

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES**

**KARLA WANESSA CARVALHO DE ALMEIDA**

**O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a  
Política de Educação Infantil**

**RECIFE-PE**

**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES**

KARLA WANESSA CARVALHO DE ALMEIDA

**O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a  
Política de Educação Infantil**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, na linha de pesquisa Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cibele Maria Lima Rodrigues  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Patrícia Maria Uchôa Simões

**RECIFE-PE**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

A447m Almeida, Karla Wanessa Carvalho de.  
O movimento interfóruns de educação infantil do Brasil e a política de  
Educação infantil / Karla Wanessa Carvalho de Almeida. - Recife, 2019.  
158 f.: il.

Orientador(a): Cibele Maria Lima Rodrigues.

Coorientador(a): Patrícia Maria Uchôa Simões.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/  
Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação Associado em  
Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Reuniões – Crianças 2. Educação infantil 3. Discurso 4. Política  
5. Movimento social I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orient. II. Simões,  
Patrícia Maria Uchôa, coorient. III. Título

CDD 370

## **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Política de Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, Linha de Pesquisa 1 - Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cibele Maria Lima Rodrigues

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Patrícia Maria Uchôa Simões

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>ª</sup> Cibele Maria Lima Rodrigues - FUNDAJ

Orientadora-Presidente

---

Dr<sup>ª</sup> Patrícia Maria Uchôa Simões

Co-orientadora

---

Lívia Maria Fraga Vieira - UFMG

Examinadora externa

---

Myriam Monica Southwell

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de

Ciencias Sociales (FLACSO)

Examinadora externa

---

Moisés de Melo Santana

Examinador interno

Aos meus filhos Davi e Daniel, meus pedacinhos dos céus!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é para mim sempre uma volta do que me levou ao momento chamado presente. Esta volta traz a memória as lutas, construções e vitórias que me compõe. Sonhar, projetar, estabelecer metas e planos ficam vazios se não lhes acompanhar um direcionamento divino (assim, eu creio). Eu sonhei, mas a concretização veio dos céus! Meu primeiro agradecimento é a Deus, que sonhou comigo o meu sonho e estabeleceu um tempo e um modo próprio para sua realização, que não foi o meu, mas, o Dele! E que em sua perfeição, foi sublime! Um tempo e um processo duro, porém recheado de aprendizagens, sobretudo, com a certeza, que Ele não me deixou esmorecer, suas mãos me acalentaram, revigorando-me, ao dizer que os Seus planos são sempre maiores que os meus. A Ele a glória e a honra!

Agradeço a minha amiga e orientadora Cibele, por te me enxergado e ter acreditado em minha capacidade quando eu mesma já não conseguia vê-la. Por me ter acolhido, estimulado, trabalhado minhas carências acadêmicas, e no tempo oportuno, ter soltado minha mão, como quem dizia vai! E eu fui! Caminhei, ora só, ora em sua companhia. Ela foi o instrumento de Deus no trajeto- mestrado. O significado de obrigada, não comporta e nem dimensiona, a imensidão de gratidão que transborda em mim! E na mistura de sentimentos..., pela incapacidade de um discurso que lhe retrate, e também o elo que nos conectou prefiro as ações, gestões, posturas e olhares compartilhados por nós, e que estão refletidos em algo tão bacana, esta dissertação. Que de fato expressa o trabalho em conjunto, e que longe de tornarem apenas lembranças (umas doces, outras nem tanto), constituem-se em cadeias que perdurarão no futuro.

Sou grata pela minha querida coorientadora Patrícia Simões, pelas correções, ideias, sugestões, pela parceria de produção. Pela oportunidade de aprender, partilhar com o GEPIEDUC<sup>1</sup>. Foram momentos de intensa aprendizagem destilados em tamanha simplicidade e carisma.

Agradeço em especial aos meus filhos. Ao Davi, que desde os três aninhos ver a mamãe correndo para concretizar este sonho, principalmente pela sua inocência cotejada de compreensão, por todas as vezes que ficou em segundo plano, para a mamãe estudar. E ao Daniel, que veio no meio do mestrado, e que no processo de seleção caiu como bomba, mas, que logo se mostrou dádiva de Deus. Eles são minhas forças e meu acalento de todos os dias!

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa em Infância e Educação na Contemporaneidade: estudos interdisciplinares

Agradeço aos meus pais e mães, Marilene e Luís Carlos, e Marcos e Maria, o primeiro par, pelo dom da vida e ao segundo pela formação de caráter cristã que me proporcionaram ser eu hoje quem sou! Sou imensamente grata a Josiane por cuidar dos meus filhos, com zelo todo especial, para que eu pudesse estudar e escrever. Um presente divino para minha vida! Agradeço a “minha” (aquela de que sou parte) Igreja Vida Nova, aos meus irmãos e familiares que ao seu modo, me acobertaram espiritualmente em constantes orações.

Agradeço aos colegas do mestrado por me oportunizar crescer em um ambiente harmonioso, mas nem por isso isento de contrariedade, diversidade, cores e encantos plurais. Sou grata pela amizade e acolhida nas minhas idas a Recife a amiga Missilene. Agradeço também a Élide, que juntas (esse trio) buscou se fortalecer em meio ao processo de pesquisa e estudo. Meninas, eu oro continuamente pelas bênçãos de Deus sobre vocês. Obrigada, pela paciência de ouvi todas as minhas lamentações.

Registro meu agradecimento a Rita Coelho, pelo carinho com qual me concedeu a entrevista. O comprometimento com a Educação Infantil e suas ações na militância, nos fortalece enquanto profissionais de Educação Infantil. Eterna gratidão a Vaneska Maria, professora, conselheira e diretora administrativo-financeira da UNCME-PE no município de Araçoiaba e Goiana, que intermediou tão carinhosamente a entrevista com Rita Coelho, sem nem me conhecer. Agradeço também a Ângela Barreto por sua solicitude na confirmação de informações. Agradeço as participantes da pesquisa, pelas contribuições riquíssimas ao trabalho, ao Fórum em Defesa da Educação Infantil de Pernambuco. Gratidão a Karla Barroca, Juceli, Célia e Cida Freire que me receberam de forma carinhosa e me repassaram informações preciosas.

Gratidão imensa aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Culturas e Identidades pela construção coletiva, transdisciplinar e comprometida com o outro, valendo expressamente a nomenclatura.

“Porque na muita sabedoria há muito enfado; e quem aumenta ciência aumenta tristeza”  
(PROVÉRBIOS, 1.18).

## RESUMO

Nos últimos anos a Educação Infantil brasileira engendrou um processo de identidade política enquanto primeira etapa da Educação Básica. Ao mesmo tempo, no âmbito da construção da política, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil apresentou-se como sujeito político detentor de influência ativa não só na proposição da agenda política da Educação Infantil, como nos sentidos que se tornaram hegemônicos nos discursos presente nos textos das políticas para a educação das infâncias brasileiras nos últimos anos. Nesse sentido, o objetivo de nossa pesquisa consiste em compreender deslocamentos discursivos na Política de Educação Infantil, a partir da relação do movimento com o governo federal durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. O embasamento teórico dialoga os pressupostos da teoria política de Ernesto Laclau, contribuições de Chantal Mouffe, o ciclo de política de Ball, e referências teóricas dos movimentos sociais e ação coletiva, desenvolvido por Alberto Melucci e Maria da Glória Gohn, considerados por nós como possibilidades de significação no campo das políticas educacionais para as infâncias. Nossa pesquisa qualitativa combinou pesquisa documental, observações e entrevistas. A Política de Educação Infantil é dimensionada enquanto discurso, texto e prática, seus deslocamentos ou flutuações derivam-se de articulações entre os discursos governamentais e das práticas discursivas dos sujeitos políticos que compõem os contextos de influência e produção do texto, dentre os quais o MIEIB se encontra. Essas flutuações atuam nos campos de sentidos produzidos por articulações em torno de significantes vazios- ponto nodal. A infância como nodal central que sedimentará sentidos a criança e a educação infantil- nodais periféricos. Deste modo, a pesquisa inclui uma discussão sobre a história do atendimento educacional a partir do século XX e da constituição do MIEIB como movimento social em favor da Educação Infantil. Nesse contexto, os discursos construídos tanto pelos governos quanto pelo movimento são percebidos no interior das relações sociopolíticas e das lógicas que os organizam nos processos de hegemonias e antagonismos. O discurso do MIEIB é apreendido a partir de uma demanda social com intensa interlocução de pesquisas de realidade, destacamos o caráter educativo do MIEIB, e da comunidade política e epistêmica de seus intelectuais orgânicos. As ações e posicionamentos do MIEIB transitaram durante esse período de 20 anos por uma postura reivindicadora, propositora e mediadora, na preservação os direitos das crianças a uma educação com qualidade. E, a partir de sua relação com os governos Lula e Dilma redimensionaram o espaço institucional-COEDI, contribuindo de certo modo, para que a Educação infantil a se corporificasse enquanto primeira etapa da educação básica e campo político, através de uma construção e reordenação de enunciados e de sentidos das políticas curriculares, de formação docente e de avaliação enquanto espaço-tempo de experiências e de intervenção emancipatória. No momento atual de hegemonia adversa o MIEIB atua na defesa e na preservação de direitos já conquistados

**Palavras chaves:** Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil, Educação Infantil, Discurso.

## ABSTRACT

In recent years Brazilian Early Childhood Education has engendered a process of political identity as the first stage of basic education. At the same time, as part of the construction of politics, the Inter-Forums Movement of Early Childhood Education in Brazil presented itself as a political subject with active influence not only in the proposition of the political agenda of early childhood education, but also in the meanings that became hegemonic in the discourses in the texts of Brazilian childhood education policies in recent years. In this sense, the objective of our research is to understand discursive displacements in the Early Childhood Education Policy, based on MIEIB's relationship with the federal government during the mandates of Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Vana Rousseff. In this perspective, Ernesto Laclau's political theory, Ball's cycle of politics and Chantal Mouffe's contributions as well as theoretical references of social movements and collective action, developed by Alberto Melucci and Maria da Gloria Gohn are considered by us as possibilities of significance in the field of educational policies for children. Our qualitative research combined documentary research, observations and interviews. In this metric, the Early Childhood Education Policy is dimensioned as discourse, text and practice, its displacements or fluctuations derive from articulations between governmental discourses and MIEIB discursive practices. These fluctuations act in the meaning and sense fields produced by articulation/connection around significant voids-nodal point. Childhood as a central nodal that will sediment the child's significant and early childhood education as peripheral nodal. Thus, the focus of the research includes a discussion about the historicity of educational care from the twentieth century and the constitution of MIEIB as a social movement in favor of Early Childhood Education. In this context, the discourses constructed by both governments and the movement are perceived within the sociopolitical relations and the logics that organize them in the processes of hegemony and antagonism. We apprehended that MIEIB's discourse was constructed from a social demand with more active interlocution of reality exploration. In this regard, we highlight the educational character of MIEIB, and the political and epistemic community of its organic intellectuals. And in this sense, their actions and positions moved during this period of 20 years by a claiming, proposing and mediating posture in the defense of children's rights to a quality education. From their relationship with the Lula and Dilma governments, institutional spaces were resized in the Coordination of Early Childhood Education at the Ministry of Education, COEDI-MEC. Previously, in these spaces diffused discourses circulated between care and anticipation of schooling. With the MIEIB-COEDI dialogue, these places began to advocate a dimension of law, materializing this new conception in new directions for access to professional training and the quality of early childhood education.

Keywords: Inter-Brazil Early Childhood Education Movement, Early Childhood Education, Discourse.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Documentos produzidos pelo MIEIB.....	37
Quadro 2 Documentos produzidos pelo MEC.....	38
Quadro 4 Produção da COEDI no segundo mandato de Lula .....	95
Quadro 5 Produção da COEDI no governo Dilma (2011-2014).....	111
Quadro 6 Produções da COEDI no governo Dilma (2015).....	126

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Nodais.....50

Figura 2 Extensão dos sentidos para a educação das infâncias.....132

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANEI- Avaliação Nacional da Educação Infantil

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

BIRD- Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES- Banco de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONEB- Conselho Nacional de Entidades de Base

CAED- Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT

CAQ- Custo-Aluno-Qualidade

CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial

COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

FHC- Fernando Henrique Cardoso

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

FUNDEF- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MIEIB- Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil

OEI- Organização dos Estados Ibero-americanos

ONG- Organização não governamental

OSCIP- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAC- Programa de Aceleração do Crescimento

PAR- Plano de Ações Articuladas

PARFOR- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE-Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE- Plano Nacional de Educação

PNBE- Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PPGECI- Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

PROINFANCIA- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROUNI Programa Universidade para Todos

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT- Partido dos Trabalhadores

RNPI- Rede Nacional Primeira Infância

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas

SEB- Secretaria de Educação Básica

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDH- Secretaria de Estado de Direitos Humanos

SEPIR- Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial

SEPM- Secretaria Executiva de Políticas para as Mulheres

SIELO- Scientific Electronic Library Online

SINPRO - Sindicato dos Professores do Estado de Pernambuco no município de Jaqueira

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I POLÍTICA EDUCACIONAL E MOVIMENTOS SOCIAIS- Hegemonia e Práticas	
Articulatórias.....	22
1.1 A Política Como Discurso.....	23
1.2 Sujeitos políticos: Estado e Movimentos Sociais.....	31
CAPÍTULO II– PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1 Coleta de Dados, Técnica de Pesquisa e Seleção dos Sujeitos.....	36
2.2 Procedimentos de análise dos dados .....	39
2.3 Questões Éticas .....	41
CAPÍTULO III - MIEIB E SUAS HETEROGENEIDADES.....	43
3.1 - Breve análise do histórico das políticas e das lutas sociais a partir da instituição do atendimento educacional.....	44
3.2 Produzindo um discurso pelo direito à educação das infâncias: o papel das intelectuais orgânicas do MIEIB .....	48
3.3 Contextualizando discursos e políticas educativas: a construção de hegemonias.....	55
3.4 A Política de Educação Infantil e a emergência do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil no Governo FHC.....	63
3.5 O MIEIB e os governos Lula: interlocução nas políticas para a educação das infâncias (2003-2011) .....	73
3.5.1 Acesso e ampliação de vagas .....	78
3.5.2 Financiamento .....	82
3.5.3 Formação Docente.....	84
3.5.4 Currículo .....	87
3.5.5 Avaliação.....	96
3.5.6 Considerações gerais da relação do MIEIB com os governos Lula .....	97
3.6 O MIEIB e os governos de Dilma: continuidades e mediações .....	99
3.6.1 Acesso e Ampliação de Vagas .....	104
3.6.2 Intersecções de pesquisa e formação docente: diversidade e relações étnico-raciais definidores de novos sentidos. ....	106
3.6.3 Base Nacional Comum Curricular: construção coletiva x produto mercadológico .....	113
3.6.4 Avaliação.....	117
3.6.5 O MIEIB no contexto do Golpe 2016: Rupturas e reestruturação. ....	120
3.6.6 Considerações governo Dilma.....	126
3.6.7 As lógicas dos discursos MIEIB e dos governos Lula e Dilma .....	127
CONCLUSÃO .....	133

REFERÊNCIAS .....	136
APÊNDICES .....	149
1. PAUTAS DOS ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB DE 2006 a 2018 .....	149
2. Políticas Educacionais Brasileiras.....	154
3. Entrevista Integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.....	156
4. Entrevista com Rita Coelho.....	157
ANEXOS.....	158
1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	158

## INTRODUÇÃO

O debate sobre a Educação Infantil, nos últimos anos, coloca a centralidade desta etapa da Educação Básica na construção das políticas educativas. A presente pesquisa enfoca a política para a Educação Infantil e as disputas em torno dos sentidos e sua materialização em práticas discursivas. Nesse cenário, desde 1999, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), atua na dimensão política na defesa da educação das crianças pequenas, com destaque para a intensa interlocução realizada com os governos do PT (Lula e Dilma). Na qual, tem demonstrado um poder de influência na agenda política do governo. E pela primeira vez na história da educação brasileira, essa relação entre movimentos sociais (Movimentos por Creches, MIEIB, Fraldas Pintadas, outros) e poder executivo federal se concretiza em políticas para a Educação Infantil, naturalmente, em contextos (democráticos) de disputas por hegemonia. É essa singularidade histórica que é tomada como objeto de estudo da presente pesquisa, ou seja, a relação entre o MIEIB governo federal (FHC, Lula e Dilma) na construção de políticas educacionais.

Nesse sentido, a pesquisa toma relevância ao analisar momentos sociopolíticos distintos e seus discursos hegemônicos (discurso sistematizador de representação de diferenças) para a Educação, ao passo, que registra uma parte relevante da história dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, nas políticas educacionais. Também podemos percebê-la como produto de resistência histórica dos movimentos em prol da educação, e em especial do MIEIB.

O MIEIB surgiu da articulação em torno da luta para incluir as crianças pequenas nas políticas educativas, articulações esta tanto de natureza social, como epistêmica. Mais precisamente, trata-se de um aglomerado de fóruns estaduais que mantêm organizações peculiares e estão unidas em torno de pontos comuns e convergências em relação à Educação Infantil. Em seu discurso, se apresenta como possuindo de caráter suprapartidário, acomodando em seu interior visões diversas e até mesmo contraditórias.

Nosso interesse por essa “engrenagem política” advém de minha prática profissional como docente na Educação Infantil (desde 2006) e das atividades sindicalistas desenvolvidas na representação do Sindicato dos Professores do Estado de Pernambuco no município de Jaqueira-PE (SINPRO). O tema específico do presente trabalho surgiu quando, no ano de 2016, estava matriculada na disciplina Movimentos Sociais, Identidades e Cidades Interculturais do Programa de Pós-Graduação Educação Culturas e Identidades -PPGECI.

Nos estudos dos movimentos sociais no Brasil, destaca-se o surgimento de fóruns que articulam diversas lutas sociais em torno de direitos específicos. Um fenômeno que surgiu com a constituinte no período da redemocratização e tinha por finalidade lutar pela inclusão no texto da Constituição Federal de 1988 os diversos direitos sociais, depois de mais de duas décadas de ditadura militar. Em sua maioria, os fóruns eram compostos por agentes de movimentos populares, de associações profissionais, de grupos religiosos vinculados à teologia da libertação, ONG's cidadãs (GOHN, 2005). Uma década depois, e a partir da articulação de alguns comitês estaduais que já discutiam a demanda por Educação Infantil, foi criado, o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), em certa medida, como continuidade das lutas das mulheres por creches dentro dos movimentos populares urbanos (DOIMO, 1993; GOHN, 1991).

Ao longo dessa trajetória de vinte anos, o MIEIB tem se constituído como sujeito político articulador das lutas pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. Partimos do pressuposto que o MIEIB tem articulado a formação de um discurso que anuncia novas perspectivas e concepções educativas que deveriam se traduzir em políticas e práticas escolares no âmbito da educação formal.

Nosso recorte temporal organiza-se em conformidade com os períodos presidenciais. Primeiro, FHC, no qual nos permite perceber a emergência do MIEIB, enquanto sujeito político na arena da educação das infâncias brasileiras, e segue com os governos petistas Lula e Dilma, nos quais houve maior interlocução entre o movimento e o poder público federal.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa é compreender deslocamentos discursivos na política de Educação Infantil, a partir da relação do MIEIB com o governo federal (FHC, Lula e Dilma), ou seja, sua atuação no processo de interlocução (contexto de influência), na disputa discursiva (contexto na produção do texto), em torno dos sentidos que estariam contidos na política da Educação Infantil, envolto em negociações contextuais e provisórias. Nesse sentido, nossos objetivos específicos se constituem:

- a) Analisar como emergiu o discurso da Educação Infantil;
- b) Identificar os processos históricos e políticos do surgimento do MIEIB, especificando as práticas articulatórias em torno da Educação Infantil;
- c) Compreender como a participação de intelectuais orgânicos do MIEIB no governo federal FHC, Lula e Dilma, influenciou os sentidos presente no texto da política de Educação Infantil.

Esse contexto nos leva a uma perspectiva epistemológica referenciada nas zonas de diálogos entre o pós-marxismo e o pós-estruturalismo. Para tanto, partimos das formulações

de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1990, 2011, 2013, 2015) e seus conceitos de hegemonia, prática articulatória, antagonismo e significante vazio. Nessa perspectiva discursiva, nosso objeto de estudo, tem o significante infância como ponto nodal, que esvaziado de sentido devido sua polissemia, torna-se objeto de disputa política. E é em torno dele que o MIEIB emerge como prática articulatória, recorremos a Sociologia da Infância e suas desconstruções de modelos hegemônicos para pensar os sentidos de infância.

Nossa reflexão ainda é subsidiada de elementos dos estudos sobre movimentos sociais e ação coletiva, desenvolvido por Alberto Melucci (1989, 1994, 2004) e Maria da Glória Gohn (2000, 2010, 2011) que permeiam nosso sujeito de pesquisa, o MIEIB, em sua história e atuação. O dinamismo, o cruzamento de forças concorrentes de sujeitos políticos e práticas hegemônicas, podem comportar explicações e lógicas para modificações discursivas nas políticas de Educação Infantil a partir da atuação do MIEIB como ator político.

Nosso posicionamento epistemológico leva-nos a compreender o MIEIB enquanto sujeito político - que pode ser definido como movimento social (DAGNINO, 2000; GOHN, 1991, 2005) e prática articulatória (LACLAU, 2011). Nesse sentido, na produção de uma política, diversos sujeitos, fomentam a prática articulatória. Momento no qual, os sujeitos políticos, reservam-se de suas diferenças, e reagrupam-se em torno de um ponto nodal-comum a todos (LACLAU, 2011). Os sentidos são antagonicamente disputados e refletem ambiguidades e deslocamentos, comportam a raiz de uma produtividade política. Vale ressaltar que Laclau (1990) ao utilizar a prática articulatória não se referia diretamente aos movimentos sociais, mas, suas formulações se aproximam de ações coletivas empreendidas por sujeitos políticos e sociais.

No campo dos estudos dos movimentos sociais, as releituras de Gramsci com uma perspectiva pós-estruturalista, realizadas por Alvarez, Dagnino e Escobar (2000), utilizam alguns elementos de Melucci e apontavam os movimentos sociais como portadores de transformações políticas e culturais em suas lutas incorpóreas. E ainda representam o conflito com o poder hegemônico estabelecido, numa “guerra de interpretação” (DAGNINO, 2000). Assim, os sujeitos apresentam concepções alternativas, como redefinição do poder social.

Nesse sentido, emergem questões a serem problematizadas na pesquisa como o discurso hegemônico do MIEIB influenciou e foi influenciado na construção de uma política para Educação Infantil? Como se deu a atuação de seus intelectuais orgânicos em um contexto atravessado por relações de hegemonia? Qual a atuação do MIEIB na formulação da Política de Educação Infantil? Quais os reflexos da relação MIEIB e os governos na política?

Partimos da premissa que esta relação estabelecida pelo MIEIB com os governos ocorreu atravessada por hegemonias construídas por intelectuais orgânicos, tanto do Estado, quanto do movimento. E dialeticamente, modificaram a política e o movimento. Esta relação, ainda que contraditória, mostra-se como forma de atuação dentro do sistema estatal em um contexto democrático, via negociação política. Deste modo, consideramos que a relação MIEIB- Governo Federal encontra-se no interior de operações hegemônicas, na quais os processos socioeconômicos e políticos determinantes das políticas de Educação Infantil são conectados via consensos provisórios permeados por forças (sociais e econômicas) concorrentes de poder. Nessa direção, o nosso olhar articula os aspectos gerais desta relação, os mecanismos abrangentes e complexos do contexto político, e os reflexos específicos para a Política de Educação Infantil.

A dissertação será estruturada em três capítulos. No primeiro, abordamos os discursos políticos para a educação das crianças de 0 a 6 anos. O discurso é tomado a partir dos pressupostos de Laclau (2011, 2013, 2015), Southwell (2008, 2017) Maingueneau (2009, 2011, 2015), Ball & Bowe (1992), Ball (2001, 2004, 2011) e Mainardes (2006). Nesse sentido, instituições políticas e governamentais, bem como, os movimentos sociais são caracterizadas enquanto hegemonia e práticas articulatórias (Laclau; Mouffe, 1990; Laclau, 2011, 2013, 2015). Pontuamos neste contexto, o processo político de produção da política enquanto discurso e texto enfatizando o papel dos intelectuais orgânicos.

No segundo, apresentamos o percurso metodológico utilizado, entremeando o referencial teórico com o objeto de estudo através do método científico empregado na coleta e sistematização da análise dos dados.

O terceiro capítulo comporta a análise de dados que articular a relação do MIEIB com os governos FHC, Lula e Dilma. Nesse sentido, o discurso do MIEIB é tecido pela dimensão do direito, no qual a infância é problematizada como significante vazio que desenvolveu uma cadeia de equivalência a partir do caráter educativo do atendimento as crianças, a partir da Constituição Federal de 1988, bem como, do seu próprio aspecto de movimento educador. Acreditamos, que tanto a dimensão educativa quanto a relação estabelecida com os governos contribuíram para deslocamentos no seu próprio discurso. E em certa medida, podemos perceber reflexos desses deslocamentos nas práticas articulatórias da política de Educação Infantil das quais participaram e dos sentidos que se tornaram hegemônicos nos textos da política.

A análise se projeta em uma divisão cronológica governamental. Iniciamos, pelo cenário sociopolítico do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) enfatizando a ausência de antagonismo na construção das políticas educativas, sua submissão às diretrizes de órgãos internacionais pautadas no neoliberalismo, no qual o MIEIB emerge enquanto movimento, atuando com uma postura reivindicatória. Em seguida, trazemos o governo Lula (2003-2006/ 2007-2010) em seu contexto macro e as interlocuções realizadas entre MIEIB e seu governo, em uma postura negociadora e propositiva. Posteriormente, analisamos o governo Dilma (2011-2014/ 2015-2016), as continuidades e as rupturas que surgem no relacionamento COEDI-MEC com o MIEIB e sua postura mediadora. Este último interrompido, pelo golpe de 2016, no qual situamos o governo golpista Temer (2016-2018) e suas demandas para a Educação Infantil.

Antecipadamente, salientamos dos limites da pesquisa, e que os dados apresentados podem indicar verdades múltiplas e significados diversos pela dialética a qual está submetida, nas definições no rol de teorização seja no campo sociológico, educativo ou dos movimentos sociais. Assim, carregamos conscientemente o risco de tratarmos superficialmente alguns conceitos no bojo da discussão geral, mas empreendemos esforços em apresentar discussões que fecundam outros estudos.

## **CAPÍTULO I POLÍTICA EDUCACIONAL E MOVIMENTOS SOCIAIS- Hegemonia e Práticas Articulatorias**

Neste capítulo procuramos problematizar os discursos das políticas educacionais brasileiras, a partir dos sujeitos que a constituem. De um lado os sujeitos das instituições políticas e governamentais, e do outro, os movimentos sociais. Nesse sentido, as dinâmicas constitutivas desses processos discursivos serão focadas a partir dos conceitos de discurso, hegemonia e de práticas articulatórias de Laclau e Mouffe. É Myriam Southwell que, a partir desse referencial, apresenta a política educacional enquanto discurso que se materializa em texto, fala e práticas, percebidos como arranjos hegemônicos.

Nessa perspectiva, compreendemos discurso como conjunto de enunciados que permite que os sujeitos políticos comuniquem suas concepções, visões de mundo, sedimentados de forma precária, contingente, em um contexto de relações de poder que são atravessadas por práticas articulatórias e hegemonia. Um discurso hegemônico se apresenta como a única solução, como necessária e inexorável, mas na verdade é uma operação que busca apresentar uma interpretação singular como universal. Funciona como uma espécie de discurso mítico que se naturaliza no senso comum por vários processos de convencimento que escamoteiam seu caráter singular (LACLAU, 1990). Ele carrega consigo um conjunto de práticas discursivas, ritos e rituais, modos de ser e de fazer que o constitui.

