a crise da representatividade e o papel de todas as instituições e entidades que historicamente se outorgaram o papel de porta-vozes de parcela da população, seja o papel do próprio/a político/a eleito/a, seja no âmbito partidário, nos sindicatos, chegando até certos movimentos sociais. O que Negri alega é o desgaste da democracia representativa e os anseios pela democracia radical, a democracia direta – participacionista.

Quando o filósofo italiano analisa os movimentos de rua e suas pautas reivindicatórias, a forma de organização e comunicação entre os agentes militantes, ele constata que o que passou a mobilizar as grandes massas foram as decisões políticas se relacionando diretamente às questões identitárias, sejam elas de gênero, de orientação sexual, étnicas, de localização territorial, de etnia relacionada à identidade religiosa. As questões macro estruturantes relacionadas às classes sociais perderam a força que tiveram no passado, e a luta passou a ser mais individualizada, de cada cidadã e cidadão, por seus direitos buscando por sua participação. Só lembrando que as questões geracionais também são pautas identitárias, mesmo que mais fluidas.

Essas considerações vão ao encontro do debate sobre a *política de reconhecimento* das minorias, e entre as minorias encontram-se as crianças, que também são portadoras de múltiplas identidades. Ou seja, as problemáticas ligadas à garantia dos direitos das crianças a uma vida justa e digna

perpassam por diferentes bandeiras e formas de luta, sendo a educação apenas uma delas. Um movimento social que se articula em torno do direito das crianças à educação também precisa acompanhar as mudanças não só das formas de organização política contemporânea, como o uso de redes sociais, mas também a intercessão entre as diferentes demandas sociais, não só dos agentes os quais “representa”, mas destes dentro do contexto social mais amplo, ou seja, ampliar as pautas e construí-las na relação direta com os agentes do *reconhecimento*.

A presença das considerações e análises de Negri (2017) auxilia a descortinar uma crítica a nossa atuação militante nos últimos anos; basicamente desde o estreitamento da relação entre MIEIB e o MEC, precisamente com a COEDI. Quando a democracia entra em crise, pessoas, instituições e movimentos que buscam defendê-la entendem que são necessárias ações que afirmem princípios e valores onde as relações de escuta, o diálogo, a solidariedade, a transparência nas formas de comunicação, a formação humana, a democratização de todo espaço de gestão e tomada de decisão passam a ser a garantia e o exercício da própria democracia. Um movimento social ligado a agentes sociais de extrema relevância, como as crianças e docentes, necessita, além de dedicar-se às pautas educativas, adentra a democracia radical, e pensar-se como instância formadora, para tanto as formas de representatividade precisam ser revistas e ressignificadas.

Referências

AQUINO, L.L.; VASCONCELLOS, V. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, V. (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BITTAR, M.; SILVA, J.; MOTTA, M. C. A. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (orgs.). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*, Campo Grande: UCDB, 2003.

BOURDIEU, P. Campo Intelectual e Projeto Criador. In: POUILLON, J. (org.) *Problemas do Estruturalismo*, Rio de Janeiro: Zahar.

CERISARA, B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, set. pp. 326-345, Campinas (SP), 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CHAUÍ, M. Prefácio. SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970 – 1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 8 – 23.

FARIA, A. L. G. de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, pp. 1013-1038. Campinas (SP): CEDES, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*, 6ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola – 1985. In: ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro. Achimé Editora, 1982.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo (2000). In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). *A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998; 2ª edição – 2001.

MELUCCI, A. *A invenção do presente*. São Paulo: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, I. V.; TEÓFILO, M. P. (Orgs.). *PROINFANTIL e suas interfaces com a Formação Continuada de Professores: recorte de uma experiência no Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2012.

NEGRI, A.; HARDT, M. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: Nº 1 Edições, 2ª ed., 2016.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. N. 107, p. 7 – 40, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, (51), p. 90-103, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SADER, E. Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970 – 1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

*Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Doutoranda na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação I – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: fabicanavieira@hotmail.com.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018