Uma política pública surge como um caminho, uma solução, ou melhor, uma forma de resolução para um “problema” que se tornou hegemônica naquele momento. E, pela sua incompletude, permite que outros grupos encontrem nele condições de produção de um novo discurso. E desse modo, nas bordas da estrutura discursiva, nas suas falhas de identificação, abrem-se as possibilidades de disputas em torno da fixação dos sentidos que serão hegemônicos (LACLAU, 2013).

Assim, esse movimento complexo e estratégico entre discursividades contraditórias no processo de produção nos permite explorar a estruturação do poder e subordinação. De um lado, o histórico do Brasil em aderir a prescrições de sujeitos políticos internacionais (organizações, fundações e fundos), produzidas por seus intelectuais orgânicos, colocando estas indicações como soluções à educação brasileira, exercendo a função de mito. De outro, a participação dos movimentos sociais nesta produção política marcada por relações hegemônicas assimétricas, e que conseguem significar a política, também por seus intelectuais orgânicos. Neste quadro, as noções de práticas discursivas, estão em constante processo de

deslocamento e fixação temporária, produzindo posicionamentos diversos, muitas vezes contraditórios. Portanto, no contexto da construção da política, a desconstrução exhibe as decisões sedimentadas, os elementos associados a diferentes poderes.

### **1.1 A Política Como Discurso**

Para entender a política como configuração discursiva, partiremos do pressuposto de que não há uma distinção “entre práticas discursivas e não discursivas” e que, portanto, elas podem se materializar em textos, falas e práticas (Laclau e Mouffe, 1985, p.180), pois compreendemos que as relações sociais são permeadas pelo discurso/ discursividade. O social então é composto por uma trama complexa de inúmeras identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas.

O antagonismo, nessa perspectiva emerge paradoxalmente como impossibilidade da constituição de um sentido objetivo de lógica discursiva, ou seja, um exterior radical sem medida comum com o interior (LACLAU, 2011), que limita a expansão de sentidos. E, também, condição de possibilidade da própria constituição discursiva. A relação exterior-interior simultaneamente impede a constituição completa do outro. Coutinho (2003) delinea este antagonismo destacando os aglomerados humanos na base dos processos de socialização da participação política, ou seja, não existe esfera pública sem exclusões.

Nessa direção, o discurso acaba por ser um sistema de relações construídas socialmente, no qual as políticas resultam dos efeitos de conferir sentido ao social. O discurso é tomado, contextualizado aos processos sociais e suas complexidades relacionais, sedimentando provisoriamente e marcado pela sobredeterminação- campo do simbólico que necessita de significação fora dele. (LACLAU, 2011). Isso nos indica que Laclau e Mouffe pensam a estrutura social sob o pressuposto da impossibilidade de uma totalidade (no sentido marxista-estrutural), na qual o discurso apresenta inicialmente elementos de leitura do real, sempre parcial, advinda da simbolização pela linguagem (RODRIGUES, 2009).

Neste desígnio, a distinção entre “o político” e a “política” de Mouffe (2003), clarifica o antagonismo enquanto pressuposto. À medida que o político faz referências ao espaço de poder, conflito e antagonismo inerente às relações sociais diversas “[...] essência ‘do político’” (MOUFFE, 2005, p.8), inscrito numa dimensão ontológica. A política corresponde ao conjunto de práticas, discursos e instituições que organizam condições conflituosas, ou seja, relaciona-se ao campo empírico da política prática em nível ôntico - as

muitas práticas da política convencional. Mendonça (2010) a partir dos trabalhos de Mouffe enfatiza que o antagonismo não é um mero momento político, mas a própria lógica de constituição de qualquer relação política e social.

“A racionalidade comunicativa não passaria de uma solução hegemônica definida por uma contingência histórica falível e não propriamente pactuada a partir de pressupostos tidos como razoáveis ou mesmo minimamente desejáveis por uma série de identidades” (MENDONÇA, 2010, p.489).

Mouffe desenvolve uma acepção teórica que vem denominar de pluralismo agonístico, segundo Mendonça (2010, p.491) “constituindo-se mecanismos institucionais que visem principalmente “domesticar” as relações antagônicas entre identidades que visam hegemônizar sentidos no espaço social, visto pela autora como um espaço discursivo”. Em suma, essa proposta coloca o inimigo como adversário, cujas ideias não se concorda, mas reconhece-se o direito de posicionar-se:

Introduzir a categoria do ‘adversário’ requer fazer mais completa a noção de antagonismo e distinguir duas formas diferentes nas quais pode surgir esse antagonismo, o antagonismo propriamente dito e o agonismo. O antagonismo é uma luta entre inimigos, já agonismo é uma luta entre adversários. Por conseguinte, podemos voltar a formular nosso problema dizendo que, visto da perspectiva do ‘pluralismo agonístico’, o objetivo da política democrática é transformar o antagonismo em agonismo (MOUFFE, 2005, p. 116).

Compreender a dimensão do antagonismo do “político” é a chave para entender a “política”, e as reverberações de hegemonia presentes no discurso. Sendo assim, a política na perspectiva de Laclau e Mouffe, apresenta-se como processo de articulação na produção de sentidos, quando uma demanda específica, consegue interpelar outras demandas, pela sua capacidade de esvaziamento de particularidade e representação de uma totalidade cujas várias dimensões vinculam-se com contextos diferenciados, (econômico, social e o político). Laclau e Mouffe utilizam o conceito de hegemonia para especificar a tensão que envolve esta relação, que segundo eles é contingente.

A hegemonia, no campo discursivo, se dá pela articulação de um conjunto de relações. A constituição de um discurso permite articular em torno de si identificação, “a criação de um “nós” pela determinação de um “eles”” (MOUFFE, 2003, p.15). Nessa direção, as formas de representação (na política) se dão quando uma particularidade assume contingencialmente a função representativa, ou seja, ocupa um papel hegemônico. Assim, os elementos que passam a compor o discurso e o texto da política ocupam o papel hegemônico de todo um campo semântico (SOUTHWELL, 2008, p.3).

No jogo de significação do discurso da política, diversos sujeitos sociais e políticos se mobilizam na tentativa de dominar o campo da discursividade. No campo educacional, antagonizam esse momento de jogo de forças, estruturado em posições diversas de sujeitos políticos, que vamos denominar neste trabalho de intelectuais orgânicos<sup>2</sup> a partir de Gramsci, que podem ocupar posições no aparato estatal. Gramsci tem os intelectuais como centro de formação e desenvolvimento que conseguem visionar as complexidades da realidade social e política. Classifica os intelectuais em três níveis: tradicionais que se organizam rigidamente como castas; o orgânico-urbano ideologicamente comprometido ao projeto Estado burguês, e o orgânico diretamente ligado às classes subalternas, que visa à organização de uma nova ordem. Assim, intelectuais (tradicionais /orgânico-urbanos) também podem estar nas grandes corporações capitalistas e nos organismos internacionais que atuam na produção de discursos que satisfazem a essas corporações. E ainda dentro dos movimentos sociais (intelectuais orgânicos) disputando os sentidos dos enunciados nos momentos de fixação da política.

Gramsci realça a importância do intelectual quando os liga diretamente a hegemonia, na produção de ideologias, vinculando-se a distintas classes (sociais) nos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, permite pensar que certas posições de sujeito cortam transversalmente vários setores de classe. Em outras palavras, eles representam a capacidade dirigente e técnica (da sociedade e organismos estatais), agindo como organizador da “vontade” que se quer tornar coletivo. E por isso, a educação é tomada como constitutiva desse processo, que trabalha sob a eloquência e a persuasão.

No jogo da política as relações nos processos democráticos implicam em disputas, negociações e mudanças de concepções, de identidades. Nesse cenário de disputas é possível inferir ainda que mesmo no aparato estatal, nas corporações, nos organismos e nos movimentos não há um discurso homogêneo. O que existem são discursos hegemônicos. A hegemonia exerce no jogo da articulação das diferentes demandas, papel central, vinculada ao processo de abandono de especificidades, em direção a um conceito unificador, na luta por significados presentes nesse discurso. Laclau e Mouffe explicando como ocorre esse processo apresentam a prática articulatória:

“chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. À totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Gramsci para descrever a confluência invisível das forças da classe, da economia e da moral, na produção e reprodução cultural, ou do que ele denominou de “direção intelectual e moral”.

de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada.” (Laclau e Mouffe 2015, p. 178).

Nesse processo de constituição hegemônica, uma prática articulatória é o que podemos também descrever como negociação para inclusão de elementos na formação de um discurso. As posições diferenciadas quando aparecem articuladas dentro do discurso eles chamam de momentos. O discurso é a “totalidade” resultante de uma prática articulatória. Os autores chamam de “elemento” as diferenças dos sujeitos políticos, suas posições, concepções, visões que não estejam presentes no discurso constituído como hegemônico. Nesse sentido, os elementos estão disponíveis como possibilidade de resistência e podem ser articulados em outra prática articulatória. É a prática articulatória que possibilita essa fixação (parcial) de sentidos. Laclau e Mouffe denominam pontos nodais como as construções semânticas que possibilitam a articulação, mesmo em contextos de diferenças. Os sujeitos políticos chegam a consensos (provisórios) que possibilitam sua união, em meio a suas diferenças (e divergências). Southwell (2008, p.3) acrescenta que “são vocábulos objeto de luta ideológica”.

“A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que parcialmente fixam sentidos parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo o discurso pela infinitude do campo da discursividade.” (Laclau e Mouffe, 2015, p. 188).

Nesse mecanismo, o signo é tomado como ponto central de aglutinação, mas que contém fissuras, no terreno da indecibilidade. Na perspectiva dos autores, pontos nodais são significantes privilegiados que fixam (parcialmente) o sentido desenvolvendo uma cadeia de equivalência, vários significantes e sentidos que podem ser atrelados, ampliando a aderência ao discurso. O ponto nodal permite uma elasticidade em conteúdos e sentidos, que abarca zonas de aderências, colocando uma demanda particular para ser disseminada como universal. Os significantes dessa cadeia forçam seus proponentes a reorientar o discurso baseado nas lógicas de diferença e equivalências (LACLAU, 2013). Segundo Laclau (2013, p. 133), a equivalência não busca eliminar a diferença existente ou fronteiras dicotômicas entre os sujeitos, pois são condições necessárias para a construção do social, ou seja, esse momento possui laços integradores. É nesse sentido que a discursividade é construída no ponto de encontro de ambas.

Laclau chamou de relações sintagmáticas de combinação e relações paradigmáticas de substituições, operadas por meio de parâmetros estratégicos, quando uma demanda torna-se o

significante de toda uma cadeia, de um lado, conferindo solidez e por outro lado restringindo sua autonomia.

Nesse diapasão, “a totalização requer que um elemento diferencial assuma a representação de uma totalidade impossível” (LACLAU, 2013, p. 133). Deste modo, “o conteúdo da universalidade, não é próprio, mas sim dado pela articulação transitória de demandas e equivalências, sem permitir que opere além do contexto de sua emergência” (LACLAU, 2011). A hegemonia como prática articulatória, implica na construção de uma nova síntese, contingente (LACLAU E MOUFFE, 2015) das identidades dos sujeitos no processo de produção discursiva (política).

Contudo, Laclau (2013) percebe que há a possibilidade das fronteiras dicotômicas se tornarem imprecisas em momentos de crises orgânicas (quando o sistema simbólico precisa ser remodelado), interrompendo a cadeia de equivalência por meio de um regime alternativo de equivalência. Isso significa que o discurso pode se modificar, a partir de novos sentidos para os significantes existentes ou articulação de novos significantes. Na mesma linha do que argumenta Foucault sobre as palavras e sua mudança de sentido. Isso ocorre porque os significantes podem ter sentidos esvaziados, o que ele chama de significantes vazios. E ainda, segundo Laclau (2013, p. 197), quando demandas são articuladas com elos inteiramente diferentes, o significado surge então das fronteiras alternativas de equivalência, a partir do que são denominados por Laclau de significantes flutuantes. Os significantes flutuantes são, portanto, construídos antagonicamente, presentes em diferentes articulações, e, são ao mesmo tempo, contendo conteúdo pertencente aos dois lados dicotômicos. Sua função de significação em determinado momento carregam em si, uma hegemonia de organizar, controlar e redistribuir poderes-sentidos de uma nova formação hegemônica.

Nesse viés, os significantes vazios correspondem à construção do sentido, enquanto os significantes flutuantes relacionam-se conceitualmente a lógica dos deslocamentos das fronteiras antagônicas, que nas palavras de Southwell (2012), criam uma nova objetividade através da rearticulação dos elementos deslocados.

Ambas são operações hegemônicas, marcadas pelo traço de contingência, pois, a fixação de sentidos é provisória, podendo em outras configurações de conjuntura-sistema de significação provisório, produzido por antagonismo e exclusão (LACLAU, 2011), assumir sentidos diversos e distintos, indicando que o sentido e a representação são construídos por sua articulação no discurso e não pelo seu conteúdo-materialidade. Deste modo, a prática articulatória nos ajuda a pensar as representações no discurso da política educacional frutos

das relações entre esses sujeitos político (diversos) e nas quais as propriedades identitárias dos sujeitos constituem esse sistema diferencial e estrutural de posições.

A política educacional então é vista como prática discursiva, compreendida como campo de luta pelo poder, para além de estruturas institucionais (dominar e manipular), como relação social difusa, buscando o modo pelo qual se sedimentam (LACLAU, 2011, 2013). O discurso que permeia o texto representa a forma como a hegemonia busca campos de equivalências e flutuações a fim de “introduzir interseccionalmente” o que julga possível. Desde modo, o discurso da política, tem sempre caráter material, surge de demandas em direção a instituições governamentais.

O discurso segundo Laclau (2013) segue lógicas sociais que corresponde ao sistema de regras, “rarefeitos de enunciados” (LACLAU, 2013, p. 181), colocando a representação, dentro da relação estrutural e modular da configuração discursiva. As lógicas sociais tensionam limites e contribuem para constituir segundo Oliveira (2018, p. 197) “a gramática de regras que constituem a posições do sujeito, objetos, temporalidade, relações e práticas...”, pertencentes ao imaginário. Nesse aspecto, aborda as dinâmicas de enunciação e sua interferência nos padrões de subjetividades presentes nos espaços discursivos.

Por sua vez, a lógica política, relaciona “aos padrões envolvidos nas formações de novas fronteiras, na emergência de novos pontos nodais... e dinâmica de sentidos” (OLIVEIRA, 2018, p. 197), sempre em contextos de disputas hegemônicas. Em suma, as lógicas da equivalência e diferença correspondentes a produção de significantes vazios e flutuantes. A percepção de sua aplicabilidade requer de um lado o conceito de heterogeneidade (produção de sentido a partir do outro) mesmo diante de sua pretensa homogeneidade (universalidade). Oliveira (2018) destaca a diferenciação de heterogeneidade constitutiva e a mostrada. A primeira relaciona ao caráter intrinsecamente heterogêneo de qualquer discurso. A segunda relaciona-se às formas de apropriação, tradução e representação mostrada ou não textualmente. (OLIVEIRA, 2018, p. 204).

Isso nos leva a perceber que as lógicas políticas deslocam-se lentamente, e seu ápice ocorre em momentos de crise orgânica, quando reconfiguram-se o discurso dominante. Esse processo acontece porque a hegemonia vigente encontra-se em processo de desintegração, devido às modificações nas relações sociopolíticas das sociedades. A compreensão desse processo (deslocamentos discursivos da política) pode ser melhor compreendido pelos significantes que se tornaram centrais nos discursos, tendenciosamente

esvaziados, e que evocam novas equivalências, através dos chamados significantes flutuantes. E que podem apresentar-se no imaginário social, que Laclau denominou de mítico.

O poder articulatório, conforme Oliveira (2018), não provém de sua capacidade argumentativa, mas sim, em sua capacidade de interpelar sujeitos - por interpelação compreendemos os efeitos oriundos do câmbio presente-passado em um efeito de posição (SOUTHWELL, 2007, 2008, 2012), frequentemente de caráter ambíguo. Podemos afirmar que as “lógicas políticas dizem respeito a operações significantes”, e que inter-relacionadas tornam o processo de descrição e explicação da realidade social crítico, pois implicam no processo constitutivo político e normativo.

Essa abordagem está presente, em certo sentido, nas formulações de Stephen Ball e em estudos desenvolvidos junto a Bowe (1992, 1994), quando buscam superar binarismos entre o campo macro e microsocial e a verticalidade como traços constituintes das políticas. Assim, tanto Laclau quanto Ball procura colocar as políticas como discurso que modifica e é modificado nos tempos e espaços, e por isso, pode ser compreendida como território de disputas e negociações. No entanto, Ball difere-se de Laclau pela separação heurística entre texto e discurso e por não utilizar o conceito de hegemonia, nem das lógicas (presente na obra de Laclau e Mouffe).

A abordagem analítica das políticas elaborada por Ball e Bowe é chamada de Ciclo de Políticas, composta por Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática. Esses contextos, não são justapostos e nem hierarquizados por dimensão temporal, sequencial nem por linearidade, mas inter-relacionados (MAINARDES, 2006). Com os avanços nas pesquisas os autores atualizam esse ciclo acrescentando, Contexto dos Resultados e Efeitos e do Contexto das Estratégias Políticas. Para os fins de nosso objetivo de pesquisa nos interessa o diálogo com os três primeiros contextos.

O contexto de influência corresponde ao momento que diversos sujeitos políticos disputam significação e finalidades que estarão contidos na política, se relaciona aos discursos dogmáticos com base nos interesses dos grupos sociais e agências internacionais e corporações, envolvidos na sua construção. E são onde, os conceitos adquirem legitimidade e constituem a base discursiva da política (MAINARDES, 2006). O contexto da produção do texto, como o próprio nome diz, indica o momento sistemático dos discursos escritos em leis, programas e documentos, correspondente às disputas pelo controle das representações. E pode ser compreendido como práticas articulatórias (LACLAU, 2013), os textos políticos, portanto, expressam o discurso hegemônico, sendo uma fixação de sentido numa relação de hegemonia.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades, uma mesma política pode revelar diferentes sentidos/significados discursivos. Na variedade de discursos, alguns serão mais dominantes que outros, e por não abarcar a totalidade, deixa elementos excluídos. São esses elementos que possibilitam a contestação. A impossibilidade de fechamento na construção do texto da política revela a impossibilidade de um projeto político definitivo, hegemônico, totalitário, principalmente pelo seu caráter contingencial. Assim, conforme Laclau e Mouffe (1987), o discurso tem representação parcial, mostrando traços de outro que não foi compreendido e incluído.

Nessa perspectiva, política como texto e política como discurso são conceituações complementares, o primeiro enfatiza o controle da tradução pelo leitor, nossa compreensão de tradução relaciona ao confronto da normatividade de tentar uma unificação do que se não pode apreender, mas que se supõe ser comum (MACEDO, 2018), enquanto o segundo referência os limites da discursividade (MAINARDES, 2006). Dessa forma, o texto da política é “resultado” de elementos que se tornam “momentos”, no sentido usado por Laclau (2013). No contexto do texto, podemos entender o cenário do discurso institucional (lugares, conceitos, intelectuais orgânicos, interdiscursos e outros) que antagonizam a prática articulatória. Algumas características da formação discursiva desses “textos” são aberturas que possibilitem identificação, sem, contudo, perder a especificidades de seu objetivo, por isso conta com significantes chaves que interpelam e motivam os leitores ou o público destinado.

Nesse sentido, o contexto da prática consiste no momento no qual as políticas são recontextualizadas alcançando materialização na prática pedagógica (apontam sentidos a serem atribuídos aos conteúdos curriculares e a práxis docente). O “caráter material não é unificado na consciência do sujeito, antes as diversas posições dos sujeitos aparecem dispersas” na política (Laclau e Mouffe 2015, p.182). Nessa mesma direção, Southwell (2008) coloca que nesse processo de significação, apropriação e seleção constituem-se as realidades.

As diferentes formas de resistência ao discurso hegemônico, efetuando deslocamentos, aberturas para mudanças, articuladas pela lógica de equivalências e flutuações, ocorre graças à influência da produção discursiva de sujeitos que se apresentam segmentados em posições diferenciadas. Esse momento específico da ação coletiva político-pedagógica pode ser percebido dentro do ciclo de políticas. É possível fazer uma analogia entre o contexto de produção do texto, defendido no ciclo de políticas, e o processo de

sedimentação de um discurso, nos termos de Laclau. A forma como o discurso é sedimentado no e pelo sistema sociopolítico é crucial para análise da política.

## **1.2 Sujeitos políticos: Estado e Movimentos Sociais**

Partindo dessas perspectivas (Laclau, Southwell) abordaremos o antagonismo da representação (momento conceitual hegemônico) na política educacional, a partir dos sujeitos políticos: Estado e Movimentos Sociais, descritos em prática articulatória. Com efeito, é este o processo que nos auxilia na nossa pesquisa, pois introduz na discussão os Movimentos Sociais (no nosso caso, o MIEIB) como sujeitos políticos por excelência das mudanças sociais, nos contextos de relações desiguais e poder hegemônico.

Nesse sentido, as práticas discursivas do sujeito político Estado, por meio de suas instituições aparecem como projeto de homogeneização, que se utiliza de formações discursivas hegemônicas para estabelecer, sedimentar e naturalizar uma perspectiva do particular como universal, construída dentro de um contexto de controle de conflito, cujo equilíbrio de poder, dominação e hegemonia aparece supostamente processado. Essa, na visão de Laclau (2013) representa cristalização de diferentes relações de poder entre os grupos, o que, por sua vez, expressa a articulação realizada pelo Estado a fim manter a hegemonia. Entretanto, ela mesma, abre a possibilidade de surgimento dos movimentos de contestação. O terreno contingencial da ação estatal interpela os que estão em posição de inferioridade perante o poder, a uma formação de prática articulatória, em contraposição a essas cristalizações ou verdades absolutas postas. Assim, a hegemonia está constantemente submetida a uma pluralidade de articulações (relações de diferença e equivalência), desenvolvendo condições materiais, ideológicas de novas hegemonias.

Nesse terreno de contestação emergem os movimentos sociais, sujeitos políticos que trabalham na discursividade (do direito). Melucci (1994) compreende os Movimentos Sociais como fenômenos simultaneamente discursivos e políticos, localizados na fronteira entre as referências da vida pessoal e a política. Complementando esta visão Laclau (2013), coloca que toda ação coletiva pressupõe um momento vertical da articulação e um horizontal de expansão de lutas, desencadeado pela representatividade. Dessa forma, podemos compreender que os Movimentos Sociais politizam os antagonismos existentes nos domínios culturais hegemônicos. Nesse mesma linha de pensamento, Gohn (2010), coloca os movimentos sociais

como lócus realizador de discussões e reformulações das noções de poder e política, do papel do Estado. Visão semelhante, podemos encontrar nos trabalhos de Rodrigues (2008) que indicou os Movimentos Sociais como catalisadores das mudanças, podendo inclusive agir conjuntamente com o Estado.

Rodrigues (2008) destaca neste universo, a criação de novas instituições ou ainda a emergência de novas lideranças políticas, agindo assim, como construtores da “reforma intelectual e moral” em direção ao momento ético-político, no sentido usado por Gramsci. Esta posição leva os movimentos sociais a um nível operacional-propositivo (GOHN, 2010) cuja atuação concentra-se em atividades de planejamento, implementação e fiscalização de políticas públicas. Vemos, portanto que a atividade de formação política, realizada pelos Movimentos Sociais, se dá nas fronteiras entre o político e o cultural, a partir da sua própria ideologia (identidade política), para, enfim, romperem os mecanismos hegemônicos.

Deste modo, os movimentos sociais nascem de grupos sociais, apresentam uma base heterogênea, estabelecida entre as relações de poder. Entretanto, apresentam propósitos definidos e com função política definida. Seguindo o princípio de pertencimento, Gohn coloca que “ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (GOHN, 2011, p. 336). As ações são compreendidas como práticas discursivas por serem mediadas pelos discursos. Suas ações assumem formato de redefinição do exercício do poder, cujo caráter reivindicatório visa postular nova pauta política, promovendo mudanças dentro do sistema político.

Essa caracterização realiza conexões com as ideias de Laclau e Mouffe (1990), de um lado, ao nos permitir conectá-los com o conceito de ponto nodal, para situar identificação a partir de interações discursivas vinculadas à cultura (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000) na produção de vontade coletiva e novas hegemonias. E do outro, pela sua funcionalidade (construção político-ideológica) com práticas articulatórias, quando se aproximam e negociam os sentidos das políticas.

O imbricamento desses processos reside na compreensão das lutas incorpóreas dos movimentos e das mudanças produzidas através de incidências sobre as fissuras da hegemonia, como veremos mais adiante com o MIEIB. Como sujeitos políticos em contexto de participação e de produção da política educacional, os Movimentos Sociais, passam a redefinir, em certa medida, o sistema político, as práticas econômicas, sociais e culturais, e a hegemonia discursiva no estabelecimento de práticas políticas. Assim, ao compor o momento

da construção do texto da política, os discursos e defesas realizadas emergem das contradições dos discursos hegemônicos, em uma relação de poder embutidas nas práticas - onde o cultural torna-se político. Nesse sentido, atuando nas fronteiras discursivas mobilizam significantes vazios e flutuantes a partir “articulação de elementos heterogêneos, e essa articulação é essencialmente tropológica, pois pressupõe a dualidade entre instituir e subverter posições diferenciais que acreditamos definir uma intervenção retórica” (LACLAU, 2011, p.202).

A dimensão do alcance do trabalho realizado pelos Movimentos Sociais pode ser visível, em um primeiro nível na tradução de suas agendas em políticas (demandas atendidas). E em um segundo nível, na ressignificação de códigos culturais, a exemplo dos termos cidadania, representação e participação, estabelecendo assim, novos sentidos e subjetividades (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000). No caso específico de nossa pesquisa, os significantes são criança, infância, educação infantil, qualidade, currículo, prática pedagógica, e outras do universo da Educação.

Em suas ações coletivas, os Movimentos Sociais desestabilizam os significados culturais dominantes, de um lado, pelo surgimento de novos sujeitos politicamente autônomos, que emergem com as modificações e necessidades das sociedades. E do outro, pela produção de múltiplos contextos de significação na política educacional. Pensando em nosso sujeito de pesquisa, os termos infância e educação infantil podem ocupar um ponto nodal, central e periférico de articulação entre distintos sujeitos que defendem projetos educativo-societários diferentes, cujas articulações se dão nas intersecções que geram os significantes flutuantes. Essas posições, lugares e identidades desses sujeitos políticos (governo, empresários, organismos internacionais, movimentos sociais), refletidas no discurso hegemônico, de um lado, mostram a natureza contingente das articulações. E do outro lado, buscam pela lógica do deslocamento (significantes vazios e flutuantes) nas construções discursivas e sentidos para a política educacional, na nossa pesquisa, em especial a de Educação Infantil.

Assim, no sistema sociopolítico, as diferenças dos sujeitos políticos participantes da prática articulatória, efetuam deslocamento, que pode trazer a articulação/identificação ou não no discurso. Ambas agem como possibilidades, sobre isso, Rodrigues (2009) coloca que o deslocamento assume a dimensão dos eventos não controláveis que confrontam a representação e as estruturas discursivas, que dentro do campo da indecibilidade e contingência produz a estruturação de outro discurso, ou novas práticas hegemônicas. É neste

sentido, que os Movimentos Sociais constroem e configuram novos vínculos interpessoais, organizacionais, políticos e culturais que expandem seu alcance cultural e político (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000). Nesse bojo, percebemos:

“quanto mais a ordem social for estável e incontestável, mais as formas institucionais prevalecerão e se organizarão num sistema sintagmático de posições diferenciais... Enquanto num discurso político institucionalista há uma multiplicidade de posições diferenciais, combinadas umas as outras, num discurso antagônico de ruptura, o número de posições diferenciais sintagmáticas é radicalmente restrito e as identidades estabelecem relações paradigmáticas de substituição umas com as outras em cada um dos polos”( LACLAU, 2011, p. 202-203).

Nossa análise se dá considerando estas relações no contexto de construção da política, e todo esse universo articulatório desenvolvido pelas lógicas da diferença e equivalência, bem como a flutuação de sentidos. A discussão empreendida até este momento nos subsidia a perceber que enquanto formações discursivas, os Movimentos Sociais são permeados pela cultura. E, em certa medida, as contradições existentes entre a política (texto) e as demandas realizadas por estes, implica um complexo jogo político, guiado por lógicas fundamentais de poder e interesses (revestindo de exercício interventivo por direitos) que tem na significação das políticas resquícios de sua história, discursos, práticas e estratégias políticas de mobilização entrelaçadas no tecido social.

## **CAPÍTULO II– PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo expõe a metodologia da pesquisa, desde o surgimento da ideia até a explicitação da análise utilizada. Reiteramos que a ideia surgiu em 2016, quando realizamos um trabalho requerido pela disciplina: Movimentos Sociais, Identidades e Cidania Interculturais do nosso Mestrado. Naquela ocasião realizamos uma pesquisa documental no antigo site do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e realizamos entrevistas com componentes do Fórum em Defesa da Educação Infantil de Pernambuco – FEIPE. Na análise desse material podemos discorrer sobre a dinâmica, o projeto, as estratégias, ações e o discurso do MIEIB.

Assim, nosso segundo passo, foi a realização do estado da arte sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, realizamos levantamentos nos bancos de dados eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações, Banco de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e na Scientific Electronic Library Online- SciELO e no Google Acadêmico. Foram encontradas 11 dissertações, 7 teses e 13 artigos que traziam em seu bojo referências ao MIEIB, tanto de forma abrangentes quanto apenas menções. A maioria das dissertações faz referência ao MIEIB contextualizando os esforços em torno da articulação para Educação Infantil, na construção e na incidência das políticas para este segmento da Educação Básica, sem maiores detalhes. Muitos pontuam algum aspecto relevante do MIEIB, seja, ele como participante da reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e/ou como componente que se encontravam presente nas discussões do Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024, ou ainda, em representação junto à Câmara dos Deputados Federais, na Comissão de Legislação Participativa, na formulação da política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, como um dos movimentos que constitui a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (NUNES, 2009; CANAVIEIRA, 2010, SOUZA, 2012; OLIVEIRA, 2012; MARTINEZ 2013; SILVA, 2013; FONSECA 2013; VASCONCELOS 2013; LIMA E SILVA, 2013; SILVA, 2015; VELHO, 2016; GONZAGA 2017). Os trabalhos encontrados citam o MIEIB, mas não o tomam como o objeto de estudo. No quadro geral, o MIEIB emerge direta ou indiretamente como sujeito político participante da construção da política de Educação Infantil, com certo protagonismo.

Nesse contexto, a pesquisa se tornou relevante ao se constatar a pouca produção (em dissertações e teses) sobre essa relação do MIEIB e os governos petistas. Entretanto, recentemente, foi defendida uma tese na USP que também tem como objeto essa relação, tendo por foco a organização do movimento e a sua incidência nas políticas (MAUDONNET, 2019). Especificamente com o enfoque teórico escolhido por nós não foi encontrado nenhum trabalho. Então nesse contexto, estabelecemos como objetivo compreender deslocamentos discursivos na Política de Educação Infantil nos governos brasileiros (FHC, Lula e Dilma), tomando como ponto fundamental a atuação das intelectuais orgânicas do MIEIB. Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa, pois ela nos permitiu simultaneamente, as condições necessárias de construir e permanentemente reconstruir nosso objeto, como salienta Bourdieu (2003), ou seja, um engajamento crítico é nossa base de pesquisa. E ainda com o universo dos significados (MINAYO, 2009, p. 21). E, nesse processo enfatizar, o conhecimento, focos de mudança, intervenção em contexto específico, dinâmica processual de inter-relações (MARCONI E LAKATOS, 2003), inseridos em um conjunto de práticas discursivas.

Fomos conduzidos epistemologicamente pela Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe (1990) e Laclau (2011, 2013, 2015), cuja perspectiva histórica é contingente, precária e imprecisa. Concordamos com Oliveira (2018) quando dispõe sobre a atualidade dessa base teórica na compreensão dos conflitos, negociação e (re)configuração da realidade educacional. Nesse pressuposto, apontamos as práticas articulatórias como terreno de “sistematização e convergência” das diferenças, em torno de um ponto nodal (Infância-Educação Infantil), que, dialeticamente, influenciam modificações no discurso político do governo (COEDI-MEC) e do MIEIB. E os que traços podem ser percebidos na Política de Educação Infantil, a partir das demandas que o discurso procura sedimentar. Em termos metodológicos, a escolha pelo recorte temporal descrita nos governos FHC, Lula e Dilma, se fez necessária por abranger ações governamentais com “distintas” suas bases políticas, apresentando políticas específicas para educação infantil com sentidos flutuantes.

## **2.1 Coleta de Dados, Técnica de Pesquisa e Seleção dos Sujeitos**

Essa base teórica nos permitiu desenhar um modelo metodológico guiado pela sistematicidade dos conceitos centrais: antagonismo, significante vazio, prática articulatória e hegemonia. O discurso representa, para a pesquisa, o terreno que prenuncia as possibilidades de conteúdo da relação MIEIB-GOVERNOS (FHC, Lula e Dilma). Desse modo, partimos de

uma abordagem que critica os modelos totalizantes (OLIVEIRA, 2018). A partir de tais pressupostos, construímos a seguinte questão: como o discurso hegemônico do MIEIB influenciou a construção de uma política para Educação Infantil nos governos recentes (FHC, Lula e Dilma)?

Para responder à questão de pesquisa faz-se necessário compreender o jogo correspondente à atuação dos sujeitos políticos envolvidos nos elementos/momentos que constituem as práticas articulatórias. Desse modo, a atuação das intelectuais orgânicas do MIEIB nos contextos de influência e construção do texto da política e o ambiente atravessado por relações de hegemonia nos permite perceber as interações discursivas como flutuações e negociações dos processos articulatórios.

Nesse sentido, optamos pelas técnicas de análise documental, observações e entrevistas. A primeira visa constituir o corpus documental. Fundamentamo-nos em Minayo (2009) e Bardin (2009, p.122) “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nossa composição de materiais pautou-se por alguns critérios orientadores, consideramos as dimensões de relevância histórica, bem como, elementos que indicassem disputas hegemônicas e deslocamentos de sentidos.

No caso dos documentos emitidos pelo MIEIB, foram considerados aqueles que:

- a) relacionassem temáticas sobre funcionalidade da Educação Infantil, como primeira etapa de educação básica, infraestrutura e qualidade;
- b) documentos produzidos e emitidos durante os governos Lula e Dilma;

As buscas por documentos na página oficial do movimento na internet nos levaram as cartas dos Encontros Nacionais do MIEIB. Elas atendiam rigorosamente aos critérios elencados e apresentavam de forma sistemática as demandas pelas quais o movimento investiu e investe suas ações. Permitindo-nos também construir uma trajetória cronológica da atuação do movimento, do ponto de vista dos discursos encontrados.

#### QUADRO 1 – DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELO MIEIB

<b>CARTAS DOS ENCONTROS NACIONAIS</b>
Carta de Natal - Encontro Nacional do MIEIB (2006)
Carta de São Luís - Encontro Nacional do MIEIB (2007)
Carta de Porto Alegre - Encontro Nacional do MIEIB (2008)
Carta de Balneário Camboriú - Encontro Nacional do MIEIB (2009)
Carta de Belém - Encontro Nacional do MIEIB (2010)

Carta de Salvador - Encontro Nacional do MIEIB (2011)
Carta Aberta do MIEIB (Vitória) - Encontro Nacional (2012)
Carta de Brasília - Encontro Nacional do MIEIB (2013)
Carta de Cuiabá- Encontro Nacional do MIEIB (2014)
Carta de Fortaleza - Encontro Nacional do MIEIB (2015)
Carta de Curitiba - Encontro Nacional do MIEIB (2016)
Carta Compromisso do MIEIB (Belo Horizonte) - Encontro Nacional (2017)
Carta Compromisso do MIEIB (Manaus) Encontro Nacional (2018)

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Na seleção dos documentos emitidos pelo GOVERNOS-COEDI/MEC, o critério consistiu: publicações que tiveram o MIEIB como interlocutor ou colaborador em sua sistematização e redação. Nosso levantamento no site do Ministério da Educação indicou uma gama de documentos construídos com a colaboração do MIEIB nos últimos anos. O que nos levou a refinar a seleção para aqueles relativos à organização pedagógica da Educação Infantil. Assim, pareceu-nos que a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI poderia ofertar maiores contribuições, no governo Lula. Em primeiro lugar, pela enfática menção delas realizada pela MIEIB, por sua construção dialogada e orientada por muitos de suas intelectuais orgânicas. E, em segundo lugar, pela possibilidade comparativa dos sentidos expressos na sua reformulação 2009/2010, no governo Lula, com a primeira versão no governo FHC em 1999. Já no governo Dilma Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto e, a primeira e segunda versão da BNCC, por indicarem dimensões curriculares amplas tensionadas por influências neoliberais (grupos, institutos e fundações empresariais) que elegeram a Educação Infantil como nicho fundamental do mercado educacional.

#### QUADRO 2 – DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA COEDI- MEC

<b>DOCUMENTOS COEDI/MEC COM PARTICIPAÇÃO DO MIEIB</b>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI 1999 (FHC)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI 2009/2010(LULA)
Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (DILMA)
Base Nacional Comum Curricular (1ª e 2ª versão)

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para suprir eventuais lacunas em nossa análise documental, nossa segunda, opção de coleta de dados, elegeu a observação de encontros regionais do MIEIB (2017, 2018) e entrevista semiestruturada.

A observação ocorreu nos Encontros Regionais Nordeste (2017, 2018), com o objetivo de perceber as dinâmicas internas do grupo, sua organização, como se davam as relações de poder, como abordavam as temáticas gerais da agenda nacional e de como o movimento estabelecia sua própria pauta.

Concernente ao processo de seleção dos entrevistados, este esteve condicionado ao problema e aos objetivos da pesquisa. A seleção dos participantes considerou a inserção institucional dos (as) mesmos (as). Nessa linha organizativa, os critérios para a escolha dos sujeitos verteu sobre:

a) pessoas que participam ativamente do MIEIB e que no período de interlocução ocuparam junto ao MEC alguma função ou cargo na COEDI.

b) pessoas que são do MIEIB e possuem uma posição crítica dessa relação (governo e movimento).

Assim, reconhecemos que as entrevistas e os sujeitos compreendidos nesses critérios nos possibilitaram descortinar melhor o contexto de influência e produção do texto da política de Educação Infantil (BALL, 1992). Nesse sentido, foram realizadas seis entrevistas com o objetivo de recuperamos informações pertinentes a esses processos políticos (YIN, p.118, 2015), construídos a partir das reflexões dos sujeitos sobre a realidade que estes vivenciaram (MINAYO, 2009). Como também, por outra via, as entrevistas nos forneceram dados de perfilamento das intelectuais orgânicas do movimento. Para tanto, o roteiro semiestruturado das entrevistas foi elaborado com categorização: perfil profissional, relação com o movimento, projeto político do movimento, estratégias do movimento, avaliação do movimento e sua relação com o governo federal (em apêndice).

## **2.2 Procedimentos de análise dos dados**

No tratamento dos dados, nosso empenho inicial questionou a estruturação e funcionamento dos discursos proferidos sobre a Educação Infantil e os condicionantes que o mobilizam, a identificação dos antagonismos (sentido político), movimento que constitui as relações entre identidades já existentes, parte de um sistema de significação (inclusão e exclusão de sentidos). Assim, procuramos descrever as causas, as condições e a resolução do

conflito. Pontuamos que a relação do MIEIB-COEDI/MEC pode ser denominada modelo agonístico elaborado por Mouffe (2005), pois se situa em semiconsensos discursivos. Nesse interior, apontamos os pontos nodais- significantes vazios pelos quais se realizavam as articulações e desenvolviam as equivalências, percebendo as lógicas que estruturam os discursos, indicando que as possibilidades de significação são infinitas.

Estrategicamente dividimos as práticas articulatórias por unidades de análise ou categorias contingentes, elencamos as seguintes: Acesso e ampliação de vagas; Financiamento; Formação Docente; Currículo e Avaliação. Para além desses elementos conceituais, recorreremos à abordagem das lógicas (sociais e políticas) que foram tacitamente articuladas em torno da matriz geral (discurso COEDI/MIEIB), igualmente encoberta em cada tema específico. Essa organização (lógicas) nos ajudar na análise de processos e relações sociais, sua instituição, contestação e sedimentação em práticas, parcialmente naturalizadas no imaginário estabelecido. Então, mais precisamente optamos pela concepção de lógicas para a compreensão do funcionamento, formação e transformação dos padrões de articulação dos discursos.

Na projeção das unidades de análises, tomamos as formações discursivas de identidades como “sistema aberto heterogêneo e em contínua reconfiguração” (OLIVEIRA, 2018, p. 193), produtores de efeitos na realidade (MAINGUENEAU, 2015). Segundo Oliveira (2018) esse “modelo” sinaliza a centralidade do significado para as práticas, o que evidencia o nosso enquadramento ontológico, todo campo de relações são marcados por contingências.

Assim, na análise dos documentos e entrevistas, dois elementos foram centrais: a hegemonia e o interdiscurso, tendo em vistas que ambos produzem descentramentos no discurso. O primeiro explicita um campo discursivo de disputas de poder, aberto e ameaçado constantemente, por outras configurações discursivas, os elementos não articulados em momentos. E que segundo Oliveira (2018) indica também o caráter precário e contestado de toda realidade, a satura ou estabilização parcial e contingente de uma formação discursiva. E segundo Mendonça (2010, p. 483) “auxiliar análises de períodos em que as próprias noções de ordem política ou institucional não estão claramente dadas ou devidamente hegemônicas pelos sujeitos políticos em disputa”.

O segundo (interdiscurso) referencia a precedência sobre o discurso, o campo de troca entre discursos (MAINGUENEAU, 2009), a regulação interior do interdiscurso, focando nas heterogeneidades.

[...], o sentido não remete a um espaço fechado dependente de uma posição enunciativa absoluta, mas deve ser apreendido como circulação dissimétrica de uma

posição enunciativa a outra; a identidade de um discurso coincide com a rede de incompreensão na qual ele é capturado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 22).

Os discursos foram analisados a partir dos agonismos presentes, indicamos seus pontos nodais (centrais e periféricos), suas equivalências (a partir de significantes vazios e flutuantes), suas práticas articulatórias, os sentidos hegemônicos. Processamos ambos os discursos, destacando neles similitudes, distanciamentos. Nesse aspecto, situamos contexto histórico e político pelo qual a da Educação Infantil inseria-se, bem como concepções. Este processo reforça as palavras de Yin (2015) que coloca a análise documental como poderosa atividade de recuperação flexível de determinados tópicos criando *modus* de interpretação crítica do seu conteúdo.

As lógicas que estruturam o discurso podem ser percebidas como associações e atribuições de sentidos presentes nos textos e produção simbólica de materialização, pois focam atenção nas estruturas e condições que fazem as regras gramaticais possíveis (conforme descrito no capítulo anterior).

Nesse mesmo movimento, as fronteiras antagônicas traçadas em torno das equivalências foram concebidas conforme as lógicas que interpelam os sujeitos em cada período histórico da educação da infância brasileira na sua normatização. Nesse contexto, as diferenças invisibilizadas e fatores de mobilização responderam a uma política híbrida e que nos últimos anos, especialmente nos governos de Lula e Dilma, efetuaram deslocamento nos aspectos discursivos, e modificaram a Política de Educação Infantil, a partir da relação política MIEIB-Governos (FHC, Lula e Dilma).

### **2.3 Questões Éticas**

A base ética de nossa pesquisa perpassa todo o processo investigativo. Nossos questionamentos vertem sobre porque investigar, para quê investigar, como investigar e o que e como divulgar os resultados da pesquisa. Essas questões afirmam nosso compromisso com valores e princípios orientadores para o agir humano condigno em conformidade com os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Embasados na resolução 196/96 que criou a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), neste sentido, respeitamos os princípios emanados deste texto e suas exigências.

Deste modo, visando nosso equilíbrio nas ações, os sujeitos participantes serão tratados e respeitados em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir,

ou não, na pesquisa. Como ressalta Bogdan e Biklen (1994, p. 75), que os sujeitos podem aderir “voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e das obrigações nele envolvidos”. Neste intento, pedimos previamente a sua manifestação livre e esclarecida através da assinatura do termo de livre consentimento. Documento este com a justificativa, os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa, incluindo o detalhamento dos métodos utilizados, destacando a relevância social da pesquisa, a preservação do anonimato e permissão de divulgação pública dos resultados.

### **CAPÍTULO III - MIEIB E SUAS HETEROGENEIDADES**

Neste capítulo, apresentaremos o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil como prática articulatória, de acordo, com a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de Laclau e Mouffe, e nas contribuições do ciclo de políticas de Ball e dos estudos dos movimentos sociais. Consideramos que a intersecção entre esses aportes nos permitiu analisar contingencialmente os fenômenos sociopolíticos em suas coordenadas, especificando a condução das discussões sobre as lutas políticas e educacionais, isso nos permitiu dimensioná-las como reflexos da hegemonia na produção de sentidos e na sedimentação nos processos educativos das crianças de 0 a 6 anos.

Assim, a história do MIEIB, permite uma travessia pelas mudanças históricas e políticas da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Por essa razão, no primeiro tópico do presente capítulo faremos referência às lutas sociais que antecedem à criação do MIEIB. Posteriormente, recorreremos às práticas discursivas do MIEIB, a fim de compreendermos sua heterogeneidade pelo mapeamento das formas de suas demandas, lutas e práticas articulatórias. Dividimos nossa análise da relação do MIEIB com os governos a partir da cronologia dos mandatos presidenciais.

Vale ressaltar, que durante o governo Fernando Henrique Cardoso o MIEIB encontrava-se em um momento de estruturação. No governo Lula e Dilma, o MIEIB é um sujeito político reconhecido nacionalmente. De modo geral, a relação do MIEIB com os governos FHC, Lula e Dilma pode ser compreendida a partir da inserção em um sistema de diferenças, e que, sendo instável e histórica, emerge nas fissuras do discurso hegemônico. Nesse contexto, a Educação Infantil é o significante em disputa através de atos discursivos, o qual se liga a infância através da regulação da Educação Infantil. Assim, os sentidos construídos para este significante, podem apresentar grau de proximidade e divergência entre os sujeitos políticos.

No caso brasileiro, a produção da política como espaço de antagonismos pode ser segmentados em grandes grupos. O primeiro, composto pelo MEC e pelo seu corpo técnico e equipe de assessoramento, que apresenta uma histórica de forte inclinação às forças das diretrizes dos organismos internacionais (LEHER, 2003); fundações e institutos privados, que compõem o segundo grande grupo, mas que chegam ao momento de construção como “instituições sociais”. Por fim, o terceiro grupo de sujeitos políticos fica representado pelas associações e entidades de pesquisa e redes de Movimentos Sociais. Todos esses sujeitos

políticos estruturaram seus discursos por lógicas políticas e sociais, que interpelam sujeitos em suas práticas discursivas. Nesse sentido, a análise que se segue busca retratar esses aspectos.

### **3.1 - Breve análise do histórico das políticas e das lutas sociais a partir da instituição do atendimento educacional**

No Brasil, o discurso do direito é introduzido nos anos 70 e 80 pelas lutas sociais. Após a ditadura militar, desencadeia-se um momento de redemocratização que permite aos movimentos empreenderem lutas por direitos que tinham sido suprimidos. Segundo Figueira (2001), os Movimentos Sociais voltados à educação reuniram-se em torno de duas demandas, a primeira: Verbas públicas destinadas somente para as escolas públicas de todos os níveis, e a segunda: A universalização da educação básica e erradicação do analfabetismo.

No contexto da Constituinte, foram criados diversos Fóruns que priorizaram a atuação nos marcos da democracia participativa, elaborando propostas, mas também exigindo mudanças na crença de que as deliberações coletivas fossem acatadas. Dentre eles é criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Universal e Laica, e os posteriores fóruns estaduais. Ele pode ser considerado uma prática articulatória por ter aglutinado diversos movimentos que já existiam (estudantes, professores, trabalhadores na educação, entre outros). E se uniam para inscrever na Constituição o direito à educação, com os sentidos relacionados com cidadania, justiça social e democracia.

Em relação ao nosso tema de estudo, outro marco é o Movimento de Luta por Creche, organizado em São Paulo pelo movimento de mulheres e das Comunidades Eclesiais de Base, em meados dos anos 1970, em pleno regime militar, que cobra do poder público, a criação e expansão de creches (ROSEMBERG, 1984). Em outra via, esse movimento cria suas próprias instituições de atendimento às crianças pequenas com organizações de mulheres nos bairros em muitas cidades do país. É sem dúvida uma das manifestações do processo de reconstituição da sociedade civil brasileira, que aos poucos arquitetava seu projeto de resistência e contra hegemônico. Entretanto, essa dimensão do direito correspondia ao da mulher e não ao da criança, como postulava a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Esses eventos contribuíram para pressionar o Estado a elaborar políticas públicas para atender à infância, que passa a ser compreendida a partir de uma nova conjuntura da sociedade brasileira, cujo cenário, tomava a educação como direito social. Segundo Kramer (2011), a Constituição Federal de 1988 instaura a disputa política em torno da infância, ao

reconhecer todo esse movimento e estabelecer o atendimento em creche como direito educacional fundamental e público subjetivo no art. 208.

“não incorporou esta necessidade sob o signo [...] da assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado” (CURY, 1998, p. 11).

O enunciado legal evidencia uma mudança nas funções sociais do atendimento educacional das crianças. Os significantes “direito” e “dever” utilizam sentidos que representam uma construção histórica, um período de ruptura com representações assistenciais e inicia um processo de transição para uma perspectiva educacional das crianças pequenas. Podemos inferir desse momento histórico, a partir dos pressupostos de Laclau (2011), que a infância emerge como ponto nodal periférico ao Direito à educação, o sentido construído tem caráter educativo, que passa antagonizar-se com o assistencialismo, discurso hegemônico, daquele dado momento.

Essa ruptura fez emergir a criança como sujeito de direito. E, nesse sentido, outros elementos vão ser incorporados nesse cenário discursivo. Em outras palavras, pensar a criança em termos de sua classe, gênero, etnia, como ser social.

“Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto” (KRAMER, 1986, p. 79).

A partir dos estudos de Laclau (2011, 2013) e Southwell (2007, 2008), podemos compreender que o discurso construído no período do pós-Consenso de Washington - Conferência de Organismos Econômicos Americanos e Internacionais (1970) toma a dimensão humana no sentido da liberdade individual, como centralidade (ponto nodal), e que tem como equivalentes o cuidado do social, a educação, o desenvolvimento sustentável, a equidade e a democracia.

Os desdobramentos desse discurso (global) desenham um Estado liberal com aparência democrática, laico, privativo e que, por fim, coloca os indivíduos fora da vida política (despolitização, centros concêntricos de exclusão) no princípio da representação (DOURADO, 2017). Nessa mesma direção, segundo Nogueira (2005), emerge um novo eixo de políticas no qual o Estado está submetido à lógica hegemônica do mercado.

Nesse curso, desenvolve-se, dialeticamente, uma nova realidade cultural e política, cujas ações do Estado e formulações de políticas públicas para Educação ganham aspectos marcados pelo neoliberalismo. De forma contraditória, evocam uma participação, através de um discurso de compartilhamento de poder nas políticas para propiciar maior eficiência e redução dos investimentos públicos, na lógica gerencial. Esses significados são parcialmente sedimentados naquela conjuntura sociopolítica. Contudo, devido à hegemonia econômica internacional, o discurso particular desses órgãos se apresenta como universal, e os sentidos que prevalecem são de atuação do neoliberalismo (LACLAU, 2013).

A participação neste caso pode ser compreendida como espécie de fetiche que apenas ocupa um lugar de ampliar a sedimentação do discurso (idem). O Governo de Collor/1990-1992 inicia esse processo de aplicação efetiva do neoliberalismo, em um estado marcado pela não efetivação dos direitos instituídos pela Constituição de 1988. O enfoque econômico em detrimento ao social referenciou um governo marcado pela persistência do clientelismo, acompanhado de privatizações e políticas fragmentadas. Após o impeachment de Collor, Itamar Franco (1992-1994) propõe um governo em torno de uma suposta união nacional em um momento de crise política, inflação e endividamento público (PADILHA, 2008). Em certa medida, os discursos presentes nas políticas ganharam conotações das demandas reivindicadas pelos movimentos, por meio da alteração conceitual de programas sociais e educacionais já existentes nas políticas sociais (idem).

Do lado dos movimentos foi importante à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pode ser compreendido também como fruto dos diversos movimentos sociais: Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional da Criança e Constituinte (GENTILE, FERREIRA E ZENAIDE, 2012). Esses movimentos permaneceram demandando a efetividades de direitos fundamentais a infância e a adolescência, e constituem-se também influências dos discursos de organismos internacionais. Após a Constituição de 1988, o Estatuto constituiu-se o primeiro mecanismo político de sistematização intersetorial voltado para a infância e juventude, cujos significantes e sentidos pautados projetam equivalências na educação (LACLAU, 2013).

No governo Itamar Franco (1992), instaura-se a discussão de uma Política Nacional para a Educação das crianças de 0 a 6 anos. As ações materiais desse governo são percebidas no aprimoramento arquitetônicos dos CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao

Adolescente) através do PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral a Crianças) cujos eixos centrais: redução dos gastos, ações integradas de cultura, saúde, esporte e lazer. Foi o período da criação do Projeto Nordeste de Educação Básica com apoio técnico-financeiro do Banco Mundial (FIGUEREDO, 2001).

Neste feito, Padilha (2016) realça as tentativas do governo de alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais, num movimento de desterritorialidade (CASASSUS, 2002). O Plano Decenal de Educação para Todos (1993), fruto da participação na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien - Tailândia (1990), promovida pela UNESCO e UNICEF, como apoio do Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, representa um marco histórico (espaço-tempos) de contexto e conteúdos específicos que colocam um ciclo de reformas orientadas para a expansão dos sistemas educativos, sua gestão e qualidade (CASASSUS, 2001). Sob as forças neoliberais, o plano decenal serviu apenas para atender às solicitações dos organismos internacionais de financiamento e iniciar descentralizações na lógica de transferências de recursos aos municípios e escolas (PINTO, 2002). Na mesma direção, criou um discurso do “Acordo Nacional” (1993) como mecanismo simbólico para a qualidade educacional.

Assim, os anos 90 são marcados por reformas neoliberais sem, contudo, oferecer alternativas reais aos problemas de miséria e desigualdades frutos do capitalismo (IANNI, 2003). Os discursos dos organismos internacionais ganham materialidade discursiva na atualização e produção de novos documentos normativos e orientadores da educação. As traduções realizadas a partir das Declarações de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e de Salamanca (1994) colocam as políticas educativas dependentes da formação hegemônica da supremacia norte-americana, sobretudo na América Latina, como os estudos de Casassus nos indica, mas também, ampliou direitos em políticas.

Ianni (2003) caracteriza esta relação (Estado e organismos internacionais), dominada pelas diretrizes do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, operando na produção das políticas. A produção de tais políticas pode criar um conformismo hegemônico, útil ao grupo dirigente (NOGUEIRA, 2005, p. 240). No entanto, a lógica hegemônica possui fraturas e contradições que fazem emergir o antagonismo e diversos sujeitos como os Movimentos Sociais.

Nesse contexto, as políticas educativas construídas nos governos de FHC, Lula e Dilma comportam nosso objeto de análise, bem como a relação estabelecida com eles pelo

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) na formulação da política de Educação Infantil.

### **3.2 Produzindo um discurso pelo direito à educação das infâncias: o papel das intelectuais orgânicas do MIEIB**

Das várias lutas sociais em torno da criança, sua infância e sua educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, insurge como sujeito político e prática articulatória, dentro do meio intelectual, mas a partir das lutas por creches dos movimentos populares de mulheres e da infância, fruto das tensões e esforços em prol da Educação Infantil. Sua criação é datada na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação /ANPED, em 1999, realizada na cidade de Caxambu, Minas Gerais. E contaram com a participação dos já constituídos fóruns de Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

Desse modo, a história do MIEIB escreve-se no conjunto da trajetória dos fóruns, no entanto, emergiu no contexto pós Constituinte, impulsionado principalmente com a criação da Comissão Nacional de Educação Infantil, a partir do trabalho das equipes “do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, sediado em Belo Horizonte (extinto poucos anos depois); das Delegacias do MEC (DEMEC), em Minas Gerais e no Rio de Janeiro” (MIEIB, 2019). E do contexto sociopolítico da ampla reforma empreendida na educação no governo Fernando Henrique Cardoso (de fortes traços neoliberais e de uma postura pouco dialógica com a sociedade civil), mais precisamente com a implementação da LDB 9.394/96 e a integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino (MIEIB, 2002).

O MIEIB, como sujeito político na defesa da Educação Infantil, assume uma organização interfóruns, nesse desenho cada fórum participante, mantém organização peculiar, embora sigam princípios semelhantes e são “definidos como instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária” (ARELARO e MAUDONNET, 2017). E juntos formam o MIEIB, autonomia de caráter interinstitucional e suprapartidário, que optou pela não institucionalização jurídica do movimento, com vistas a preservar seu caráter de movimento social (MIEIB, 2002).

O movimento conta com um grupo gestor e uma secretaria executiva com responsabilidades compartilhadas (MIEIB, 2002). O primeiro tem como atribuição maior representar o MIEIB em diferentes ações, autorizando e acompanhando a execução das ações

previstas e seus recursos financeiros. O segundo tem como responsabilidades centralizar informações, constituir acervo/memória, subsidiar ações de execução orçamentária intermediando “a relação entre os parceiros técnicos e/ou financiadores e o MIEIB” (MIEIB, 2002, p.14). Portanto, o MIEIB consiste em uma rede de espaços públicos, esses espaços são chamados instituições parceiras eventuais ou efetivas, que oferecem algum tipo de suporte as atividades do movimento (MIEIB, 2002, p.15).

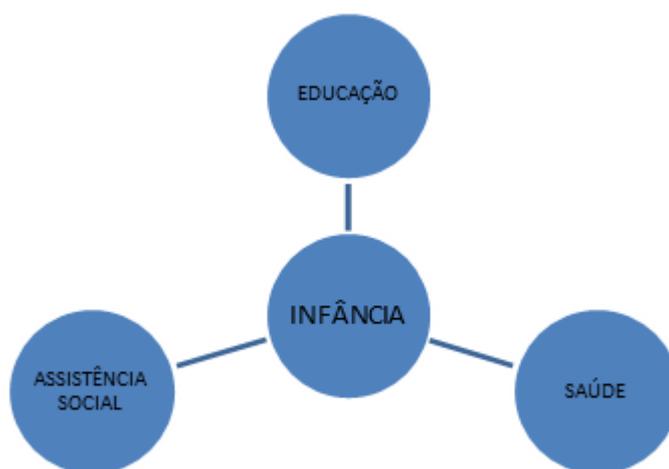
Nos primeiros anos de atuação uma de suas principais metas se consistiu na sua expansão. Nesse propósito, o assessoramento e apoio entre os fóruns (MIEIB, 2002) foram imprescindíveis para a criação de novos fóruns estaduais, as ações do movimento visavam uma “atuação consistente e multiplicadora” (MIEIB, 2002, p. 16). Possui heterogeneidade composicional com distintos grupos políticos e culturais (professores da educação infantil pública e privada, coordenadores e diretores de instituições de ensino, pesquisadores e instituições de pesquisa, órgãos governamentais, conselhos estaduais e municipais nas áreas da educação, da assistência social, da justiça e da saúde, ONGs, comunidades, sindicatos, dentre outros) que lhe conferiu embasamento técnico e epistemológico em suas incidências. Nesse sentido, os fóruns estaduais compartilham responsabilidades éticas e políticas na formação política dos participantes (MIEIB, 2019).

Espaços como encontros nacionais (reuniões que ocorrem uma vez ao ano com a presença de todos os fóruns estaduais), encontros regionais (cinco momentos anuais conforme as regiões geográficas do país) e locais foram e são utilizados por suas intelectuais orgânicas para debates amplos e específicos da agenda da política nacional de e para a Educação Infantil. Muitas das ações/encontros são financiadas a partir da apresentação de projetos a organizações não governamentais sintonizadas com a defesa de direitos das crianças pequenas (FLORES, 2016). O MIEIB também apresenta capilaridade comunicativa no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC: grupos de discussão, o mailing, blogs e sites e, grupos no *Facebook* e pelo *WhatsApp* e *Skype* (FLORES, 2016). Em seu livro *Educação infantil: construindo o presente*, o MIEIB elenca eixos norteadores de suas ações. O primeiro corresponde à legislação- busca propor e colaborar na elaboração de leis e congêneres que tratem da Educação Infantil, o segundo, encontra no aspecto científico (pesquisas desenvolvidas por especialista que fazem parte do Movimento) embasamento de suas ações e posicionamentos. O terceiro tem foco na gestão, visa monitorar e incidir sobre os processos de gestão da Educação Infantil realizados pelos entes federados e por fim, um eixo social- que trabalha a dimensão do direito (MIEIB, 2002).

Esses eixos de reflexão e atuação indicam-nos que, desde sua sistematização o MIEIB foi pensado como um sujeito político e com inserção na construção epistemológica. Podemos depreender com base nas análises documentais, que essa natureza certamente foi fomentada pelos elementos contextuais da LBD 9394/96 que coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, ressaltando a proposição da Constituição de 1988, do caráter educativo das creches, e requer necessariamente uma série de ações estruturantes dos sentidos e aspectos pedagógicos para essa nova formação discursiva. Por outro lado, a exclusão da Educação Infantil do financiamento que se expressa na criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/FUNDEF expôs uma falha na construção da política que contradizia o que estava na Constituição. Essa fratura exposta contribuiu para a produção do discurso do MIEIB.

Nesse cenário, o discurso e as demandas do MIEIB desenvolvem-se sobre o ponto nodal periférico “Educação Infantil”, centrada no direito (garantia do acesso a um atendimento de qualidade para todas as crianças de zero até seis anos) tencionando demandas da infância como ponto nodal central.

Figura 1- Nodais



Fonte: Elaboração Própria, 2019.

Além dos implicadores contextuais das políticas, o processo de construção do discurso do MIEIB, contou também com contribuições de intelectuais orgânicas brasileiras. Uma figura de grande relevância nesse processo para o MIEIB foi Fúlvia Rosenberg<sup>3</sup>, referência

---

<sup>3</sup> Professora de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde coordenou o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) e Pesquisadora sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Falecida em 12 de setembro de 2014.

no Brasil nos estudos sobre Educação Infantil e ações afirmativas (SANTOS, 2014). Junto ao MIEIB, como interlocutora, promoveu debates sobre a democratização da Educação, as interseções realizadas em seus estudos traziam as mulheres, a construção social da infância, Educação Infantil, políticas educacionais implicadas nas relações de gênero, raça e idade.

Para Rosenberg (1989), a extensão progressiva da educação em contexto institucional, colocava a creche como direito da criança de 0 a 3 anos, além de direito da mulher. Seus estudos tensionavam os resquícios históricos de disparidades originárias entre creches, na perspectiva de assistência (responsabilidade do setor privado); os jardins de infância com propostas de educação (responsabilidade do setor público) e o descaso com os bebês. Essa disparidade é apontada como vulnerabilidade da sociedade brasileira.

Essas posições representavam também naquele momento o sentimento do MIEIB, essa aproximação de posicionamentos, possibilitou ao movimento ter Rosenberg como uma grande interlocutora no campo da política de educação infantil brasileira. A fluidez dialógica entre Rosenberg e MIEIB, permitiu que essa intelectual orgânica brasileira representasse o movimento em muitos momentos de prática articulatória. Podemos destacar a representação no senado federal, na qual seu depoimento sobre Projeto de Lei de alteração da LDB (PLS 414 e PLC 6755)<sup>4</sup> em 2010. Na ocasião apontou a armadilha discursiva da expressão “até 5 anos de idade” que direcionava antecipação do término da EI para 4 anos, 11 meses e 30/31 dias; antecipação do início do ensino fundamental para 5 anos, 0 meses e 0 dias, bem como suas implicações as crianças e suas famílias(MIEIB, 2010),

As pesquisas de Maria Malta Campos<sup>5</sup> e Sônia Kramer<sup>6</sup> (uma das referências mais citada em trabalhos acadêmicos nos anos 80) abordavam perspectivas sobre a infância, educação infantil, creche, qualidade da educação infantil e política educacional. Em seus estudos essas autoras, atuavam como intelectuais orgânicas, e se colocam em relação as suas concepções de infância, as fronteiras ideológicas que sustentam seus posicionamentos tem como fundamento o direito, indica também aspectos histórico-culturais, do papel e lugar da

---

<sup>4</sup> Depoimento ao Senado sobre PLS 414 e PLC 6755, disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DEPOIMENTO\\_AO\\_SENADO\\_Flvia\\_Rosemberg\\_1\\_.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DEPOIMENTO_AO_SENADO_Flvia_Rosemberg_1_.pdf)

<sup>5</sup> Pedagoga pela PUC-SP, doutora em Ciências Sociais pela USP e escritora, professora aposentada do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, Pesquisadora sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, foi presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e atua na educação infantil, creche, qualidade da educação e política educacional.

<sup>6</sup> Pedagoga pela Faculdade de Educação Jacobina, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, com pós-doutorado na New York University. Atuando principalmente com educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita, estudos judaicos.

criança e sua infância nos diversos contextos das sociedades, principalmente nas formas institucionais de construção do conhecimento.

Vale ressaltar, que até aquele momento, a criança era vista a partir de uma perspectiva adultocêntrica, que era hegemônica. Dessa forma, era considerada como um ser futuro, em devir, compreendida por suas faltas e incapacidades e sobre a qual o adulto lhe proporcionava mecanismos de desenvolvimento. Esse processo, marcado por linearidade, descrevia a infância como universal e percebida apenas dentro das instituições às quais pertenciam - família e escola (FARIA, 2005).

Sendo assim, as mudanças sociais nos papéis do trabalho, da mulher, da família, da criança e sua educação tensionam as definições de infância como período de desenvolvimento físico e cognitivo. Apontavam para uma criança concreta e contextualizada como sujeito de direitos e a infância como construção social. Essa construção discursiva antagoniza-se com as vinculações unilaterais de desenvolvimento biológico, espaçamento cronológico e etapas psicológicas. Em relação ao atendimento educacional das crianças de até 6 anos, Kramer (1986) indica como problemática a situação de classe social das famílias e suas condições objetivas de vida, ou seja, os fatores econômicos, sociais e culturais dos pressupostos discriminatórios da própria educação. Entretanto, nesse contexto, ressalta-se o valor das mobilizações sociais e comunitárias (como o MIEIB) no processo de melhorias no campo das políticas para as infâncias (CAMPOS, 2006).

Inferimos que ao questionarem em suas pesquisas, os modelos hegemônicos, também acentuaram as perspectivas e discussões dentro do MIEIB, contribuindo assim para que a formação dos discursos do MIEIB acolhesse significantes e sentidos sociais e políticos pela incorporação dos aspectos de realidade e em pleno diálogo com a academia. É igualmente importante ressaltar, que as entrevistadas apontaram as colaborações de Ângela Barreto, doutora em Psicologia e pesquisadora (hoje aposentada) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, quando esteve na coordenação geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (1992-1998) e é considerada como parte desse movimento:

“o governo de Fernando Henrique Cardoso, acabando de aprovar o FUNDEF, que excluía as creches e nós com uma companheira lá na Coordenação, Ângelo Barreto Rabelo” (P1).

No período em que esteve na COEDI atuou como intelectual orgânica, conforme explicaremos mais adiante. Vale salientar que ela é uma estudiosa da temática, tendo

trabalhos sobre financiamento da educação infantil, formação docente da Educação Infantil e outros (FARIA, 2005).

Todo esse contexto sociopolítico e essas relações entre pesquisas e militância são parte constitutiva do MIEIB. E essa confluência se traduz em práticas discursivas. Assim nessas intersecções, as intelectuais do MIEIB desenvolvem pesquisas e elaboram propostas para as políticas considerando as transformações sociais e teóricas. Como diria Gramsci (2007), articulam a teoria e *real politik*. Logo, percebe-se, a partir da análise documental, que o discurso do MIEIB é tecido por uma formação enunciativa mais epistemológica na compreensão da condição social da infância, de suas relações e especificidades e de propostas educativas, nas quais o protagonismo infantil foi também conjugado na perspectiva do direito, “uma realidade social mediada pela própria sociedade” (MIEIB, 2002, p.30).

Nesse sentido, intelectuais orgânicas do MIEIB como Ângela Barreto, Livia Fraga, Carmem Craidy, Lenira Haddad, Lizete Arelaro, Fernanda Nunes, Lea Tiriba, Maria Carmem Silveira Barbosa, Tizuco Kishimoto, Vera Vasconcellos, Patrícia Corsino, Ana Melo e dentre outras, abordaram a criança, a primeira infância, a profissionalização, a metodologia, a didática, a avaliação, a arquitetura do espaço, e outros temas, problematizando-os a partir da concepção de criança cidadã, como sujeito da Educação Infantil consolidado nas novas concepções e normativas, derivados da nova LDB 9.394/96. As implicações desses estudos nos indicam a gênese de um núcleo de estudos políticos e acadêmicos dentro MIEIB.

Ao discutir e debater a política nas dimensões macro e micro, inerentemente emerge uma propriedade epistemológica ao MIEIB, sua dimensão educadora em termos do conhecimento nascido na disputa política e no campo acadêmico. Gohn (2011) destaca essa característica nos Movimentos Sociais: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações” (GOHN, 2011, p. 334).

Especificamente sobre o MIEIB, Deise Nunes (2010) indicou duas dimensões- “teórica e política”, a autora se fundamentou na alta produção de pesquisas (através das intelectuais que estavam nas universidades, nos cursos e formações). E pelos diversos diálogos junto a parlamentares, movimentos, audiências públicas, na ação junto a ministérios, e outras. Com este indicativo, acreditamos que os encontros e debates dos quais o MIEIB promoveu ou participou desempenharam um processo formativo de saberes políticos e aprendizagens consolidadas, que sustentaram seu discurso e posições. Esses processos também se expressam

na formulação de propostas para as políticas educativas e mudanças nas concepções curriculares.

A partir da teoria de Laclau, inferimos que o ponto nodal é a infância, que passa a produzir uma cadeia de equivalência que amplia e modifica seus sentidos ao longo do tempo. Em seu livro, publicado em 2002, o movimento apresenta um discurso consensual que estabelece a noção de infância para além do desenvolvimento (biológico) e propõe o discurso das crianças como seres sociais (ativa e participativa no seu contexto histórico-cultural) e sujeitos de direito. Nesse sentido, já apresenta um antagonismo com a visão presente nas políticas anteriores que se centravam na assistência (MIEIB, 2002). Essa nova visão demanda uma mudança radical na construção das políticas e, por conseguinte, na prática pedagógica. Sendo assim, propõe que a educação infantil seja vista como campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional de conhecimentos e de atuação profissional e em permanente evolução (MIEIB, 2010).

Com um discurso embasado em pressupostos de realidade, mas também teóricos, o MIEIB atua contundentemente nos processos de agonismo com o poder público (M OUFFE, 2015). O reflexo de sua sistematização e demandas o consubstancia como sujeito político e epistemológico, passando ele próprio a ser objeto de pesquisas dos suas próprias participantes, Nunes (2009), Canavieira (2010), Flores, (2010); Arelaro (2017). Os frutos dessas primeiras análises permitem ao movimento, compreender que, ao tematizar o campo do direito, especificamente da Educação Infantil, passa a significar às infâncias em um movimento mais amplo, isso possibilita deslocamentos discursivos e novas reconfigurações são realizadas em seu discurso a partir de flutuações (sentidos adquiridos e reorientados), bem como das confluências e divergências internas do movimento.

O MIEIB vivência durante toda sua história um movimento de transformação da própria percepção (enquanto movimento) e da representação social que executa (da criança; de Educação Infantil), resignificando e politizando a infância, em contextos de relações de poder. Em uma primeira dimensão, a variação de posição indica mudanças da própria realidade social na qual o movimento está inserido, e uma segunda dimensão, corresponde aos avanços das pesquisas e estudos da criança e sua educação.

A seguir, teremos um comparativo das políticas educacionais instituídas nos contextos sociopolíticos dos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma em dimensão macro. E, em seguida, analisaremos algumas práticas articulatórias das quais o MIEIB antagonizou. Iniciaremos pelo governo Fernando Henrique Cardoso e, em seguida, os

governos Lula e Dilma, considerando nesses dois últimos governos a posição do MIEIB como interlocutor na construção das políticas de Educação Infantil no contexto de influência e produção do texto e a presença de Rita Coelho na COEDI como elementos que também tencionam deslocamentos em seu discurso. A abordagem dos ciclos de políticas de Ball nos auxiliará na compreensão da atuação (funcionalidade do MIEIB) e do núcleo de estudos políticos e acadêmicos (intelectuais orgânicas) do MIEIB na produção das políticas de Educação Infantil.

### **3.3 Contextualizando discursos e políticas educativas: a construção de hegemonias**

Ao analisarmos as políticas para Educação Infantil nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio da Silva e Dilma Roussef vimos à necessidade de contextualizar a formação discursiva hegemônica das políticas educacionais de cada um desses períodos, com o intuito de compreender as decisões no campo da infância.

A formação discursiva do governo FHC tem como pano de fundo as relações internacionais constituídas após o Consenso de Washington, de bases neoliberais. A partir de uma reforma gerencial, são referentes na sua gestão, de um lado, privatizações de empresas estatais e diminuição dos recursos públicos para as políticas sociais, de uma forma geral (AZEVEDO, 1997). E do outro, a adesão de prescrição de órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). E, também de instituições voltados para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras.

As formações dos governos Lula e Dilma se apresentam mais vinculados ao discurso do desenvolvimento social, sobretudo a partir do segundo mandato de Lula. Vale ressaltar que Dilma é a primeira mulher nesse lugar de poder. Nessa perspectiva, ampliaram recursos públicos para as políticas sociais, muito embora tenham mantido a política econômica do seu antecessor - baseada no sistema de metas de inflação, regime de câmbio flutuante e manutenção de superávits primários nas contas públicas (POCHMANN, 2011). Mantém relações com os organismos multilaterais no desenvolvimento de diretrizes e orientações de

reformas nas dimensões econômicas e educativas para o Brasil, com bases em diagnósticos, relatórios e receituários que cruzam aspectos econômicos e sociais.

A eleição de Lula representava no imaginário social das camadas populares, a esperança, um progressivo resgate histórico da dívida social, uma possibilidade de superação da agenda neoliberal, no contexto nacional. Por outro lado, também um acordo com empresários nacionais para realização das políticas sociais e ampliação dos incentivos fiscais.

Assim, o governo segue a lógica dos governos ditos populistas nos quais, mantém concessões para o mercado enquanto amplia as políticas. No caso de Lula, diferente de governos anteriores (como Vargas, por exemplo), apresenta-se aberto ao diálogo com os Movimentos Sociais, as entidades e organizações não governamentais, como a organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), o que inaugura uma hegemonia, em certa medida, distinta da posta até aquele momento. Deste modo, concordamos com as análises de Boito Jr (2006) que para além de permanência, a hegemonia neoliberal do governo Lula dentro de uma perspectiva de deslocamento, comporta mudança no terreno social com implicações superestruturais. O modelo de construção democrática de políticas, descrito por Laclau (2013) como jogo antagônico de representação de sentidos através dos significantes vazios e flutuantes. Pode caracterizar as opções dos governos Lula, e posteriormente Dilma, reforçando o Estado de Direito. Mesquita resume bem sua atuação e discurso:

“O espaço político-social “PT” inaugurou-se na tentativa-necessidade de estabelecer uma cadeia de equivalências (operação hegemônica populista) entre demandas sociais historicamente articuladas a partir de uma exclusão impetrada pelo regime militar. Nesse contexto, o partido que sugira das lutas sindicais do ABC paulista funcionou com um *objeto de investidura radical*-um centro estruturador de uma rede de movimentos articulados equivalencialmente. A classe trabalhadora acede a uma posição universal e passa a representar outras demandas. As particularidades dessas últimas, entretanto, devido, entre outras coisas, a retração do sindicalismo, não puderam ser completamente domadas e a lógica diferencial inaugurada na cadeia equivalencial do espaço PT desestabilizou-se. As mutações identitárias do partido, assim, devem estreita relação com essa desestabilização. Isso porque o arrefecimento da organização da classe trabalhadora como agente central do processo histórico pode ter influenciado no estabelecimento de estratégias partidárias mais adaptadas a institucionalidade democrática. Essas últimas, por sua vez, podem desenhar a lógica do partido para a representação dos movimentos sociais como um todo” (MESQUITA, 2011, p.110-111).

As diferenças entre as gestões de FHC versus as de Lula e Dilma ficam patentes quando analisamos as políticas educacionais. Assim, esse campo de enunciados, tem como mote para FHC “educação para todos”, no entanto, o ponto nodal era a Educação Básica, esta por sinal, compreendida enquanto Ensino Fundamental como mola propulsora do crescimento econômico e ainda cita o “desenvolvimento social”. A equivalência gerada a partir deste

ponto ocorre em aprendizagens básicas, mas está centrada na universalização do acesso ao ensino fundamental e promoção da equidade. Vale ressaltar que esse discurso de equidade está relacionado com os documentos dos organismos multilaterais e é um significante vazio que pode ter diferentes sentidos. Nesse caso, centrava-se na qualidade do ensino fundamental. Houve também política de descentralização do financiamento para as escolas, com a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que existe até os dias atuais. A partir da aprovação da LDB 9.394/96, houve a produção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E encontramos como equivalências desse processo:

- a) legislação- no sentido de organizar em nível macro o sistema educativo por meio de Leis;
- b) financiamento- dispunha sobre aplicação “eficiente” de recursos (poucos recursos) e
- c) curricular- referenciava conteúdos comuns, mas, sobretudo ramificar-se nas lógicas de avaliações externas<sup>7</sup> e da formação de professores.

Nos enunciados do governo Lula, o ponto nodal é educação como direito social, mas no contexto de uma concepção social democrata de estado (AZEVEDO,1997). Nesse ínterim, a formação integral humanística constitui-se uma prerrogativa de rompimento com a subalternidade do povo. E é nesse aspecto, que localizamos as equivalências entre ampliar políticas e investimento e construir novas práticas educacionais. Ambas irão percorrer a construção de uma educação como condição para a cidadania. Nesse sentido, quatro enunciados nortearam a concretude das ações nos governos de Lula:

- Democratização do acesso e garantia de permanência;
- Qualidade social da educação;
- Ampliação do regime de colaboração;
- Democratização da gestão.

Na primeira dimensão, a ampliação do tempo de duração da educação básica apresenta-se como uma questão de vontade política em investimentos. Na segunda dimensão, a qualidade social, se traduz na oferta de educação com padrões de excelência, sendo descrita a partir de uma articulação governamental contemplando interdisciplinaridade, formação dos trabalhadores em educação e comprometimento ético e político de promover o acesso ao conhecimento. Nesse desígnio a inclusão, é um significante vazio periférico, de conotações amplas, que se inicia com a prática da construção coletiva e competência técnico-política. Em seu interior, a equivalência valorização profissional tem atuação sobre os polos condições de exercício profissional de qualidade, formação inicial e continuada e “piso salarial nacional e

---

<sup>7</sup> Criou o Sistema Avaliação da Educação Básica, o SAEB, seguindo as diretrizes da OCDE, que também se mantém até os dias atuais.

progressão funcional fundada na titulação, na experiência e no desempenho aferido pelos compromissos apontados pelo projeto político pedagógico” (Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - PT, 2002, p. 10).

Para os campos dos enunciados do governo Dilma, dois significantes vazios hegemonicamente organizam o discurso político e os seus efeitos educativos: democracia e inclusão. Eles se antagonizam em certa medida com o mercado, embora, os sentidos que os constituem guardam traços de flutuações. Democracia aparece no enunciado, como patrimônio, substantivado “com participação popular”. Ele forma sua cadeia de equivalência permeando o relacionamento entre o aspecto econômico e o social, no qual a autonomia é construída e preservada.

A educação aparece como meio para ascensão social. As ressonâncias desse discurso na área educacional têm sentidos construídos a partir de flutuações entre igualdade social, cidadania e desenvolvimento, e tem como ponto nodal a qualidade. Articula em seu sentido ensino e capacitação para o trabalho, através de aumentos de investimentos. O plano de governo se expressa com a proposta de expandir e melhorar “o ensino público e cuidará da educação da pré-escola à pós-graduação” (DILMA 13 PONTOS DE GOVERNO 2010-2014, p. 13). A distinção discursiva do governo Dilma para o antecessor Lula ocorre quando ela introduz enunciados de comprometimento de uma reforma política, de combate à corrupção e transparência governamental. A emergência desse direcionamento em seu discurso se estabelece em meio à crise política com escândalos de corrupção.

As produções configuradas nesses momentos e contextos sociopolíticos projetaram-se em políticas educacionais e documentos normativos e orientadores, que preservam em seu interior esses sentidos. Cada significante, tomado como ponto nodal, desenvolve equivalências, orientados por lógicas estruturantes. Para o governo FHC era o acesso e extensão do ensino fundamental. Para o governo Lula foi expansão e qualidade. E no governo Dilma, os significantes “expansão” e “qualidade” se aproximam de um sentido ambíguo construído nas fronteiras de mercantilização, ou seja, a educação como mola propulsora da economia. Casassus (2001) indica-nos que a multiforiedade das políticas públicas nesses períodos apresentam-se em programas, metas, princípios gerais, outros, e que nesses mecanismos o desenvolvimento de instrumentos que permitem configurar informações se materializar em conceitos e indicadores o que converge com uma postura de avaliação.

A hibridização (Ball) ou flutuação (Laclau) desse conjunto de enunciados se apoia em uma mesma formação discursiva, mesma ordem hegemônica, gestada por uma perspectiva

econômica e política. Entretanto, como bem destacado por Laclau (2011), essa representação (no discurso e no texto) deriva-se do diálogo e negociação com outras particularidades, o que condiciona possibilidades de mudança paradigmática na construção das políticas. Nos governos Lula e Dilma, houve uma mudança no que se refere à compreensão do que vem a ser equidade (em relação a FHC) que passou a incluir o estado como agente importante para diminuir as desigualdades por meio da ampliação do investimento público nas políticas sociais. Esse investimento era visto no governo de Fernando Henrique como “gasto”, como recurso a ser racionalizado ou “otimizado”. Além disso, houve uma incorporação de algumas demandas dos Movimentos Sociais nos espaços de formulação de tais políticas (RODRIGUES, 2009). Esses foram elementos diferenciais. Boito Jr. (2006) pontou esta relação ao destacar que a política não se apoia apenas na burguesia, mas por outras forças hegemônicas.

Este novo formato de participação, exercida principalmente pelos Movimentos Sociais, constitui-se parte vital da governança democrática dos governos Lula, e começa a declinar nos governos Dilma. Contudo, o espaço aberto para os movimentos, agiu sob duas vertentes, de um lado, a possibilidade de negociações das suas demandas históricas para incluir nas agendas políticas, do outro lado, porém, inibiu sua atuação combativa - muitos estudos nomeiam esse processo de cooptação (BOITO JR., 2006).

Ao analisarmos as políticas e legislações do governo FHC (1995-2002)<sup>8</sup>, percebe-se uma cadeia de equivalência produzida que se articula com o discurso do neoliberalismo (LACLAU, 2011). No âmbito da reforma do Estado, o governo flexibilizou as leis trabalhistas e abriu para a terceirização dos serviços públicos, abrindo às parcerias público-privadas. Essa mudança diminui a responsabilidade do governo com a educação, e transferiu para o setor privado. Essa ação interpelou o imaginário social de que o setor privado detinha maior qualidade, sendo sua eficiência comprovada mediante a perspectiva da competitividade e (suposto) equilíbrio do mercado.

Em termos de legislação, destaca a aprovação da LDB, em 1996, que já tenha sido prevista na Constituição de 1988. A mudança mais radical foi à transferência da responsabilidade da educação infantil e ensino fundamental para os municípios, ou seja, inclusão e integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino. De acordo com Kramer (2006) essa preconização não teve dotação orçamentária que viabilizasse a consolidação dos direitos nela expressa.

---

<sup>8</sup> Ver apêndice 2.

A lógica que estruturou a gestão educacional foi à concepção da qualidade total, conceito implicitamente mercadológico, que adentra a Educação por meio do artigo 4º da LDB “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. É essa “qualidade” gestada na configuração político-social neoliberal, que converte quantidade a indicador que permeia todo o território da equivalência currículo. Os determinantes desse tipo de qualidade (descentralização da gestão escolar, eficiência na gestão de recursos públicos, formação polivalente e avaliação-classificação e ranqueamento, outros) descreve uma produtividade eficaz. Encontrados nos documentos de programas, bem como, em ações materializadas nas instituições educativas, sem, contudo, perder de vista as injunções internacionais. Esse discurso imprimiu sentidos curriculares configurados pela lógica da interseccionalidade, entre as políticas de avaliação e as políticas de formação de professores da educação básica e materializam-se:

- Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- Regularização e o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB. Inclusão do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos-Pisa.
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): referência no mercado de trabalho.
- Exame Nacional de Conclusão de Curso, no Ensino Superior: avaliação dos egressos.
- Programas de formação de professor.
- Programa Bolsa Escola (2001).
- Programa de Aceleração de Aprendizagem na região Nordeste (ROSAR, 2011).

Nesse contexto, as contradições políticas, sociais e ideológicas na ação do Estado no governo FHC são evidenciadas pelos sentidos que constroem o discurso em torno de uma lógica circular adjetivada por eficiência, produtividade, e qualidade, conjugava a responsabilidade do sucesso da educação para a sociedade e família. A escolarização buscava desenvolver a economia, assim como, subjetivamente sua estrutura de produção, tecnológica e de mercado. Dessa forma, pudemos conhecer os compromissos sociais e políticos do governo FHC para a Educação, em torno de uma padronização mínima de qualidade, que se articularam a toda conjuntura política do momento histórico vivenciado, guiados pelas equivalências e lógicas equidade, cidadania, produtividade e competitividade (FRIGOTO, 2003). Em suma:

“O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento” (OLIVEIRA, 2009, p.199).

A partir do governo Lula, uma das principais mudanças é a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 – Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), incluindo educação infantil e o ensino médio.

Nessa dinâmica de mudança de sentidos nos governos Lula, temos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), nele o governo sistematizou mais de 40 programas independentes que abarcavam desde a Educação Básica até a Pós-graduação. Em seu desenho inicial, o MEC se comprometeu em oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. Para tanto, os municípios deveriam aderir ao “Compromisso Todos pela Educação”<sup>9</sup> e à elaboração do Plano de Ações Articuladas<sup>10</sup> (PAR) para receber os recursos. Em contrapartida, o MEC traçava metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022 (OLIVEIRA, 2009, p.205).

O PDE foi concebido por Fernando Haddad como plano de Estado e incorporado no Plano Plurianual (2008-2011). Sua formulação tem participação do Movimento Todos Pela Educação que surgiu em 2006, composto, majoritariamente, por empresários. Nas palavras de Saviani (2009) defendia uma Pedagogia de Resultados. Para Oliveira (2009), essa organização empresarial, utilizou-se da retórica discursiva de apelo ao compromisso social para a melhoria da educação básica. Ao evocar práticas de envolvimento e responsabilização social, eles minimizam fatores estruturais intra e extraescolares relativos à qualidade (DOURADO, 2007) e focalizam um ajuste dos processos formativos as demandas empresariais.

Os cenários discursivos de justiça social formaram uma superfície de enunciados que articularam direito e identidade (no sentido de incluir posicionamentos e lutas históricas), permitindo ao PDE estabelecer sentidos e concepções equivalentes. Em seu âmbito, apresenta uma formação discursiva ancorada no PNE (2001), que, segundo Vieira (2010, p.817) “concorreram para o alcance, total ou parcial, de muitas metas, especialmente as relativas à

---

<sup>9</sup> Conjugação dos esforços em regime de colaboração, das famílias e da comunidade. Instrumento de diagnóstico e estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

<sup>10</sup> Estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

melhoria da qualidade do ensino”. Mas apresenta críticas, e novas traduções para qualidade e avaliação produzida via interdiscurso e com incidências diretas nos sentidos curriculares das Diretrizes para a Educação Básica. Vale lembrar que ambos os planos são produtos hegemônicos de contextos históricos e sociais distintos (PNE-FHC/ PDE-LULA) e que, portanto, apresentam sentidos flutuantes, que podem em alguns elementos apresentar traços de convergência ou não, aos significantes vazios. Temos como algumas materializações relevantes, a educação em tempo integral com o Programa Mais Educação em 2007 e mudanças na metodologia empregada no Sistema de Avaliação da Educação Básica.

As sedimentações equivalentes no governo Dilma, permanecem interligadas ao PDE, agora com um organograma mais sistemático, cujo contexto de elocução do MEC inclina-se a responder ainda mais aos anseios dos setores privados do ensino. Em certa medida, os sentidos hegemônicos nos discursos volta-se para o mercado, com marcas de eficiência, qualidade, parcerias público-privadas, elementos já discutidos por Ball (2001, 2011). Elementos estes que ecoam em princípios dialógicos de vinculação profissional (empreendedorismo) na expansão do ensino superior e profissional (presencial-distância /privado-público) alcançando, em certo ponto, o terreno da BNCC quando relacionados ao currículo e a avaliação.

Esses mecanismos avaliativos têm como lógica motriz o IDEB - instrumento que interpela as ações governamentais sustentados pela lógica da avaliação. Esse indicador apresenta influências dos organismos multilaterais, seguindo uma estruturação de fluxo que indica quais instituições escolares apresentam “qualidade” ou insuficiências. Dessa forma, induz um sentido de qualidade educacional restrita, que se distancia da qualidade socialmente referenciada e aproxima-se da qualidade total. Apresenta-se mais como instrumento de medição (mais ligado à gestão do que um instrumento pedagógico de análise dos aspectos que necessitam de melhorias), principalmente pelo discurso produzido com os dados de suas aplicações (ranqueamento, premiação, bonificação) interferindo subjetivamente nas práticas pedagógicas de inúmeros professores. E, em certa medida, ignoram as influências e outras dimensões da qualidade educacional, como insumos, condições de trabalho, formação continuada, remuneração e infraestrutura das instituições, já apontadas por Dourado (2007). Esses discursos e sentidos seguem matizaram as políticas educacionais, e tem Base Nacional Comum Curricular sua expressão de ápice.

Até o momento, vimos discursos presentes nas políticas e programas educacionais dos governos FHC, Lula e Dilma, no sentido macro. A partir desse momento, abordaremos os

discursos e interpelações restritamente para produção da política de Educação Infantil, tomaremos a atuação do MIEIB em suas práticas articulatórias.

### **3.4 A Política de Educação Infantil e a emergência do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil no Governo FHC**

Mesmo antes da posse de Fernando Henrique Cardoso, a década de 1990 é marcada por mudanças importantes nas diretrizes em torno da Educação Infantil. Tais transformações, no entanto, são fruto de processos que vinham se desenvolvendo desde os anos 1970, em torno dos estudos das crianças pequenas (FARIA, 2005), inspirados também na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 (ROSEMBERG e MARIANO, 2010).

O debate teórico sobre a educação da infância inicia por reconhecer as crianças como produtoras de cultura e sujeitos de direitos. Segundo Ana Lúcia de Faria (2005), a primeira proposta de política é colocada pelo movimento feminista no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1986-1989), esse é o mesmo período da Constituinte que também reflete e refrata tais discussões. A Convenção Internacional de 1989 vem reforçar tais postulados (ROSEMBERG e MARIANO, 2010). O Brasil signatário de tal convenção realiza no governo Collor, convenção nacional que também reconhecendo o direito em 1990, que é seguida pela publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essas mudanças, políticas e teóricas, influenciaram a criação de Coordenação de Educação Infantil (COEDI), em 1992, sob a direção de Ângela Barreto (ficou no cargo entre 1992-1998, governos de Itamar e Fernando Henrique). A COEDI substituiu a antiga Coordenação de Educação Pré-escolar que anteriormente esteve sob a coordenação de Vital Didonet<sup>11</sup>. Essa mudança (de Pré-escolar para Infantil) expressa uma ampliação das responsabilidades do estado na garantia “do direito das crianças pequenas à educação”, isto é, inclui também as creches no âmbito educacional.

Com Ângela Barreto na COEDI/MEC é desenvolvida ações e debate nacional a respeito de uma política de Educação Infantil, sua equipe de intelectuais orgânicos<sup>12</sup> promove uma série de momentos, palestras, seminários e trabalhando em uma perspectiva real, no

---

<sup>11</sup> Mestre em Educação e especialista em Educação Infantil, assessor e coordenador de organizações em defesa da primeira infância e educação infantil. Participou ativamente de movimentos nacionais em defesa dos direitos da criança, destaca-se o Movimento Nacional Criança e Constituinte, que incluiu na Constituição Brasileira os direitos da criança.

<sup>12</sup> Maria Machado Malta Campos, Fúlvvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Moysés Kuhlmann Júnior, Lenira Haddad, Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Lúcia de A. Machado, Eloisa Acires Candal Rocha, Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

limbo entre a Assistência Social e a Alfabetização (Ensino Fundamental). Essa equipe teve como responsabilidade elaborar documentos com indicações para construção de políticas públicas. Esses documentos foram apelidados de “carinhas”. Segundo, Moletta (2012), foram sistematizados um conjunto de sete cadernos:

1. Política Nacional de Educação Infantil (1994)- lançou as diretrizes que orientariam as ações na EI (pedagógicas e para uma política de recursos humanos);
2. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994)- problematiza a situação dos profissionais docentes da Educação Infantil;
3. Educação Infantil no Brasil (1994): situação atual- teve por objetivo divulgar os dados disponíveis sobre Educação Infantil no país até o ano de 1994;
4. Educação Infantil: bibliografia anotada (1995)- constituem-se de resumos de textos, artigos científicos e livros sobre Educação Infantil, publicados entre 1980 a 1995;
5. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995)- Esse caderno foi discutido no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte<sup>13</sup> (MOLETTA, 2012).
6. Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996)- trazem reflexões para um currículo que respeite as diferenças de faixa etária, culturais e raciais;
7. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998)- dispõe sobre a regulamentação de padrões básicos de qualidade no atendimento de Creches e Pré-escolas.

Podemos depreender que a equipe de intelectuais formada por Ângela Barreto e mais tarde, a inclusão de intelectuais do Instituto João Pinheiro, temos a gênese de uma comunidade política e epistêmica<sup>14</sup> (Ball 2001, 2004 2011; Lopes, 2004). Esses intelectuais compartilhavam posições, interesses e o mesmo objetivo, o estabelecimento de uma nova concepção de educação das crianças pequenas das políticas e do discurso de Educação Infantil. Com essa meta desenvolvem uma organicidade e a estabilização de sentidos, o atendimento e ações pedagógicas e curriculares na Educação Infantil, bem como, na formação

---

<sup>13</sup> Participantes do Projeto Formação do Educador de Creche de Belo Horizonte: Aidê Cançado Almeida, Áurea Fucks Dreifuss, Déborah Lobo Martins, Gilda Westin Cosenza, Isa T. F. Rodrigues da Silva, Jane Margareth de Castro, Kátia Teixeira Peiter Bezerra, Lílian Maria L. Sturzeneker, Lívia Maria Fraga Vieira, Márcia Moreira Veiga, Maria Claudia Marques Faria, Maria da Consolação G. C. Abreu, Maria Inês Mafra Goulart, Patrícia Zingoni M. Moraes, Rita de Cássia Freitas Coelho, Roberto Carlos Ramos, Walquíria Angélica Passos Garcia (MOLETTA, 2012).

<sup>14</sup> Grupos de pessoas com conhecimento socialmente legitimado que atuam junto a Estados para produzir políticas, buscando transformações nas estruturas sociais.

de professores para as crianças de 0 a 6 anos. Esse entendimento coletivo compôs os discursos encontrados nos cadernos das carinhas interpelariam e sedimentariam sentidos estruturais, funcionais e pedagógicas no âmbito da gestão e do currículo das instituições de Educação Infantil. No texto dessa política (em construção), representatividade e realidade estavam ancoradas pelas articulações entre as esferas sociopolítica e epistemológica, ou seja, as vinculações entre ações de política e resultados desejados (produtos de subjetivações). Essa mesma comunidade será fundamental para a criação do MIEIB como veremos mais adiante e seu núcleo de pesquisa.

Assim, a partir do acúmulo de discussões dos documentos das carinhas, a LDB 9.394/96 efetua uma grande mudança ao reconhecer a Educação Infantil (creche e pré-escolas) como primeira etapa da Educação Básica, desvinculando-a da Assistência Social. Ela veio enfatizar o que já estava preconizado pelos documentos citados e na Constituição Federal 1988, a educação das crianças como direito público e subjetivo.

Art. 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A inscrição desse direito das crianças na legislação não significou sua materialização em políticas, mas suscitou lutas para que se tornasse realidade. Essas foram levadas a cabo por diversos segmentos da sociedade civil (profissionais da educação, entidades estudantis, associações acadêmicas e científicas e Movimentos Sociais). O contexto de aprovação da LDB estava revestido de sentidos híbridos advindos das lutas sociais e da influência internacional do neoliberalismo, guiado pelas prescrições hegemônicas dos organismos internacionais. Desse modo, os sujeitos não hegemônicos nesse processo (movimentos sociais e entidades de pesquisa e educação) organizaram novos discursos a partir da não concretização do texto da legislação, mas também denunciando suas contradições. Expressando a forma de instabilidade constante nas relações políticas, na qual toda hegemonia pressupõe uma contra-hegemonia (LACLAU E MOUFFE, 2015).

A LDB, por exemplo, na medida em que apresenta um avanço de concepção de Educação Básica, reforça a descentralização normativa e executiva do sistema educacional, apresentando deste modo, uma versão mínima de educação de cunho neoliberal. Podemos observar na LDB, que a Educação Infantil ficou a cargo dos municípios, incluindo “educar e cuidar” com profissional em nível superior. No entanto, transfere a responsabilidade para os municípios, mas não cria mecanismos de financiamento. Essa configuração discursiva expõe

uma dicotomia entre a lei e sua execução. Esse ponto constitui-se uma das primeiras demandas antagonizadas pelo MIEIB.

É de conhecimento notório que os municípios foram, a partir da LDB, sobrecarregados de atribuições, em um contexto de priorização do ensino fundamental, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>15</sup>. As creches ficaram como elementos periféricos porque não foram subsidiadas pelo governo federal como a Constituição previa. Em pior situação encontravam-se os municípios que não tinham receita e nem sistema próprios e dependiam dos Estados. Esse mecanismo político contribuiu para que na prática permanecesse a divisão de concepção entre pré-escolas e creches por um longo período, ou seja, permaneceram-se os resquícios assistenciais. Podemos também evidenciar com esse enunciado uma estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, confirmando o viés neoliberal do governo FHC.

Do outro lado, se a caracterização do direito na política evidencia um ganho, também apresenta instigações. Discursos distintos para a Educação Infantil, oposto ao da LDB, circularam simultaneamente, nos espaços institucionais e no governo, mesmo depois de sua homologação, discursos que consideravam a criança como uma faixa vulnerável por sua dependência econômica e social; os que se centravam nos direitos da mulher sobre o da criança. As implicações dessas divergências aliadas à obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a urgência de sua universalização vêm significar uma massificação, na qual o combate à reprovação (especialmente na 1ª série, hoje 2º ano dos Anos Iniciais) denota uma estratégia do governo que fortaleceu a perspectiva das pré-escolas como salvadoras do progresso educacional. Como bem apontou uma de nossas entrevistadas.

“Quer dizer, a gente na LDB lutando para integrar na educação e o MEC financiando e negando a identidade da educação infantil” (P1).

Nesse sentido, ao priorizar as pré-escolas, o governo federal não dirimiu a “nova” e antiga problemática de programas não educativos e de baixo investimento, meramente assistencial para as creches. Mesmo com a tímida ampliação de vagas nessas instituições disponibilizadas por entidades sociais (creches conveniadas, filantrópicas, domiciliares), método este, sintonizado com o discurso de organismos internacionais.

---

<sup>15</sup> Conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

“Na verdade, essa forma de atendimento está sintonizada com o discurso preconizado nos documentos e orientações internacionais, onde o atendimento alternativo as crianças pequenas conta com a participação efetiva da comunidade, estimulada competentemente pelo Estado” (MIEIB, 2002, p. 38).

Os fóruns estaduais de educação infantil de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, desenvolvem diagnósticos com as problemáticas da Educação Infantil em seus respectivos estados. E constaram disparidades entre, dispositivo legal, discurso governamental, realidade educacional e pseudo “abertura” ao diálogo do governo com os movimentos populares, proposta pelo governo em seu programa de mobilização. Essas mesmas conclusões foram apontadas nos estudos das antigas Delegacias do Ministério da Educação e Cultura-DEMEC nesses estados. A discussão sobre a realidade da Educação Infantil permitiu que esse grupo de fóruns, dialogasse com a COEDI, por intermédio de Ângela Barreto, que ocupava a gestão.

“[...] começa a fazer reuniões estaduais para discutir essa realidade da educação infantil. Então junta essa iniciativa da COEDI... e essa iniciativa de um grupo de 3 Fóruns, Rio, São Paulo e Minas... nasce o entendimento de que as questões não eram estaduais, eram nacionais...isso o governo de Fernando Henrique Cardoso, acabando de aprovar o FUNDEF... Aí a gente se encontra, conversa com a Ângela, fala: aonde que a **gente poderia, sem dinheiro, que a gente não tinha dinheiro nenhum, fazer uma discussão mais nacional?**” (P.1)

A aproximação com a realidade em confronto com o que previa legislação e a falta de fontes de financiamento faz com que elas percebam a “necessidade” de atuação coletiva. Em torno da Educação Infantil se inicia uma prática articulatória que envolve, inicialmente, os três fóruns e a COEDI (precisamente a equipe de intelectuais orgânicos reunidos por Ângela). Esse exercício de forças buscando ampliar seu leque de apoio, procuram interlocução com Zilma Ramos de Oliveira, a então coordenadora do GT 7 (crianças de zero a seis anos), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped e que já havia prestado consultoria para o MEC na redação de vários documentos da COEDI (BRASIL, 1996). Nos documentos também é perceptível à participação das intelectuais orgânicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais na sua formulação.

A necessidade da união na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade potencializou-se na Anped, espaço escolhido pelos Fóruns estrategicamente, por reunir profissionais e pessoas comprometidas com a Educação de todo o Brasil.

“a ANPEd abre o espaço para reuniões paralelas de movimentos sociais,..., ela abre, dá uma fala para a Ângela, dá uma fala para nós e a gente marca uma reunião de

noite e aí tinha pesquisador do Brasil inteiro... E o que a gente descobre? Que vários Estados já estavam nesse movimento” (P.1)

Como destacada na entrevista, a Anped tem um papel importantíssimo na gênese institucional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, ela vem somar esforços na construção de posições consensuais no plano das políticas educacionais brasileiras das crianças de 0 a 6 anos. A criação do MIEIB (1999) impulsionada tanto pela constatação das contradições e disparidades de realidade e dos dispositivos legais (dispostas no emaranhado de reformas empreendido por FHC e de claras vinculações internacionais), quanto também, por fortes embates de caráter político e ideológico da construção dos textos da política de Educação Infantil. É nesse contexto de emergência que o movimento já instituído passa antagonizar o governo e suas práticas discursivas em torno da Educação Infantil brasileira. Nas bases intelectuais do MIEIB apresentam-se intelectuais que estava (de alguma forma) ligada à gestão de Ângela Barreto, assim como, profissionais docentes das universidades federais comprometidos com Educação Infantil.

A partir de 1998, a professora Gisela Wajskop assume a COEDI e muda o direcionamento no trabalho que vinha sendo construído pela COEDI sob a coordenação da Ângela Barreto. No mesmo ano, publica o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que articula a Educação Infantil com o Ensino fundamental, subsidiando a formulação da Política Nacional de Educação Infantil e assistências técnica aos estados, e aos municípios (BRASIL, 1998). O documento é produto de sistematização de uma consultoria nacional e internacional<sup>16</sup> de grandes intelectuais da área da educação.

O RCNEI (1998) atuou como um guia de reflexão dos aspectos educacionais desenvolvidos pedagogicamente nas instituições de Educação Infantil, em suma estabeleceu o que deveria ser ensinado na Educação Infantil (objetivos e conteúdos com orientações didáticas aos professores). Composto por três volumes: “Introdução”; “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”. O discurso do RCNEI é construído por significantes como criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo, condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo. É nesse contexto,

---

<sup>16</sup> Equipe de Elaboração: Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinicio de Macedo Santos.

Equipe de Assessoria: Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz.

que a normatividade apresenta enunciados que atuam na sedimentação dos discursos e nas práticas discursivas e pedagógicas da escola e da sociedade como um todo. Mesmo, que o documento advogasse essa cadeia de equivalência, os sentidos que os constituíam reportavam a conteúdos e objetivos de inclinação psicologizante, com caráter orientador (FARIA, 1999). A aparente articulação de sentidos do documento preserva os traços de subordinação da Educação Infantil ao que é pensado para o Ensino Fundamental. E ainda só transferiria (os poucos) recursos para formação de professores a municípios que o implementasse enquanto currículo oficial (BARRETO, 2003). Isso permitiu ao RCNEI uma adesão nas redes de ensino por todo país, subsidiando as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

O RCNEI, de certa forma, materializou a ruptura com o diálogo desenvolvido pela equipe de Ângela Barreto no MEC, que percebia o currículo centrado na criança e considerava suas culturas infantis. Embora, a COEDI tenha buscado certo diálogo com participação dos professores e dos intelectuais do campo. O RCNEI foi alvo constante de críticas por algumas intelectuais que vieram a formar posteriormente o MIEIB, tanto pela concepção hegemônica que a sustentava quanto pelo modelo de sua produção, metodologia e falta de articulação com os documentos já produzidos pela COEDI, Kramer (2002; 2003), Cerisara (2007). O movimento de resistência ao RCNEI considerava a importância de um documento que direcionasse as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas. Contudo, este deveria ser coerente com a nova finalidade social da educação infantil. E que levasse em consideração as diversidades regionais (condições sociais e culturais e características entre campo, urbano e periferia) e os cuidados específicos com a faixa etária.

Nesse contexto de demandas, em 1999, a resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, institui os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem orientar as instituições de educação infantil em suas propostas pedagógicas. Em certa medida, significou um avanço quanto à integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional, e pela compreensão da criança como centro de toda ação e ao colocar o educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas, especialmente pelos fundamentos norteadores: Princípios Éticos, Políticos e Estéticos.

“as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual...” (BRASIL-DCNEI, 1999, p.1).

Entretanto, seu impacto não foi tão perceptível, quando comparada com o RCNEI, muitas instituições desconheciam sua existência e pouquíssimos desenvolveram processo de implementação. É mais uma legislação que foi criada e não teve adesão na prática, nem mecanismos de divulgação e controle. Isso se deveu à postura retórica do governo e pela incidência simultânea de diversas ações (nas dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e de funcionamento das instituições de Educação Infantil) sem ter, contudo, tempo hábil para a apropriação por parte dos docentes. Em certa medida, essa legislação reforça as creches e pré-escolas como parte da Educação Básica. Essa pode ser considerada uma vitória desse campo epistêmico no sentido de colocar na agenda política uma concepção educativa para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, evidenciando as crianças como sujeitos de direitos, bem como os esforços de sistematização político-pedagógica de fundamentos para a Educação Infantil.

Todo esse avanço epistemológico expõe a contradição entre as práticas discursivas governamentais. É importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento. Essa conjuntura favoreceu ainda mais a “privatização” do atendimento, presente desde a década de 1970, em creches conveniadas, na medida em que, cumpria satisfatoriamente uma das saídas apontadas pelo Banco Mundial, para a efetiva racionalização dos recursos educacionais, e significava também a expansão do atendimento. A permanência desse mecanismo de privatização ratificou as desigualdades educativas e sociais, ao apresentar distintos tipos de atendimento “educacional”:

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).

Mesmo assim, coexiste um processo de transição de paradigmas e de sedimentações desse discurso da Educação Infantil na LDB, DCNEI's e RCNEI e que alcança o Plano Nacional de Educação (2001)<sup>17</sup>. A produção deste PNE (2001) é marcado por antagonismos, Dourado (2017) salienta a tramitação *sui generis*, ou seja, uma disputa entre o PNE da

---

<sup>17</sup> Historicamente, os Planos Nacionais de Educação adquiriram diferentes concepções de acordo com os contextos políticos nos quais foram formulados. Na década de 30 apresenta-se como instrumento de racionalidade científica e durante o Estado Novo, dimensionado como instrumento de controle político-ideológico. Em 1964 apresenta uma racionalidade tecnocrática; na década de 80, a racionalidade de democrática e finalmente, nos anos 90, uma racionalidade financeira (DOURADO, 2017).

sociedade brasileira versus o PNE do Executivo Federal. O primeiro deu entrada na Câmara dos Deputados na forma de PL nº 4.155/98. Provém de um movimento de resistência segundo Pinto (2002). E consolida-se como proposta alternativa a partir do I Congresso Nacional de Educação (CONED) sendo aprovado em 1998 no II CONED. O segundo apresenta uma versão substitutiva por parte do governo federal, diferindo-se do primeiro em concepções e prioridades (abrangência, financiamento e gestão). Os fatos principais divergências entre eles eram: diagnósticos dos problemas, necessidades educacionais e no montante de recursos financeiros, enquanto o MEC propunha 5,5% do PIB, o da sociedade brasileira 10%. O embate dessas forças políticas, de um lado, buscou traduzir a lógica em cursos das políticas educativas de FHC. E do lado, ressaltou a força do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública junto com outras entidades, quando por sua resistência possibilitou avanços ao texto do PNE.

Para a Educação Infantil esses avanços aparecem nos enunciados do documento nas metas de ampliação e sua oferta, as creches (0 a 3 anos): 30% até 2006 e 50% até 2011 e as pré-escola (4 e 5 anos): 60% até 2006 e 80% nesse mesmo período (BRASIL, 2001). Como também, na Formação dos Profissionais, quando estabelece que em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior, e específica. E que a partir da vigência deste plano, somente admite-se novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, com preferência à admissão de profissional com nível superior (BRASIL, 2001). Essa ratificação da LDB redimensiona o conceito de identidade profissional, de uma compreensão estática à pluralidade intercambiáveis da profissionalização. Sobre isso, Gatti & Barreto (2009) indicaram que naquele contexto, a Educação Infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas, com menor escolaridade, com baixos salários por jornada diária e semanais. Nesse sentido, o MIEIB já em atuação realizava posicionamentos ora contrário e reivindicatório, como financiamento para Educação Infantil, recursos de origem pública, ora favorável, como no caso da defesa da formação em Normal Médio, segundo Nunes (2009) o movimento recebeu várias críticas da ANFOPE por defender a prescrição contida na LDB.

Os pontos principais de lutas e resistências do MIEIB consistiam na incoerência entre prescrição e práticas discursivas, participação e imposição, centralização e descentralização e suas formas de materialização nas instituições públicas e conveniadas. Assim, reagiam ao ideário neoliberal contidos nas políticas e orientações pedagógicas para a infância brasileira.

Sua atuação pode ser analisada como aliança suprapartidária de um projeto de trabalho comum (fóruns de educação, associações acadêmicas e de pesquisas, profissionais de educação).

Essa atmosfera de associação define os princípios compartilhados, ou nas palavras de Laclau as equivalências geradas pelo ponto nodal- Educação Infantil, pelas quais o MIEIB emblema práticas articulatórias, a saber: garantia do acesso a atendimento educacional público de qualidade que tenham indissociabilidade entre cuidar/educar das crianças de 0 a 6 anos, independente de raça, gênero, etnia, credo, origem socioeconômica. A interdiscursividade de documentos da COEDI nesse recorte temporal nos permite considerar que as relações de poder foram atravessado por forças sociais e políticas, e as hegemonias construídas como Laclau indica além de ferramenta de análise social, constitui-se de prescrição normativa (acontecimentos políticos efetivos e movimentos políticos reais) a Educação Infantil.

Ao passo que o MIEIB torna-se o principal sujeito político, assumindo posições ideológicas que guiam seus posicionamentos e militando exclusivamente pelo direito a educação das crianças de 0 a 6 anos. Ele busca fundamentações políticas e epistemológicas com interlocuções diretas com os avanços das pesquisas, nos campos da sociologia da infância e psicologia. Assim, em seu interior são discutidas conceitos de crianças, infância, e de educação infantil, num processo de produção conhecimento (dimensão educadora) e redirecionamentos de discurso. Encontramos nas sistematizações documentais do MIEIB uma ampla mobilização de seminários, colóquios, grupos de estudos, debates que ajuja infância, política, educação e identidade profissional do educador de Educação Infantil e suas concepções, agregando uma gama de intelectuais orgânicos de todas as regiões brasileiras.

Vale ressaltar que na passagem do Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre em 2001, o MIEIB lança seu livro Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB. Uma coletânea de textos produzida por alguns dos fóruns estaduais, nos quais sistematizam seus saberes e experiências. Esse movimento interno de produção de conhecimento lhe permite reconhecimento do próprio MEC, quando em 2001 o solicita um estudo sobre a integração das creches aos sistemas de educacionais, como já indicou Nunes (2009). A ampliação da atuação nacional impulsionou a criação de novos fóruns estaduais e ações consistentes de parcerias, de formação científica e política, caracterizando a prática articulatória de Laclau (2011, 2015), essa expansão ganha intensidade com a parceria

financeira com Fundação Orsa, em 2002. Naquele ano também lança o livro Educação Infantil: construindo o presente.

Por conseguinte, ao longo dos anos de 1998 a 2003 o MIEIB atuou em caráter reivindicatório da efetivação dos direitos das crianças. E estes se equivalem aos dos professores no dispositivo, valorização profissional. Assim, durante o governo (FHC), o discurso do MIEIB perpassa pelo reconhecimento do direito institucional das crianças de 0 a 6 anos, sua incorporação nos mecanismos de financiamento da Educação, expansão, indo além do acesso a Educação Infantil no qual o governo genericamente pontuava. O discurso apresenta a lógica teórico-científica do conceito de educação infantil (creche e pré-escolas) de perspectiva educacional. Em termos de sua organização interna, investiu no fortalecimento e expansão. Nessa agregação de forças e propósitos, o MIEIB atuou fortemente pela efetivação da Educação Infantil, como posta na Lei, resistindo a projetos paternalistas, gerencialistas e de focalização.

### **3.5 O MIEIB e os governos Lula: interlocução nas políticas para a educação das infâncias (2003-2011)**

No mesmo ano das eleições presidenciais (2002), a Unesco<sup>18</sup> promove um Simpósio sobre Educação Infantil, em parceria com diversas entidades, dentre elas o MIEIB. Estão como organizadores do evento: a Comissão de Educação do Senado Federal Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Universidade de Brasília – UnB, a Confederação Nacional da Indústria – CNI, o Serviço Social da Indústria – SESI, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED e o Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal – FEI-DF.

Esse Simpósio contou com as intelectuais orgânicas já mencionadas: Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Ângela Barreto, entre outros intelectuais importantes. Destaca-se a participação de Teresa Leitão como representante da Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação, embora a entidade não conste como organizadora do evento. Essa é uma forma de produção acadêmica com inserção política que tem caracterizado a

---

<sup>18</sup> Vale ressaltar a presença de Ângela Barreto no Comitê para a área de educação e na elaboração dos Anais.

atuação do MIEIB na esfera pública. Desse Simpósio é produzido um documento com diretrizes para a Política de Educação Infantil, com data de publicação do ano de 2003 (UNESCO, 2003)<sup>19</sup>.

Seguindo essa mesma prática discursiva, durante a campanha presidencial de 2002, o MIEIB enviou carta compromisso com a Educação Infantil aos candidatos à presidência. Em respostas ao Grupo Gestor, atualmente com a nomenclatura de Comitê Diretivo, Lula se compromete em reconhecê-lo como um sujeito político interlocutor junto ao MEC na formulação da política de Educação Infantil, e ainda em apoiar as ações do MIEIB e incluí-lo como representação nas discussões da transição e definição das políticas. Essa promessa é efetivada por Lula e esse “status” de interlocutor fomenta o início da relação entre MIEIB e governos do PT a nível nacional.

Nesse sentido, a posição do MIEIB nessa relação de interlocução pode ser analisada em dois momentos distintos. O primeiro de 2003 a 2006, que corresponde ao primeiro mandato de Lula, no qual o MIEIB atuou, inicialmente, em caráter reivindicatório e, posteriormente, efetuou uma transição para um caráter propositivo.

Nesse nexos temporal, a primeira iniciativa do governo nas palavras de Faria (2005) “compromissos do governo com o MIEIB” (FARIA, 2005, p. 1027), foi à criação do Conselho de Políticas para a Educação Básica<sup>20</sup> (CONPEB) no segundo semestre de 2003. Esta instituição deu início à “elaboração dos documentos nacionais da política para primeira etapa da educação básica” (FARIA, 2005) e instauraram “a construção coletiva das políticas públicas para a educação” (BRASIL, 2006, p.3), sustentadas por “reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social)” (BRASIL, 2006, p.21). Nossos dados apontaram que o ministro de educação Tarso Genro (2004-2005) engendrou um processo de consolidação da Política Nacional para Educação Infantil, criando inclusive um Comitê Nacional para discussão de tal política. As principais produções conforme Faria (2005) foram:

1. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2005)<sup>21</sup>;
2. Parâmetros de qualidade para a educação infantil (2006);

---

<sup>19</sup> <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>

<sup>20</sup> Participavam ANPED, MIEIB, CONSED, ANFOPE, CNTE, UNDIME, FORUMDIR, CONTEC, UNCME, CNE, UNESCO e UNICEF.

<sup>21</sup> [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)

### 3. Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil (2006).

O primeiro documento (2005) teve a participação do MIEIB entre os colaboradores na sua formulação. E ainda contou com entidades sindicais, acadêmicas, estatais, empresarias e organismos internacionais: ANPEd, CNTE, CONSED, FIEP, FNCEE, UNICEF, GIFE, UNESCO, OMEP, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Política de Assistência Social, UNCME, Undime, outros. O documento tem como enunciado principal o direito das crianças. A partir de um diagnóstico estatístico e do histórico da política, estabelece diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações. O documento é amplo e insere as matrizes discursivas defendidas pelo MIEIB e pelos sindicatos e conselhos (que vão desde o currículo até a valorização profissional). Também faz relação com a recém criada Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que o MEC criou junto às universidades estatais. Nesse caso, para incluir a especificidade dessa etapa.

Nesse sentido, ao longo do documento o discurso consolida a relação entre educar e cuidar como inerentes a essa etapa. O documento tem inúmeras ações práticas a serem realizadas por todos os entes federados, incluindo responsabilidades e o financiamento. É sintomático que dentre as ações esteja à estratégia: “divulgar e discutir a LDB, o PNE, as DCNEI, bem como pareceres e resoluções do CNE que dizem respeito à área”. A necessidade de se colocar esse enunciado em uma política demonstra a lacuna em relação ao conhecimento das legislações no âmbito da educação infantil. Por outro lado, também valoriza o que está já posto como referência para as práticas discursivas, mesmo que depois venham a serem lançados novos documentos.

A COEDI retoma a dinâmica de realização de seminários regionais (outrora realizados na gestão de Ângela Barreto) na discussão da Política Nacional de Educação Infantil. Até 2004 não encontramos registro de quem esteve na gestão da COEDI. Porém, nesses documentos citados acima, Karina Rizek Lopes, psicóloga formada pela PUC-SP como coordenadora da COEDI<sup>22</sup> (2005-2006), ela até então era umas das responsáveis pela coordenação do Proinfantil. Esse programa será mais adiante problematizado no tópico de Formação Docente. Nesses espaços, o MIEIB articulou-se com outros sujeitos políticos a fim de preencher o espaço de significação da infância na Educação Infantil, estratégia que expõe as marcas hegemônicas para conquista de espaço e legitimidade, como indica Laclau (2013). Nesse sentido, ampliou a gramática de sentidos nesses espaços de articulação.

---

<sup>22</sup> Equipe da Coordenação Geral de Educação Infantil- Celza Cristina Chaves de Souza Ideli Ricchiero Magda Patrícia Müller Lopes Neidimar Cardoso Neves Roseana Pereira Mendes Stela Maris Lagos Oliveira Vitória Líbia Barreto de Faria

Um novo contexto dentro da malha de contradições e de desafios históricos pela qual a Educação Infantil enfrenta, é inaugurado no segundo mandato do governo Lula. Em seu plano de governo para o período de 2007 a 2010, o discurso tem como significante vazio “desenvolvimento”, que forma uma cadeia de equivalência: “distribuição de renda” e “educação de qualidade”. Nesse sentido, esta última equivalência constitui o objetivo estratégico do governo para o combate à exclusão social, pobreza e as desigualdades. Para que, a “educação de qualidade” produza, organize e difunda conhecimentos e cultura, a integração de Políticas é indicada como caminho. Como resultado, temos o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (sistematiza as ações do MEC para a Educação Básica), com o ministro Fernando Haddad na pasta de Educação, já vimos no tópico anterior como se deu sua elaboração. No que diz respeito à Educação Infantil no PDE, seu principal desafio residia na ampliação do acesso, protagonizado pelo Proinfância.

Até este momento, a disputa pela pauta da Educação Infantil seguia uma mobilização interna e externa, onde o discurso (educação infantil pública, gratuita, laica, emancipadora e com qualidade social) evocado pelo MIEIB, dialogava em certa medida com os discursos e ações da COEDI/MEC. No entanto, até este momento a COEDI/MEC concebia as crianças baseado nas flutuações de sentidos produzidas nas práticas articulatórias das quais o MIEIB estava presente, o que nos permite perceber leves inclinações em sua concepção de criança e infância.

Assim, no segundo mandato de Lula temos o segundo momento de análise da interlocução do MIEIB, a gestão de Rita Coelho COEDI. Ela chega a COEDI por convite de Pilar Lacerda, secretária de Educação Básica. Rita de Cássia de Freitas Coelho tem identidade de socióloga/educadora/pesquisadora forjada no exercício do ensino primário e universitário da escola de serviço social da PUC-Minas, (participante no desenvolvimento do método BH, que era um método de intervenção nas comunidades mais pobres, ligado à igreja). E ainda, pelo trabalho prestado ao MEC, na descentralização dos grandes programas nacionais de Assistência ao estudante, como alimentação escolar, no projeto do Acordo MEC/Usaid. Desenvolveu junto com a prefeitura de Belo Horizonte em 1993, o projeto Criança Cidadã, inaugurou seu relacionamento com a Educação Infantil.

“Era um projeto então que defendia os direitos das infâncias... E nesse projeto ele previu, então, o primeiro diagnóstico do atendimento das crianças nas redes de creche comunitária... Tanto que ele é autor da Lei Orgânica do município, que prever na Lei Orgânica, antes da LDB, que a creche era da educação” (P1).

Soma-se a estas experiências, a transição das creches da Assistência Social para a Educação, construção do projeto das UMEIs, da ampliação da rede pública, negociada com o movimento social de luta de creche em Belo Horizonte. Foi conselheira, representando o governo, eleita Presidente da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Como podemos perceber pelo breve histórico a nomeação de Rita Coelho não se deu ao acaso, e nem por esquema negocial político partidário, indicada pela Comissão de Educação (CAED) do PT. Mas corresponde de fato, ao reconhecimento social e acadêmico de uma história voltada à defesa dos direitos das crianças brasileiras, uma profissional de alto conhecimento técnico. No entanto, também, sua nomeação pode ser visto como conquista do terreno institucional pelo MIEIB, já que ela foi uma das fundadoras e deixa o comitê diretivo do movimento, para assumir a COEDI.

Ao assumir a COEDI, Rita percebeu duas dificuldades técnicas de gestão, uma relacionada à concepção- a educação infantil não era um projeto consensuado dentro do Ministério. Muitas autoridades presente ali defendiam uma arcaica aliança assistencial com vínculos de carinho materno para a Educação Infantil. Esse elemento discursivo oferece um desenho do “projeto de educação infantil”, ou melhor, da ausência deste dentro do MEC.

Esse aspecto também é indicado por Maudonnet (2019, p.163) quando destaca que para além das diferentes concepções no MEC, existiam as diferenças entre os ministérios. Esse primeiro embate, retrata o projeto de transformação social, no qual a nova ordem entra em choque com a ordem institucional vigente (LACLAU, 2013, p.20). A segunda dificuldade consistia na equipe de trabalho, composta por três pessoas, que embora este fato lhe trouxesse negatividade, tornou-se o elemento que a própria Rita elenca como “salvação”, pois lhe possibilitou trabalhar de forma dialógica, criando uma rede coletiva com 27 universidades federais, fóruns e município. Ela então forma sua equipe pautada na experiência de projeto coletivo, “parte de um coletivo, de um projeto comum maior [...] o meu complementa o seu, nós somos partes de um projeto coletivo” (P1).

Marcamos a gestão de Rita como divisor de águas na Educação Infantil, numa primeira dimensão por corresponder à sua habilidade de congregar sujeitos diversos no diálogo e no debate da política. É oportuno destacar que Rita compunha a comunidade política e epistêmica fomentada por Ângela Barreto. E em uma segunda dimensão, por na sua gestão vários intelectuais orgânicos do MIEIB atuarem como colaboradores ou em atividades técnicas na COEDI. A instituição de equipe de Rita resgata de algum modo, dentro

da COEDI a comunidade política e epistêmica iniciada por Ângela Barreto. Esse novo momento histórico agrega novas intelectuais, as integrantes do MIEIB que transitavam entre o social, advindas dos movimentos populares de creches comunitárias e da academia.

Com essa presença um tanto “massiva” de componentes do MIEIB no ambiente da COEDI, possibilitou ao movimento construir alianças para sua atuação no plano institucional (representação política) sem se descaracterizar de sua representação espacial do social. Essa “conquista de terreno, apoio” lhe galgou um novo patamar na relação do MIEIB-GOV. LULA, estabelecendo um caráter propositivo (quase hegemônico) nas políticas de Educação Infantil.

Com esta “nova posição” e agora “dentro” da COEDI, a articulação das políticas entre os ministérios e secretarias, inclusão da Educação Infantil em todos os programas da Educação Básica, inclusão das instituições confessionais e comunitárias no repasse dos recursos do Programa Nacional de Alimentação para creche, demandas já questionadas pelo movimento passam a constituir-se políticas públicas educacionais. A partir da gestão de Rita e da presença dos intelectuais orgânicos do MIEIB na COEDI, as práticas articulatórias, os diálogos desenvolvidos juntos aos sujeitos políticos que disputavam os sentidos da política de Educação Infantil, desenvolvem um processo de alinhamento com as defesas realizadas pelo MIEIB, ao mesmo tempo em que podemos depreender que de certo modo, o movimento começa pautar-se nas ações da COEDI/MEC.

É oportuno destacar que as políticas abordadas são produtos da COEDI, mas do Ministério da Educação, envolvendo ministérios e setores governamentais diversos, dentre os quais está a COEDI. E nesse entendimento, apresentam perspectivas macros das ações dos governos petistas, nos quais, os consensos e sentidos estão fadados a serem “consensos conflituosos”. Nesse sentido, para uma melhor compreensão das tensões e acordos temporários frutos dessa relação, nossa análise está subdividida em cinco categorias: Acesso e ampliação de vagas, Financiamento, Formação docente, Currículo e Avaliação e corresponde em certa medida com os eixos do PDE. Nelas abordaremos as práticas articulatórias, os agonismo e as lógicas que interpelam os sentidos hegemônicos.

### **3.5.1 Acesso e ampliação de vagas**

Como vimos, o MIEIB passa a ocupar um lugar de interlocução no governo Lula, embora tenha se estabelecido o diálogo, as práticas discursivas do MEC provocam

antagonismo no sentido de Laclau (2015), no qual as identidades já estão estabelecidas. O primeiro embate se deu com o lançamento do Projeto Bolsa Primeira Infância (2003-2004), pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque. O projeto foi inspirado nas orientações de organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD, Associação Internacional de Desenvolvimento- AID, Corporação Financeira Internacional-IFC, Agência Multilateral de Garantia de Investimentos-MIGA e Centro Internacional para Arbitragem de Disputa sobre Investimento-ICSID para a Educação Infantil). A estrutura do projeto negava o direito da criança à educação, sugerindo um valor de 50 reais para que as mães ficassem em casa com seus filhos (FARIA, 2005), em contrapartida as mães deveria participar de um curso de alfabetização ou sobre cuidado das crianças e receberiam um Kit Creche (brinquedo). Em segundo lugar, essa estruturação confrontava a ampliação das vagas na Educação Infantil-Creches, como uma das metas do PNE (2001-2010) alimentando uma concepção retrógrada de assistencialismo. O discurso (assistencialista) e a formatação do projeto receberam inúmeras críticas do MIEIB e de especialistas da área, além de outros movimentos sociais, e houve intensos debates e mobilizações:

“nós já éramos movimento social, e nós fomos para dentro do MEC e quebramos, Fúlvia Rosemberg foi conosco” (P1).

Esse tipo de programa se vincula a um viés assistencialista e compensatório (Mães Cuidadoras, Primeiro Passo, Bolsa Creche, dentre outros). Também aparece como compra de vagas na rede privada ou na ampliação da rede de conveniadas com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Considerando ainda o cenário de antagonismo e resistência ao Projeto, e com base em nossas entrevistas, podemos indicar que uma estratégia realizada pelo MIEIB foi ter suas argumentações respaldadas por grandes intelectuais orgânicas (pesquisadoras brasileiras), isso lhe imputou respeito e embasamento político e estatístico. Graças a toda mobilização realizada por Movimentos Sociais, aos diálogos com deputados, o MIEIB logrou êxito, com a retirada da proposta pelo governo, como menciona Faria (2005, p.1027) “essa proposta foi suprimida pela pressão da sociedade articulada pelo MIEIB”.

O antagonismo evidenciado nessa proposta política vem realçar ordem política como expressão de uma hegemonia, de um padrão específico de relações de poder (MOUFFE, 2005). E o movimento de resistência, indica-nos como constituir formas de poder mais compatíveis com valores democráticos. (MOUFFE, 2005).

Na política de atendimento de educação infantil no Brasil a obrigação do Estado deve ser efetivada pela expansão da rede pública, mas historicamente, esse atendimento está

baseado na parceria com instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais), principalmente no atendimento de Creches (BRASIL, 2007), que passam também a receber recursos do FUNDEB. Esse tema, das creches conveniadas aparece nos documentos do MIEIB:

“verbas públicas sejam direcionadas para as instituições educacionais públicas, respeitando as disposições legais, tendo o poder público o dever de investir prioritariamente na expansão da educação infantil na rede pública. Que a ampliação da oferta por meio de conveniamento com instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem finalidade lucrativa, seja sempre inferior à expansão de novas vagas na rede pública municipal” (CARTA DE SÃO LUÍS-MIEIB, 2007, p.1).

Entretanto, considerando a heterogeneidade própria do MIEIB, este posicionamento, aparece como ponto interno no qual os consensos não são plenos. Muitos dos profissionais que participam do MIEIB, e que contribuíram para sua institucionalização, são oriundos desse tipo de Creche (conveniadas), sobretudo no Rio de Janeiro. Sendo assim, percebe-se que os consensos é que as creches conveniadas podem ser uma alternativa, mas não a prioridade, em algumas localidades pode ser a opção (considerando a omissão do Estado). Mas que, no entanto, não deve ser incentivada por significar a desresponsabilização do Estado com seu dever. Em relação a essa temática, Livia Vieira (2010, p.827) enfatiza que “o debate da questão em diferentes fóruns do MIEIB permite constatar que a relação município-instituição conveniada assume diferenciadas formas”. Embora seja consenso expresso na Carta de Natal em 2007 que a ampliação da oferta nas creches conveniadas “seja sempre inferior à expansão de novas vagas na rede pública”.

Esse debate não se conclui e vai aparecer nos governos de Lula em 2007 com Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil, no qual um grupo de trabalho<sup>23</sup> constrói um documento orientador sobre as questões referentes ao atendimento de crianças de zero a seis anos de idade tratando exclusivamente dos repasses de recursos. Essa discussão única é destacada por Vieira (2010, p. 825) como busca de “municipiar conselhos, secretarias e instituições da sociedade”.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela resolução de nº 6, de 24 de abril, foi a

---

<sup>23</sup> União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, Movimento de Interforuns de Educação Infantil do Brasil - Mieib, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Andep, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme e Organização Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco

principal política de ampliação de oferta de vagas da Educação Infantil no governo Lula, bem como, a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil por meio de assistência financeira para a construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas (BRASIL, 2007). Considerando o Proinfância enquanto política, as relações dadas em sua composição são construídas por lutas entre identidades prontas, motivadas por interesses e fazem parte de um sistema de significação que vão além da COEDI, e consequentemente do MIEIB.

Apesar disso, a formulação do programa contou com o MIEIB nos contextos de influência e produção do texto, a partir de participação em comitês e reuniões (MAUDONNET, 2019, p. 162). Esse fato vem realçar a ideia de subjetividade política para Laclau (2015) como domínio de caráter discursivo, ou seja, uma disputa hegemônica. Os discursos giravam em torno da necessidade de espaços bem planejados e equipados para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades, de certo modo apresentou-se sem antagonismos. Nesse sentido, “os espaços da Educação Infantil devem ser acolhedores, dinâmicos, envolventes, possibilitar intervenções e auxiliar no desenvolvimento da autonomia da criança” (KISHIMOTO, 2013, p. 6). Este “certo consenso” foi possível porque o programa atendeu aos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para a Educação Infantil.

Desse modo, o Proinfância é reconhecido como na Carta de São Luís (2007, p.1) como uma das formas de expansão e melhoria da qualidade, sendo reivindicação da ampliação de seus recursos. Contudo, os critérios de adesão restringia a adesão ao programa. Assim, já em 2008, o MIEIB reivindica do MEC uma revisão e flexibilização desses critérios e dos projetos arquitetônicos, a fim de atender um “maior número de municípios e as populações do campo e das grandes cidades” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2008, p.1). Durante os primeiros anos de vigência (2007 e 2008), foram firmados 989 convênios para a construção de 1.024 escolas da educação infantil. As projeções para 2009 e 2010 ficaram por volta de mais mil novas instituições, totalizando R\$ 1,8 bilhão. Desse modo, o governo Lula o programa ampliou significativamente as vagas.

Do ponto de vista de Marlene Matos<sup>24</sup> (Fórum Baiano) o Proinfância inaugurou um novo paradigma de espaço escolar para as crianças agindo como fio condutor da identidade da Educação Infantil. Nesse contexto em 2009 o MIEIB solicita ao MEC a revisão dos

---

<sup>24</sup> Proinfância Entrevista com Marlene dos Santos (UFBA) a ANPED em 2016  
<http://www.anped.org.br/news/proinfancia-entrevista-com-marlene-dos-santos-ufba>

critérios referentes ao alvará de funcionamento de creches e pré-escolas, atendendo à legislação educacional e não tratando essas instituições como espaços hospitalares.

### **3.5.2 Financiamento**

Frente às fortes pressões dos Movimentos Sociais, a partir de 2003, o governo federal apresenta sistemáticas ações supletivas destinadas a Pré-escola. Na outra ponta, as Creches permanecem invisibilizadas ao governo federal. Somente, em 2004 essas ações passaram a incluir as creches como beneficiárias de assistência financeira, que até aquele momento, consiste no Salário-Educação (SE) Lei n. 4.462 /1964 (hoje regulado nas leis n. 10.832/03 e 9.766/98), como fonte principal de recursos. Somavam-se a essas ações as parcerias entre prefeituras e organizações não governamentais protocoladas junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. No entanto, essas iniciativas foram profundamente tímidas e residuais, impossibilitando que conquistas legais ganhassem concretude. Esse quadro político-financeiro das creches agrava-se ainda mais, no sentido, das crianças serem objetos de discursos políticos, mas não de fato público alvo das políticas desenvolvidas dos governos, mesmo a Educação Infantil compondo a “Educação Básica” na LDB. A Emenda Constitucional n. 53 de 2006, enviada ao congresso que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB vem representar nossa afirmação, quando refletimos como um governo que dialoga com os Movimentos Sociais, que reivindicam as creches, não as incluem em sua proposta de financiamento.

Esse fato provocou uma intensa luta contra essa hegemonia. Assim, diversos sujeitos políticos (ANPED, CAMPANHA NACIONAL, MIEIB, outros) articulam-se contrários a versão da Lei, diligentemente fundamentando por diversas pesquisas e estudos mostrando as contradições do histórico da Educação Infantil sem financiamento. No texto da proposta-lei evidencia-se uma retórica distributiva, que mais se aproximam de um caráter “populista”, com efeitos subordinativos dos avanços sócios educacionais as lógicas econômicas hegemônicas, com claro resgate de uma formação discursiva de perspectiva assistencial. As tensões se produziram entre os enunciados próximos da perspectiva assistencialista e pela conquista de sentidos que excluísse tal visão e que direcionasse os sentidos de uma formação discursiva de perspectiva educacional direcionada às creches. Essas condições discursivas mobilizaram massivamente vários momentos de contestação (tanto em nível estadual quanto nacional),

com Movimentos Sociais, associações e entidades de pesquisas, a exemplo temos o FUNDEB para Valer com a Campanha, e a passeata “Fraldas Pintadas”<sup>25</sup> ocorrida em Brasília, com organização do MIEIB e com slogan “Direito à educação começa no berço e é pra toda vida” (MAUDONNET, 2019). Na entrevista abaixo, temos uma breve descrição do ocorrido:

“o financiamento sempre foi a pauta nacional e local... E em 2005 a gente recebe a PEC que estava criando o FUNDEB, estava ali fora a creche, a creche estava fora, mas a gente foi costurando [...] mas aí a gente incidiu, a gente lotou ali a rampa, colocou bebê no colo do Palocci, então a gente consegue reverter isso, não é?” (P2).

Como podemos perceber na fala da entrevistada, após um longo entrave de forças sociais e políticas, a Educação Infantil ganha proeminência financeira com a regulamentação da Lei n. 11.494, de 20/06/2007 (FUNDEB). Esses recursos serão partilhados pelo atendimento público e das conveniadas. A inclusão das creches no FUNDEB destaca a força mobilizadora do MIEIB. Essa vitória da educação infantil brasileira, embora tenha uma dimensão bem maior que o MIEIB, lhe permite um protagonismo de interlocutor ativo e produtivo na agenda política da Educação Infantil. Em Mouffe (2005, p. 21) entendemos que “o consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão”. É nesse sentido, que discussões no presente momento se travam em torno do Novo FUNDEB, e de sua instituição vitalícia e da subvinculação de recursos para a Educação Infantil.

A incidência realizada pelo MIEIB, no FUNDEB (2007-2020), se deu sobre os custos reais das etapas e modalidades e do tipo de estabelecimento da educação básica, nesse sentido, reivindicaram do MEC a “reformulação do PDDE de forma a incluir todas as instituições públicas de educação infantil no censo escolar” e o “aumento dos coeficientes do FUNDEB para a Educação Infantil, reafirmando a importância do Fundo como propulsor das políticas para a área” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2008, p.1 e 2). No ano posterior, a Carta de Balneário de Camboriú (2009) solicita ao MEC que o PDDE seja fortalecido a fim de possibilitar a aquisição de materiais educativos e artísticos, tais como: jogos, brinquedos, literatura infantil, mídias, equipamentos eletrônicos, instrumentos sonoros e musicais, imagens, entre outros. E solicitam garantia dos recursos da DRU e do pré-sal para a educação infantil.

---

<sup>25</sup> Uma clara alusão ao movimento Caras Pintadas da época do Impeachment de Collor.

### 3.5.3 Formação Docente

Nos discursos e propostas políticas para educação brasileira, a formação docente aparece associada à qualidade. Historicamente a demanda pela formação dos professores de Educação Infantil vem desde os anos 80 (BARBOSA, 2011). No governo Lula essa temática emerge em programa emergencial denominado de Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil- Pró-Infantil criado em 2005. O Pró-infantil consistiu no oferecimento de curso em nível médio, semipresencial, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuavam em sala de aula da educação infantil tanto das instituições públicas como nas sem fins lucrativos, sem, contudo, ter habilitação para o magistério, e estava sob a responsabilidade da COEDI. Em termos gerais, o programa executou uma parceria entre MEC e municípios<sup>26</sup> (BRASIL, 2005). O programa foi inspirado nos moldes do Programa de Formação de Professores em Exercício- Proformação<sup>27</sup> (1999), que continha a mesma estrutura, mas destinados aos professores sem formação da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (Anos Iniciais do Ensino Fundamental-1º ao 5º ano) do governo anterior. Essa ação reflete uma tentativa de sanar uma das problemáticas apontadas no diagnóstico do PNE (2001): a falta de qualificação profissional da Educação Infantil.

A partir de dados documentais do MIEIB, podemos constatar que o programa Pró-Infantil dialogava com o contexto particular de enunciação das discussões do XVI Encontro em Salvador (2003) cujas temáticas centrais foram as Políticas de Qualificação e Valorização Profissional para a Educação, problematizando nesse contexto a presença da mulher na carreira do magistério, que padronizava comportamento. E sua repaginação (versões) durante 2005 a 2011, indica “importância de ações conjuntas no campo da formação, destacando o papel da universidade e das equipes estaduais e municipais” (BARBOSA, 2011), das quais contam com muitos dos participantes do MIEIB. Assim, podemos considerar que em certa medida, o Pró-Infantil representou atendimento às demandas de formação inicial do professor de educação infantil. Dados do INEP, destacado por Lívia Vieira apresenta os avanços nesse aspecto:

“desde 2002, mostra também que houve alteração no quadro da formação, crescendo o número de docentes licenciadas em nível de ensino superior e diminuindo as que possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto: nas creches, 14,4% das funções docentes tinham formação superior completa, de acordo com o Censo

---

<sup>26</sup> Link da página do Programa <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>

<sup>27</sup> Link da página do Programa <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>

do Professor de 2003 (INEP, 2003). Este estudo mostrava que, no mesmo ano, 22,5% das funções docentes atuando na pré-escola apresentavam formação superior com licenciatura” (VIEIRA, 2010, p. 822).

Em certo sentido, se a formatação do programa pode representar a continuidade da política que já vinha sendo realizada por FHC, ela se diferencia, porque sua efetivação imprimiu força ao debate da qualificação profissional, desenvolvido através do processo de agonismo (processo dialógico com posturas diversas a fim de significar a política) (MOUFFE, 2005). Nesse sentido, a formação inicial, nas discussões que antecederam a Conferência de Educação-CONAE (2010), pautavam os contextos discursivos do art. 62 da LDB e o art. 206 da Emenda Constitucional nº53/2006 e as adições realizadas pela Lei nº 12.056 (2009).

Enquanto a LDB previa a formação docente (Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental) em cursos de curso de licenciatura e de graduação plena, admitindo uma formação mínima em curso de magistério de nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). E a Emenda Constitucional nº53, de 2006, art. 206 que trata da valorização e admissão de profissionais da educação escolar, do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica pública, por suas adições determinou a promoção da formação inicial, a formação continuada, admitindo recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2009).

Com esta discussão o movimento reivindica do MEC apoio e financiamento de cursos presenciais de formação inicial e continuada, bem como, a criação de cursos de Especialização em Educação Infantil em seus encontros de 2008 e 2009. Particularmente a formação inicial, representou um tópico sem consenso para o movimento, havia os que reconhecendo o Pró-infantil, sugerindo que este se tornasse formação continuada, e aqueles que em prol de uma maior qualidade defendiam a formação em nível superior. No entanto, MIEIB só se posiciona sobre este assunto durante a CONAE (2010) em forma de prática articulatória, junto a outros sujeitos políticos como a Campanha, ANFOPE e ANPED defendendo a exigência do nível superior para o exercício da Docência na Educação Infantil. Ao optar por essa defesa o MIEIB na Carta de Belém (2010) reivindica a UNCME, Conselhos Nacionais (estaduais e municipais) de Educação que exijam o curso de Pedagogia como critério dos editais de concursos públicos para o provimento de vagas para a Educação Infantil, bem como, indeferiram os que não atendam a legislação.

Essas discussões subsidiam o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores, consolidando a Política Nacional de Formação de Professores- Decreto 6755/2009 componente do PDE. Nele o governo reuniu uma série de programas nos níveis de

formação (inicial e continuada): Pro-Infantil, Pró-Letramento, Gestar, Plataforma Freire, o Piso, os Cursos de Mestrados Profissionais, o PIBID e o Prodocência. Dados do MEC apontam que de 2009 a 2012 o PARFOR tinha atendido 54,8 mil professores, cuja predominância ocorreu nas regiões norte e nordestes com 28.073 mil e 20.781 mil respectivamente (BRASIL, 2019). No ano de 2010, são criadas as Especializações em Educação Infantil em cooperação com a Undime, e as universidades que dispõem de centros e pesquisas em Educação Infantil, esses cursos serão problematizados mais adiante no governo Dilma.

Outro elemento de formação docente dos profissionais da educação, foram os blocos de sentidos condições de trabalho e remuneração condigna, destacamos a ação governamental da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738/2008. A aprovação dessa Lei preponderantemente veio robustecer a Educação Infantil como campo político, e materializa uma demanda pela qual o MIEIB vinha defendendo no decorrer de 2007/2008 e, dialoga com melhoria do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos:

“Que seja efetivada uma política nacional de valorização (com plano de cargos e salários, condições de trabalho e níveis salariais adequados, bem como, possibilidade de formação) dos professores da educação infantil, tendo em vista, que os mesmos também são docentes e devem ser tratados com igualdade em relação aos docentes das demais etapas da educação básica” (CARTA DE BALNEÁRIO CAMBURIÚ, 2009).

Portanto, na medida em que a Lei do Piso constitui-se um marco na legislação brasileira, uma demanda em pauta desde o governo Itamar Franco. Do outro, rompe com uma prática e pensamento de remunerar menos quem trabalhar com crianças menores, mesmo mediante comprovação de qualificação profissional. Essa ambiguidade girou por muito tempo em torno da divisão da Educação Infantil (creches e pré-escolas), a primeira percebida ao cuidado, “atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres” (BRASIL, 2010, p.81) que impulsiona ao assistencialismo filantrópico. Não sendo necessária qualificação, apenas aptidões maternas.

Em contraposição, a segunda encontrava-se a pré-escola, “experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2010, p.81). Com vistas à antecipação e preparação para o Ensino Fundamental (muito embora, seja esse um pensamento “cíclico” no discurso educacional). Entendemos essa fragmentação como de um processo histórico de desvalorização. Esse contraditório dualismo é desmistificado quando se compreende que a nomenclatura estrutural da Educação Infantil comporta uma divisão

político-administrativa, e não uma fragmentação da plenitude da infância, como salienta Dourado (2017).

Neste enquadramento, a Formação docente na medida em que é implementada busca qualificar a educação básica e conseqüentemente a Educação Infantil, respondendo a reivindicações específicas do MIEIB.

### **3.5.4 Currículo**

O currículo de Educação Infantil é problematizado na discussão da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, objeto pré-estabelecido no PNE. A lei 11.14/2005 que instituiu a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e sua ampliação de oito para nove anos- Lei 11.274/2006 incidiram modificações na organização da Educação Básica. Estabelecendo um novo momento de agonismo, expresso no que Mouffe (2005, p.20) coloca “a política está sempre ligada à criação de um “nós” em oposição a um “eles””, apesar da busca de unidade, em um contexto de conflitos e diversidade.

O argumento do MEC foi que a medida- matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, garantia a ampliação do direito à educação, alcançando as crianças de 6 anos situações vulnerabilidade (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011). Naquela conjuntura de discussão, as implicações desse discurso foram postas no interior dos debates internos do MIEIB e nas práticas articulatórias. Enquanto para o governo antecipar o ensino fundamental para as crianças de 6 anos, garantiria maior tempo de garantia da escolarização. Para o MIEIB e demais sujeitos políticos, um caminho viável seria tornar obrigatório o último ano da educação infantil. Assim, o debate foi direcionado, sobre quais direitos estavam sendo conquistados e sendo usurpados (no caso da Educação Infantil). Essa relação nos permite compreender a partir de Mouffe a dimensão agonística<sup>28</sup>, na qual a noção de adversários substitui o lugar de inimigos, nesse sentido, as ideias desses sujeitos devem ser combatidas, No entanto, essa posição não elimina o antagonismo, tanto o MEC por meio da COEDI, quanto o MIEIB, compartilha de base comum, uma adesão compartilhada a certos princípios ético-políticos, que se difere nos procedimentos de sua implementação.

---

<sup>28</sup> A dimensão antagonística, não pode nunca ser completamente eliminada, mas apenas “domada” ou “sublimada” ao ser, por assim dizer, “exaurida”, vista como interrupção temporária de uma confrontação contínua.

Nesse sentido, o trabalho de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), corrobora com o posicionamento do MIEIB, enfatizam que o direito à educação das crianças é garantia em Lei desde o nascimento, embora, haja insuficiências no atendimento, “a consequência lógica seria o estímulo técnico-financeiro para que os municípios assumissem sua responsabilidade constitucional” (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011, p. 39). E que dado à lógica da fórmula de repasse do FUNDEB, este “valorizou financeiramente mais os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do que a educação em creches e pré-escolas”, pois o fator de ponderação representava 10% a menos para a Educação Infantil. E desse modo, afirmam que o Ensino de Nove Anos “é uma política de incentivo que visa aumentar as matrículas nesta modalidade em detrimento das matrículas na educação infantil” (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011, p. 41).

Os argumentos acima não foram considerados e diante do poder hegemônico exercido pelo governo, coube ao MIEIB e demais sujeitos políticos demandar os efeitos normativos da passagem das crianças de 6 anos de idade para o Ensino Fundamental (Lei nº 11.274/2006). Empreenderam-se discussões e debates no interior do movimento, com as redes das quais participava e com o senado federal. A postura do MIEIB nesse momento foi reivindicar a transformação do Parecer 039/2006 em resolução- definindo a data para o corte etário no ensino fundamental. E pautar uma perspectiva mais pedagógica, no qual os tempos, espaços, conteúdos, metodologias de trabalho, formação de professores, e entre tantas outras questões, foram tratados à luz do direito ao ambiente lúdico e uma formação social que leve em consideração as especificidades infantis. Para o MIEIB, esses elementos ajustados devem se adequar no trabalho pedagógico no 1º ano, pois consideram as singularidades das crianças de 6 anos nessa transição.

Dada lógica de diferenças, que fixam sentidos parciais presentes nos discursos, podemos indicar que a estrutura discursiva dessa política, evidencia que os discursos presentes são atos de inclusão de sentidos que simultaneamente representa uma série de outras exclusões. (LACLAU, 2015). Um exemplo, enquanto as ações do MEC-COEDI com o Ensino de Nove Anos justificasse a possibilidade de mais tempo ao processo de aprendizagem das crianças. Para MIEIB, o primordial era “fortalecer a Educação Infantil como política”, protegendo os condicionantes de uma educação das infâncias com qualidade social, tornando obrigatório o último ano da Educação Infantil.

Diante, disso, o movimento solicita ao MEC que:

Redimensionamento das Políticas de Formação de Professores da Educação Básica levando em consideração o Ensino fundamental de Nove anos e os pressupostos pedagógicos da Educação Infantil;  
Proposta pedagógica específica para o Ensino Fundamental de Nove Anos contemplando as reais características e necessidades do desenvolvimento das crianças desta faixa etária; mobiliário adequado e rotinas;  
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais em articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos (CARTA DE NATAL, 2009).

A emergência da Educação do Campo se dá partir de 2003 como área transversal de pesquisas, estudos e políticas educacionais, constitui-se uma demanda pautada pelos Movimentos Sociais, demandadas pelos movimentos de luta pela terra, como o Movimento Sem Terra e a Comissão Pastoral da Terra. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009- obrigatoriedade do ensino para a população a partir dos 4 anos de idade, há o início de um processo de diagnóstico sobre as interfaces da Educação Infantil e Educação do Campo e sua incidência direta sobre o currículo da Educação Infantil.

Esse cenário dialógico se inter cruzem mais acentuadamente, com a instituição de um grupo de trabalho interministerial, integraram esse espaço foram universidades, Movimentos Sociais, dentre eles o MIEIB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Esse grupo que reuniu esforços na produção de uma agenda comum articulada sobre o direito da educação das crianças de 0 a 6 anos moradoras do campo. Suas prioridades: realizar levantamento do atendimento da Educação Infantil no Campo; Elaboração de Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Campo; Adequações do programa Proinfância para instituições de Educação Infantil no Campo e Formação de Professores com a especificidade do Campo. O trabalho desse grupo resultou na elaboração do documento intitulado de “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, elaborado por Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch no ano de 2010. Vale ressaltar que Jaqueline Pasuch, esteve no Comitê Diretivo do MIEIB (2010-2018).

Uma indicação desse grupo consiste que não basta ampliar e atender as demanda do campo, mas que o atendimento ocorra respeitando as especificidades de realidade e a tradição pertencentes aos espaços rurais (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). Nesse mesma percepção, o enunciado de uma de nossas entrevistas: “As crianças do campo existem, mas uma educação infantil do campo pensada para elas, não”. (P4), leva-nos também a dimensão de trabalho e a natureza de uma Educação Infantil do Campo. O trabalho desenvolvido pela cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC/SEB/COEDI) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e as discussões dos Seminários Nacionais de Educação Infantil do

Campo (2010, 2011, 2013), levou o MIEIB à percepção destacada pela entrevistada e uma defesa das infâncias do campo, contrapondo-se ao modelo de atendimento urbanocêntrico, que retiram do campo as crianças invalidando sua cultura, e impondo-lhes situações problemáticas de ordem conjunturais e estruturais.

Destaca-se que muitas das intelectuais do MIEIB estavam na organização da pesquisa, que abordou as infâncias do campo, uma caracterização das práticas educativas de crianças de zero a seis em contextos rurais. Sua construção ocorreu em contextos de disputas de sentidos.

De certo modo, a discussão das infâncias do campo já ocorria nos fóruns estaduais, principalmente pelo fato da oferta educacional rural, além ser baixa e exclusiva dos municípios, apresentava naquele período 94% das matrículas, grande parte concentrada no Nordeste (VIEIRA, 2010, p. 821). Os dados do senso escolar do ano de 2010 indica uma reduzida oferta em turmas de pré-escolas localizadas nas áreas rurais, a para a creche, atendimento das crianças de 0 a 3 anos aparece praticamente inexistente (ROSEMBERG E ARTES, 2011).

Assim, o diálogo entre essas referências (campo da Educação Infantil e os princípios da Educação do Campo) convocou uma proposta de educação vinculada aos modos de vida no campo e à defesa de práticas sustentáveis na relação com a natureza, estas considerações sustentaram o discurso MIEIB em suas práticas articulatórias na reformulação das DCNEI's.

Nesse bojo, concebemos que a revisão das DCNEI's, constituiu-se um momento chave para materializar em políticas demandas e concepções defendidas pelo MIEIB e suas intelectuais orgânicas, bem como por diversos especialistas em Educação Infantil. Nesse sentido, as práticas de significação dos sujeitos políticos localizados na conjuntura sócio histórica da revisão das DCNEI's estão localizadas no contexto de influência e produção do texto (Ball, 1992, 2001). No contexto de influência, projetos educativos distintos exerceram o que Laclau denominou de prática articulatória, e que os efeitos de sistematização são realizados com base na hegemonia de dado sentido. Os distintos projetos são elementos, ou seja, esses elementos são identidades diferenciais dos sujeitos participantes. No caso das DCNEI's foram UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB, SEB/MEC, SECAD/MEC, além de especialistas e consultora da área de Educação Infantil.

Nesse contexto de influência, os discursos circulam e tendem a se vincular a ordem científica e articulando-se a marcação de sentido próxima, ou seja, todos eles advogam uma

concepção de criança, infância e educação infantil, alguns encontram aspectos convergentes ou divergentes, uns se aproximam de princípios e compromisso social, outros apresentam inclinações neoliberais em determinados aspectos. E vão se aglutinando por um processo de identificação, sem, contudo apagar os traços antagônicos entre si, o que Laclau (2011) denomina de plenitude ausente.

Nesse contexto, o discurso do MIEIB tem os sentidos em torno da construção de criança como “sujeito biopsicossocial, produtora de história, de cultura, capaz de aprender, de intervir e modificar a realidade de maneira espontânea, lúdica, criativa e estética” (MIEIB, 2012, p.2). Esse enunciado tem por referência os estudos da Sociologia da Infância. E Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em espaços institucionais não domésticos, mas públicos e privados que cuidam e educam as crianças de 0 a 5 anos em período diurno parcial ou integral.

No contexto da produção do texto, encontram-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela sistematização do texto, e que buscou a partir de um texto síntese, debatido em audiências públicas nacionais, incorporar contribuições de grupos diversos e entidades como a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) e Universidades Federais. O processo de sistematização escrita do texto comporta diversos discursos e os sentidos construídos correspondem à dinâmica de associação Laclau (2011) denomina de momento, e ocorre por uma articulação política, o documento, portanto é o produto desta prática, na qual se busca equivalências- o contorno específico do potencial de mudança que se tornou hegemônico pelo esvaziamento de um significante.

No caso das DCNEI's um nodal é a criança. Vejamos como as construções de sentidos são provisórias e dependem das articulações dos sujeitos políticos envolvidos nas práticas articulatórias. Nas DCNEI's de 1999 a criança comporta o sentido de:

“seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual...” (BRASIL, 1999, p. 1).

Contingencialmente, a partir de influências de sujeitos políticos formam-se uma nova estrutura enunciativa para a criança nas DCNEI's de 2009:

“sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Notemos como essas construções expõem as marcas hegemônicas do contexto sociopolítico do momento histórico do qual são produtos, na primeira há uma formação

genérica que subliminarmente vincula uma visão dicotômica entre cuidar e educar. Na segunda, entretanto, temos a dimensão histórica na qual podemos indicar singularidades dos contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Na dimensão do direito, localiza o comprometimento social e político do Estado em sua responsabilidade na educação coletiva das crianças. Ao destacar as vivências e construções realizadas no plano pessoal e coletivo, o enunciado abarcar sentidos que se voltam às múltiplas formas de ser criança, para além dos traços de um ciclo de desenvolvimento, isso implica no reconhecimento da criança sua potencialidade.

Vale enfatizar, portanto que esse novo sentido- DCNEI's (2009) aproxima-se do discurso do MIEIB “sujeito biopsicossocial, produtora de história, de cultura, capaz de aprender, de intervir e modificar a realidade de maneira espontânea, lúdica, criativa e estética”, levando-nos a crer que ele foi sujeito hegemônico (por hegemônico compreendemos, não a ausência de outros sujeitos nesse processo, mas o sujeito com maior capacidade de articular e atribuir sentidos aos discursos presente no texto das políticas), como resultado da confluência das vozes presentes:

“[...] de toda uma luta também pela construção essa concepção de uma concepção de educação infantil. Então quando a gente olha para as diretrizes curriculares nacionais de 2009, que são uma revisão das de 99, a gente ver a influência muito grande desse movimento, que é o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil” (P4).

Outro elemento no enunciado das DCNEI's (2009) que apoia nossa afirmação pode ser indicado quando se ressalta o caráter não doméstico da Educação infantil, enfatizando o “caráter institucional e educacional” (BRASIL, 2010, p.84).

“As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (BRASIL, 2010, p.84).

As nuances do contexto social em que ocorre a educação da infância e as condições de enunciação das políticas públicas podem nos indicar que nos discursos das DCNEI's (1999/2009) há um vínculo entre infância e educação infantil que se realiza pelos significantes: integração e desenvolvimento. Os dois enunciados trazem uma construção semelhante do objetivo da Educação Infantil “desenvolvimento integral em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p.36).

Esses elementos discursivos incidem nas funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, reconhecendo-os como “espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2010, p. 85), por meio de um intercâmbio de “vivência da infância e novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, [...], e com o rompimento de relações de dominação etária [...]" (BRASIL, 2010, p. 85). Assim, os sentidos comuns e equivalentes, faz emergir uma superfície de inscrição para significantes flutuantes na concepção de Currículo, principalmente inspirado na quebra com as subalternidades da criança pelo adulto. Este enunciado inclina-se a romper com a normatividade de escolarização e atua como possibilidade de respeito às especificidades da infância em suas temporalidades, desprendendo-se em certo sentido, dos grilhões dos tempos adultocentricos, e apontando o desenvolvimento e o processo de aprendizagem como formação biopsicossocial.

Nesse sentido, que nas DCNEI's (1999 e 2009) propõem atividades intencionais, subdivididas em momentos de ações: estruturadas, espontâneas e livres, integrando as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, próximas de uma dimensão curricular como:

“um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (BRASIL, 2010, p.86).

A realidade das crianças que neste domínio, é levada em consideração, especificamente no conjunto do fazer pedagógico da Educação Infantil “intencionalmente planejada e permanentemente avaliada” (BRASIL, 2010, p.86), resultando na centralidade da criança. A ação vem adjetivada de mediadora, norteadas pelos eixos: interações e brincadeira.

“as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas” (BRASIL, 2013, p. 87).

Assim posto, a inclusão da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de Abril de 2008) atua como inscrição de significantes, opera na lógica de diferença. Essa normativa dispõe que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (BRASIL, 2008) - uma reivindicação dos movimentos

do campo. Nesse âmbito, visa garantir a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade - uma demanda dos movimentos indígenas.

As especificidades dos povos indígenas e do campo- em suas múltiplas infâncias (crianças de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras) devem relacionar conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo e reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças e de práticas ambientalmente sustentáveis. (BRASIL, 2010, p. 23-24). Essa nova forma de enunciação (flutuante) incorpora conhecimentos, relações sociais e identidades com as múltiplas formas de vivência a infância no Brasil, ou seja, incluem demandas de diversos movimentos sociais formados por educadores, bem como, no reconhecimento das infâncias do campo, no sentido de considerar espaços/tempos nunca antes percebidos nas políticas.

Homologadas as DCNEI's pelo Conselho Nacional, inicia-se uma inter-relação de circunstâncias que acompanham o texto em sua destinação. Ball (1992, 2001) chama de contexto da prática, no qual os sentidos estão sujeito a interpretações e sedimentações. É justamente neste âmbito que emerge a crítica de atuação do MIEIB apresentada por Canavieira (2018). Para ela, o MIEIB não cobrou uma formação específica para a operacionalização das DCNEI's. No entanto, na Carta de Balneário de Camboriú (2009) encontramos uma reivindicação ao MEC para que fosse elaborado documentos complementares com orientação para implementação das DCNEI's, bem como, estratégias de formação. Acreditamos, porém, que a crítica de Canavieira é contundente em uma primeira dimensão, pela ausência do atendimento da reivindicação, e numa segunda dimensão porque ela toca nas flutuações das distinções entre política como texto e discurso. Ball indicou que a primeira corresponde às múltiplas releituras possíveis que os professores podem realizar do texto, assim como a segunda estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir legitimidade (MAINARDES, 2006).

Essas implicações são concretizadas nas práticas pedagógicas pela recontextualização por hibridismo (LOPES, 2004) como também no sentido de performatividade de Ball (2001, 2004). Canavieira (2018) acredita que o alto grau de envolvimento do MIEIB com a COEDI-MEC não possibilitou efetivar uma incidência acirrada, este pensamento em certa medida, está presente numa parcela dos membros do movimento, este ponto será mais bem refletido mais adiante:

“Acho que o fato da gente contar também com o governo, que mesmo a gente tendo recusas e críticas era um governo do nosso lado, não sei se contribuiu para arrefecer algumas lutas ou algumas bandeiras que a gente precisava ter ido mais forte, eu não sei dizer sobre isso, mas é muito diferente você está lidando com o governo que em muitos momentos fala a sua língua ou pelo menos tem uma escuta para o que você fala. Então eu acho que o MIEIB talvez, e aí a gente tem que fazer uma autoanálise, possa ter ficado um pouco arrefecido nessa combatividade necessária, até porque muitas das suas pautas, elas estavam presentes em termos de políticas públicas” (P4).

“Eu diria que não apenas o MIEIB, mas, os movimentos sociais no momento do Governo Lula viveram um momento de auge, a gente foi enfeitada, aquela história de quem comeu meu queijo. A gente comeu tanto queijo, esqueceu-se de colocar os sapatinhos e sair correndo procurando queijos em outros lugares, porque estava tão bom, tinha tanto queijo que a gente comeu, comeu e comeu e não estava preparado para colocar sapatos e sair correndo. Então foi um momento bom de parcerias, onde quando se pensava em educação infantil a gente tinha a COEDI ali do nosso lado. O MIEIB teve muito acesso ao MEC, a participar de publicações de pesquisas, de projetos. Então foi um momento rico, foi o momento de quem comeu o meu queijo, a gente comeu muito queijo e largou os sapatos” (P3).

Para além do questionamento sobre a atuação do movimento que será problematizado adiante. Outro aspecto que esses trechos nos indicam que não se podem mencionar perdas sem elencar os ganhos. Por isso, quando “pesados na balança”, a relação do MIEIB com o governo Lula, representa ganhos consideráveis, principalmente porque possibilitou ao MIEIB, além de um reconhecimento político, pudesse sedimentar sentidos de seus discursos em praticamente todos os documentos orientadores e normativos da COEDI. A sistematização das publicações nesse período corrobora com nossa afirmação, mesmo que o MIEIB não apareça como colaborador, contam como suas intelectuais orgânicas em participações em reuniões de trabalho organizadas pela COEDI-MEC (Ângela M. Rabelo F. Barreto, Lívia Maria Fraga Vieira, Rita de Cássia de Freitas Coelho, Tizuko M. Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e outras), ou assessoria, Maria Luiza Flores e Simone Albuquerque (Fórum Gaúcho), Marlene Oliveira (Fórum Baiano), Monica Baptista (Fórum Mineiro), Ângela Scalabrim (Fórum Paranaense), Fernanda Leal (Fórum Paraíba) Jaqueline Pasuch (Fórum do Mato Grosso) (MAUDONNET, 2019). Segue abaixo um quadro síntese desses documentos:

#### QUADRO 3- Produções da COEDI nos governos Lula

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)

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

Fonte: Elaboração própria, 2019.

### 3.5.5 Avaliação

Desde as mobilizações de 1970/80 a qualidade e avaliação da Educação Infantil são temáticas debatidas. Em 2005, o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, encontramos a primeira referência do governo Lula a avaliação, em uma dimensão macro das políticas; das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação emerge na dimensão da qualidade, com os documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil I e II (2006). O documento serve como referência para a avaliação, no sentido da estrutura arquitetônica e institucional. Os discursos presentes no texto foram formados conceitualmente a partir dos sentidos do significante vazio “qualidade”. Embora, a qualidade da educação apareça desde os anos 1990 como discurso, no contexto hegemônico do governo democrático de esquerda (Lula) se tornou objeto maior de disputa de sentido.

Nos enunciados dos referidos documentos localizamos um discurso de qualidade adjetivada de social, uma referência em contraposição à ideia de qualidade total que se concentra em uma lógica de mercado, na qual a aprendizagem é conferida por avaliações exteriores. Assim, ao adotar a qualidade social, os documentos oficiais compreendem os processos e as condições gerais que envolvem o ensino e a aprendizagem, em uma perspectiva integral. Elementos estes, também encontrados nos documentos e no discurso do MIEIB, quando qualificam a Educação Infantil através da mobilização política realizadas em sua militância, comporta também uma referência à incorporação das demandas da Campanha pelo Direito à Educação.

Desse modo, a avaliação da educação infantil envolve a política educacional como um todo - financiamento, conteúdos, como toda política envolve relações de poder (governo, MIEIB, empresariado, outros). É nesse sentido, que a Política de Avaliação da Educação Infantil pode ser compreendida como um espaço de disputas de poder, marcado por ambiguidades e construída por uma variedade de discursos (hibridização), que revelam efeitos de mudanças atravessado pela cultura e o social, ou seja, um regime flutuante que ocorre entre qualidade total e qualidade social da educação. Embora o sentido da qualidade social se projete como “novos” conserva traços da qualidade total, e atua pelo discurso desenvolvimentista, nos quais as políticas sociais, de caráter humanístico, também se delinearão de acordo com a lógica do mercado.

Ainda no mesmo direcionamento conceitual e metodológico em 2009 temos os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil- instrumento de autoavaliação. Assim, a discussão da avaliação foi pautada na problematização de indicadores de acesso, condições da oferta de vagas, da qualidade, do financiamento das políticas e dos serviços oferecido. Nesses textos, o campo enunciativo, reproduzem concepções presente na Política Nacional de Educação Infantil de 1994-1996, período no qual Ângela Rabelo coordenava a COEDI, como o caso do significante criança:

“A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 1994, p.16 apud BRASIL, 2006, p.13).

Esse exemplo mostra que avanços discursivos foram realizados na compreensão da avaliação da Educação Infantil. A disputa se empreendeu sobre binarismos, nos quais os mecanismos quantitativos e o fazer técnico fosse sobrelevados, antes a significação construída pelas articulações (participação de intelectuais orgânicos do MIEIB- especialista para o MEC) nos dois momentos históricos distintos e nos dois contextos do ciclo de políticas (influência e produção do texto), preservou o sentido das diretrizes da LDB- caráter não classificatória e nem restritivo da progressão escolar.

### **3.5.6 Considerações gerais da relação do MIEIB com os governos Lula**

Até este momento do trabalho, apresentamos as práticas articulatórias e os discursos defendidos pelo governo Lula e pelo MIEIB, os quais foram materializados em diversos documentos da COEDI por meio de flutuações (Laclau, 2011), ou seja, os discursos (textos)

foram incorporando significantes e produzindo novas associações (discursos do MIEIB misturado ao discurso do MEC, vice-versa). No qual estes novos discursos conservavam elementos que se atribuem maior relevância nos interesses dos representados (as crianças brasileiras). Temos, portanto, blocos de sentidos em torno da Educação Infantil:

- A concepção de criança como ser de direitos;
- A Educação Infantil como direito da criança com o currículo, os espaços de convívios e as práticas pedagógicas tendo como foco a criança;
- O atendimento em instituições de educação infantil está no âmbito da educação e não da assistência;
- Os profissionais de Educação Infantil devem ter formação específica, condições de trabalho adequadas e salário justo.

Esses blocos de sentidos, como Laclau (2011), Southwell (2008) Ball (1992, 2001, 2004, 2011) nos indicam, são caracterizados por atos de poder e operaram jogos decisórios, contingenciais e provisórios. Encontramos uma convergência discursiva na concepção de criança e prática pedagógica entre o MIEIB e a COEDI/MEC. Porém, mesmo que busque uma unidade em torno do significante (educação infantil), esses não podem fixá-los, pois os textos possuem uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação, no qual Ball chama de tradução- processo de atuação e interpretação que tem uma dimensão textual que implica na ação (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Ball chama-nos a atenção para a compreensão de que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Laclau localiza essa ação no social que é o campo das práticas discursivas, que opera sedimentando pelo processo de subjetivação nas e pelas representações. Deste modo, os sentidos que se tornaram presentes nos textos das políticas (documentos) são possuidores de uma plasticidade (técnica e epistemológica), ou seja, se apresentam difusamente, refletindo heterogeneidades.

Esses elementos também correspondem, aos blocos de forças geradas pela composição do MIEIB em outras redes/ Movimentos Sociais, Campanha Nacional pelo direito à Educação, Rede de Monitoramento Amiga da Criança, Rede Nacional Primeira Infância, dentre outras, que ao terem suas demandas incluídas nas práticas discursivas de seus parceiros (de proteção e educação da primeira infância), na medida em que acresceu as equivalências, qualificou seus argumentos e posicionamentos. É nesse sentido que as lutas travadas em torno da significação, indicam engajamento político comprometidas com os sentidos que se tornam hegemônico.

No período de intensa interlocução as ações da COEDI-MEC no governo Lula, as políticas foram elaboradas a Educação Infantil como campo político que transita pelo viés educativo em todas as infâncias. Este movimento reafirma seu caráter público, laico, emancipadora, com qualidade social e valorização dos seus profissionais (BRASI, 2013).

Deste modo, podemos elucidar que no término do governo Lula, a Educação Infantil no Brasil se corporificou enquanto primeira etapa da educação básica e essencialmente como campo político. E que as políticas são produtos hegemônicos hibridizados nas flutuações de sentidos entre os sujeitos políticos (UNDIME, ANPED, UNIVERSIDADES, MOVIMENTOS SOCIAIS, OUTROS) dentre os quais o MIEIB se apresentou como hegemônico, pois a presença de seus intelectuais orgânicos em atividade na COEDI ou em colaborações técnicas lhe possibilitou conquistas de consensos através de alianças político-acadêmicas. Isso comporta a raiz de uma produtividade política no próximo governo Dilma.

### **3.6 O MIEIB e os governos de Dilma: continuidades e mediações**

Na Conferência Nacional de Educação- CONAE (2010), segundo Vieira (2010) é reconhecida a necessidade de amenizar desigualdades sociais diversas, e nesse sentido, “recebe enfoque abrangente em relação ao provimento de padrões mínimos de qualidade, sendo pautada pelos requisitos de uma gestão democrática dos serviços, adequados aos usuários e ao corpo dos profissionais da educação” (VIEIRA, 2010, p. 812). Esse discurso construído se deve a mobilização e incidência ativa de muitos movimentos sociais. Flores, Oliveira e Kleiman (2010) apontam a atuação veemente do MIEIB pautando suas bandeiras, e algumas articulações junto à Campanha pelo Direito à Educação (reuniões de estudos e propostas) nas votações mais amplas. Vale enfatizar que o MIEIB conseguiu participação em 2015, após empreender um longo processo de requerimento a UNCME e ao FNCMEs de apoio para sua vaga de representação (MIEIB, 2011).

Os sentidos introduzidos na CONAE (2010) foram de extrema relevância para afirmar o trabalho que se empreendeu ao longo dos governos Lula e sua projeção nos próximos governos. Esse cenário discursivo permitiu ao governo Dilma introduzir como nodal-democratização ao acesso da Educação Infantil. As sequências discursivas produzidas garantem a primeira infância como centralidade. Assim, ao problematizar esse aspecto cria-se a Comissão Especial Marco Primeira Infância (com sua posterior destituição deu origem a Rede Nacional Primeira Infância) nas quais tanto representantes do MEC, quanto do MIEIB

instigaram e ampliaram as discussões junto ao congresso nacional. Nesse caso, o trabalho operou em três vertentes: conhecimento científico-acadêmico da área, demandas sociais, condicionantes das políticas públicas. Em 2013, com I Seminário Internacional Marco da Primeira Infância, entrega-se o Projeto de Lei 6.998/13 que analisado pela Comissão Especial em 2014, é promulgada por Dilma Lei 13.257/ 2016. O Marco fundamenta-se na criança cidadã de pleno direito, indica para as políticas públicas uma cultura de cuidado integral e integrada com a criança. E retruca resquícios de assistencialismo ainda constantes em programas e políticas no âmbito educacional.

A partir desse discurso e da conjuntura sócio-política específica do início do governo Dilma, a permanência de Rita Coelho na COEDI, pode num primeiro plano ser compreendido como reconhecimento político de alto conhecimento técnico e articulador, indicando um construto coletivo:

“Sem participação, não tem política pública. E trabalhei com uma equipe nacional de 27 universidades, de não sei quantos Fóruns, de não sei quantos municípios, essa era a minha equipe” (P1).

Nesse anunciado constata-se a chave de trabalho desenvolvida por Rita na COEDI, o mecanismo de trabalho coletivo, e em certa proporção, enfatiza o fundamento da prática articulatória com as lógicas da diferença e da equivalência.

Por outro lado, a permanência de Rita fortaleceu a relevância e o papel político-histórico do MIEIB para Educação Infantil, suas posições no terreno educativo e dos significados político-pedagógicos construídos pelas práticas articulatórias das quais foram participantes, até aquele momento. Assim posto, o desenvolvimento das ações da COEDI no governo Dilma buscou seguir com as pautas que já estavam presentes em sua agenda, algumas dessas demandas influenciadas pelas agendas transnacionais e pelos Movimentos Sociais e acadêmicos. De forma geral, a postura do MEC transitava entre ações de continuidade e aperfeiçoamento do que já se vinha desenvolvendo no governo anterior. Na medida em que o PDE se implementa uma profusão de lutas (política e ideológica) antagonizam-se dentro do MEC.

A gestão de Rita Coelho na COEDI representava até então uma temporária cristalização de relações de forças, nas palavras de Laclau (2013, p.20) “equilíbrio temporário”, na qual a relação de equivalência dirimiu diferenças, redefinindo-as devido à centralidade do que lhes eram comuns, relação esta que o MIEIB participa. Isso fez com que os fantasmas discursivos do “assistencialismo” e da escolarização precoce perdessem espaço.

E o sentido de criança como ser social e de direito (cognoscente e histórico) torna-se hegemônico. Sentidos estes, efeitos que condensam posições e atos de poder. Entretanto, para a Educação Infantil também se delineava “parcerias com os grupos empresariais”, ou seja, uma crescente influência para ampliação dos processos de destinação de recursos públicos para instituições sem fins lucrativos. Esse discurso, que contradiz a os dispositivos legais (Art. 208 da CF), também se antagoniza com o discurso do MIEIB.

Esse contexto de lutas incorporadas é indicado por alguns dos participantes do MIEIB (como foi observado na pesquisa) como arrefecimento das lutas do movimento. Nas heterogeneidades persistiram os que questionavam a posição do MIEIB junto a COEDI, “achando-se governo”, e do outro, os que defendiam a ocupação do espaço institucional como forma de não permitir que forças hegemônicas desconstruíssem conquistas.

“[...] foi essa sensação, como a gente se desarmou no momento do Governo Lula, correr para pegar as armas no momento Dilma, a gente teve mais que brigar para manter o governo e esquecer um pouco da nossa militância na educação infantil, porque dependia de manter aquele governo para que as ações que foram construídas na época do depósito do queijo cheio do Lula se mantivessem” (P.3).

“Acho que o fato da gente contar também com o governo, que mesmo a gente tendo recusas e críticas era um governo do nosso lado, não sei se contribuiu para arrefecer algumas lutas ou algumas bandeiras que a gente precisava ter ido mais forte, eu não sei dizer sobre isso, mas é muito diferente você está lidando com o governo que em muitos momentos fala a sua língua ou pelo menos tem uma escuta para o que você fala” (P.4)

Esses trechos das entrevistas nos indicam a opção do movimento, manter-se na interlocução direta com a COEDI, e em certo sentido, defender o governo, para a preservação das conquistas dos últimos anos. Assim, internamente, as ações do MIEIB passam por debates no qual o consenso é apenas a cristalização de um momento e das forças políticas internas que obtém a hegemonia, à construção de posicionamento. A partir de observações dos encontros regionais nordeste e do extrato abaixo da entrevista, se dá em consensos possíveis:

“com consensos possíveis, nós temos divergências e diferenças, é perceptível isso, mas eu acho que isso é muito bom também, isso faz parte do movimento e do movimento. Ele é movimento por isso, não é uma igreja que todo mundo tem que pensar da mesma maneira” (P4).

Esse trecho da entrevista nos indica que a relação negocial estruturada pelos condicionantes institucionais pode implicar no processo de “concessões”, no caso, uma explícita “convergência da postura do MIEIB as ações da COEDI/MEC”. Esse debate interno do MIEIB problematizam questões estruturais da sociedade brasileira, próprias da dimensão

do político que atingem a Educação Infantil. E em um nível mais específico de sua atuação, a história do MIEIB aponta que o movimento não trabalha na perspectiva de consensos, são de sua natureza e heterogeneidade as divergências, sendo estas respeitadas nas relações internas. Nesse sentido, os posicionamentos dos fóruns/ MIEIB buscam uma fixação de demandas comuns- fruto das interações e debate democrático de argumentos, na qual se trabalha com a posição da maioria, mas, isso, não representa que a partir daquele momento os demais devem aderir tal perspectiva abolindo futuras discussões.

Uma possível resposta para esta convergência nos chamou atenção, se dá na primeira frase do extrato de enunciado de uma das nossas entrevistas:

**“a presença da Professora Rita, que é MIEIB, nunca deixou de ser MIEIB, mas na esfera de governo e aí eu penso isso a partir de Gramsci, vejo a presença dela lá, não como alguém que foi votada pelo Estado, cotada pelo governo, mas alguém do movimento social que nessa ação política assume esse lugar no Ministério da educação, numa Coordenação, inclusive muito discreta se for pensar nas grandes estruturas do Ministério e consegue articular junto com o movimento social muitas das ações, inclusive em parcerias importantes do ponto de vista, inclusive orçamentário, viabilizando sempre que possível algumas dessas participações.” (P4).**

Assim, o processo de representação em Laclau (2013) indica que os afetos são constitutivos da dimensão do político. Nessa compreensão, a representação realizada pelo MIEIB, ou seja, sua constituição de identidade política no cumprimento de sua função (demanda) comporta lealdades emocionais e identificação dos seguidores. E ocorre em prol de um todo unificado. No caso do MIEIB, em certa medida, Rita pode ser correspondência à produção de símbolos e sua atividade é vista enquanto liderança efetiva, que constrói uma vontade, e isso, pode ter influenciado posicionamentos do MIEIB.

Um relato informal corrobora com a possibilidade de Rita como ícone subjetivo do MIEIB. Consta que nos espaços das CONAE durante as múltiplas conversas do MIEIB, em um momento de dispersão de foco, e clima de disputa e pela confluência de sons no ambiente, Rita Coelho, levanta-se e se dirige a um lugar mais reservado, perto de uma escadaria, logo é seguida sem questionamentos pelos participantes do MIEIB. A cena de Rita na frente sendo seguida por uma “multidão” demonstrou para nossa relatora o “poder” (de mobilizar e congregar) que ela possui, mesmo não estando mais na liderança do comitê diretivo MIEIB. Outro relato coloca que enquanto esteve na COEDI, Rita Coelho, alertava ao movimento “o MEC não pode pautar o movimento”, sugerindo para além das demandas convergentes, o MIEIB deveria desenvolver pautas próprias, reforçando sua autonomia de movimento social.

Ao apresentar essa análise, não objetivamos personificar o movimento por uma pessoa. O movimento se constitui por múltiplas forças e pessoas que ao assumir um lugar de representação recebe maior visibilidade. Tampouco, sugerir que o MIEIB anulou sua função de defensor de uma Educação Infantil ao aderir esse pilar discursivo (garantir as conquistas). O que não seria possível, pois durante toda a relação do MIEIB-COEDI/MEC o movimento analisa as fontes de validade que precedem da representação simbólica (Rita), nesse terreno entre (COEDI e MIEIB). Mas nosso objetivo é realçar o político também é tecido pelos afetos, destacando que liderança para Laclau é representativa de uma identidade política específica, legitimada pela comunidade, sendo um resultado da luta política. Assim, o MIEIB é composto pela indissociável articulação entre as dimensões significantes e afetivas (LACLAU, 2013, p. 174).

Simultaneamente, a partir da análise fica evidente que nesse contexto, o MIEIB se posiciona mais em parcerias com outras redes de movimentos, do que como movimento unívoco (ou própria rede) nas práticas articulatórias. Maudonnet (2019, p.165) aponta essa característica como atuação na frente de mobilização em integração de comissões e grupos de trabalhos, organização de eventos, posicionamentos públicos e coletivos e pela participação no Fórum Nacional de Educação. Cabe destacar que o MIEIB conseguiu participação em no Fórum Nacional de Educação em 2011, após empreender um longo processo de requerimento de apoio para a UNCME e ao FNCMEs - “representação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil no Fórum Nacional de Educação, e respectivamente, de representantes dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil nos Fóruns Estaduais e Municipais” (MIEIB, 2011).

Assim, outras equivalências (demandas de outros movimentos) são introduzidas em torno do nodal infância, segundo Laclau (2013) quando isso ocorre na medida em que fornece uma corporeidade a demanda, tornando-se parte do que Gramsci denomina de “guerra de posição”. Diante desses elementos, essa opção do MIEIB, nos sugere ser uma estratégia de ação. Preserva a circulação dos seus intelectuais na COEDI, como também, atua internamente no movimento demonstrando aos participantes que estes não se encontram cooptados. Para nós, implica em um movimento ambíguo de semi-identidade (linha tênue governo e movimento).

Assim sendo, nas práticas articulatórias a unidade de grupo- MIEIB apresenta uma relação de dentro (enquanto movimento) e fora (componente de uma rede). Essa estratégia de atuação (relação de contiguidade) lhe confere maior hegemonia, e não elimina o MIEIB como

sujeito político plural, dependente das várias posições que o constitui, através da formação discursiva (LACLAU, 2011, 2013). Antes, implica que o político torna-se uma dimensão do presente, espaço radicalmente heterogêneo, no qual o MIEIB emerge como condensador retórico das demandas. Esse processo ocasiona deslocamento no próprio discurso do MIEIB-participar de ações em rede a fim de “manter-se no governo” e ter maior credibilidade posicional, sem desvincular suas próprias demandas.

Nesse complexo representacional, o discurso do MIEIB é direcionado pela lógica da **mediação**. Essa congregação opera identificação para todos os elos da cadeia de diferença e equivalência (MIEIB e REDE DE MOVIMENTOS), ou seja, o que é expresso no discurso da rede, apresenta sentidos postos como universal, contudo, incorporada por uma particularidade específica de algum componente da rede (LACLAU, 2011). Deste modo, as dimensões performativas (atuação) do MIEIB explora a cultura política nas fronteiras de mobilização e hegemonia. A influência exercida pelo discurso mediador do MIEIB encontra-se evocada na sistematização e hegemonização de condições de emergência político-pedagógica para a continuação do processo de embasamento nas interlocuções de seus intelectuais orgânicos em pesquisa e proposições para a infância com o governo Dilma. E, expressa um construto de experiência dialógica originárias do governo anterior (Lula), bem como, estabelece um novo patamar na relação do MIEIB-COEDI.

Esse lugar de embates antagônicos, mas também, de privilégio que o MIEIB passou a ter na COEDI, que se dá em graus distintos de envolvimento com o governo, desperta em seus componentes a necessidade de significar em artigos científicos aspectos mesmo que pontuais dessa relação. Isso nos transparece uma reafirmação da parceria, da interlocução gerada pelo MIEIB-governos Lula e Dilma no momento histórico pelo qual a política de Educação infantil brasileira, imprimiu uma identidade educativa, política e social.

### **3.6.1 Acesso e Ampliação de Vagas**

Para a discussão dos discursos desta temática, devemos considerar que as políticas aqui abordadas são projetadas em nível de ministérios, como políticas públicas de dimensão macro, contudo, sua construção não se dá aquém da COEDI e das intelectuais orgânicas do MIEIB. Vimos que o significativo vazio que estruturou o discurso do governo Dilma para a Educação Infantil, foi a Primeira Infância. Assim, as discussões depreendidas instituiu em 2012 o Brasil Carinhoso (Lei 12.722/12) que realizou modificações no Bolsa Família. O

Brasil Carinhoso segue sustentado por ações intersetoriais (renda, saúde e educação). Na área da educação, a lógica do Brasil Carinhoso foi incentivar os municípios a ampliar a oferta de vagas em creches e a melhorar o atendimento, oferecendo mais recursos às prefeituras por vaga ocupada por crianças do Bolsa Família matriculadas em creches públicas ou conveniadas (BRASIL, 2015). Os discursos presentes nessa política denotam como já colocou Southwell (2008) que o processo de significação, apropriação e seleção que ocorre pela prática articulatória, constituem realidades. O Brasil Carinhoso, no modelo que foi apresentado, torna-se alvo de críticas pela insensibilidade da oferta com qualidade, ou seja, não considera o espaço, formação e práticas educativas desenvolvidas nas instituições que receberá os bebês e as crianças pequenas.

E são esses elementos que vão incutir modificações no Proinfância, a partir de suas fragilidades. Diversos estudos realizados por intelectuais do MIEIB sobre o Proinfância indicam que as problemáticas que circundam o Proinfância versavam sobre os trâmites do projeto, com especificidades de construção, licitações, organização municipal, outros (Flores e Mello, 2012; Simões e Lins, 2013). Nesse sentido, a incidência do MIEIB junto ao Proinfância se deu na revisão e flexibilização dos critérios e projetos arquitetônicos com vista a atender maior número de municípios, incluindo a população do campo, na abertura de possibilidades de projetos menores, mais adaptáveis às realidades dos municípios brasileiros. Tem-se então, as modificações nos desenhos arquitetônicos com base na quantidade de alunos, tamanho do terreno.

Em uma perspectiva de desburocratização, o Proinfância é localizado dentro do Programa de Aceleração do Crescimento- PAC 2 (que estimula o crescimento da economia brasileira, através do investimento em obras de infraestrutura) e do Plano de Ações Articuladas- PAR (Lei nº 12.695/2012). Neste último orienta ou confere significado às ações dos municípios para que a educação evolua em termos de qualidade e atinja índices que atestem essa evolução positiva. Assim, em 2011, os recursos para construção de creches são garantida pelo PAC e tinham uma previsão de construir 6 mil unidades de educação infantil para crianças de até três anos de idade, até 2014<sup>29</sup> (BRASIL, 2011), com esta medida, houve uma desburocratização no processo de pactuação agilizando a adesão das prefeituras.

No entanto, a grande responsabilidade da implementação está a cargo dos municípios que devem garantir a manutenção do programa. Em certa medida, a problemática central apontada nas entrevistas gira em torno das insuficiências municipais e da política de

---

<sup>29</sup> Matéria- MEC tem R\$ 1,8 bilhão investidos em quadras esportivas e creches <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35150>

cooperação entre os entes federados (falta de apoio técnico aos municípios). Assim como podemos perceber no trecho abaixo:

[...] que o Proinfância infelizmente não deu conta, não deu conta, justamente porque o que ele trazia, a proposta que ele trazia não era uma proposta, não é, como não é fácil para os municípios sem a contrapartida de recursos financeiros, seja do governo estadual, seja no governo federal, não sei, mas o governo municipal não pode ficar com a maior conta. Então se a creche custa um milhão para construir, que é o que o Proinfância mais ou menos aproximadamente custa, também custa um milhão para manter (P2).

Nesse bojo, também estiveram presentes discussões do lugar da infância e o exercício de saber e poder que se impõe a ela também estavam presentes no fortalecimento do Proinfância, a exemplo, temos instituições infantis específica no campo. Até 2015, o Proinfância atingiu o número de 25 obras concluídas na zona rural, sendo o Maranhão e o Pará os estados mais beneficiados, com nove obras cada, seguidos do Ceará, com sete obras.

Cabe destacar que Proinfância tem se constituído como o único meio de acesso à creche, e no decorrer de seus governos Dilma pactuou 8.787 creches e pré-escolas e entregou 2.940 instituições de educação infantil pelo Proinfância (MEC, 2018), e como política contribuiu para priorizar a Educação Infantil.

Nesse diapasão para alguns intelectuais do MEIB emerge a preocupação direcionada para a qualidade das práticas pedagógicas realizadas nessas instituições, as propostas pedagógicas e os saberes e fazeres dos professores, questões de nível curricular, que poderemos mencionaremos mais adiante.

### **3.6.2 Intersecções de pesquisa e formação docente: diversidade e relações étnico-raciais definidores de novos sentidos.**

Como vimos anteriormente, a inclusão foi um dos significantes vazios que organizam o discurso político com efeitos educativos nos governos do Partido dos Trabalhadores - PT. Temos então, a diversidade como lógica de práticas discursivas que tem como principal materialização a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, criada pelo Decreto nº 5.159/2004, transversal às demais unidades do Ministério da Educação. Seu objetivo consistia em promover a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade (BRASIL, 2005). Assim, efetuava cooperação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

(SEPPIR) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), vinculada à Presidência da República.

Deste modo, o resgate da dívida histórica que o Estado brasileiro tem como grupos historicamente excluídos, ou em desvantagem socioeconômica é agregado sob a rubrica de políticas de ação afirmativa.

“É importante notar que, historicamente, o acesso à educação tem sido regulado e mediado pelas relações e hierarquias de classe, raça e gênero, o que implica reconhecer que a instituição escolar, ao invés de contribuir para a inclusão e a mobilidade social, acaba funcionando como um poderoso mecanismo de exclusão e reprodução social” (BRASIL, 2005, p. 9).

Laclau explica essa descrição como deslocamento, quando há necessidade explícita de um processo de significação substitua outros processos de significação. No que concerne à Educação Infantil, houve incorporação de novas temáticas, esses aspectos deslocaram concepções e agiram como definidores de novos sentidos, atuando em duas perspectivas como encontradas no relatório de gestão SECAD (2005):

“Se, por um lado, a incorporação da temática da inclusão e diversidade pelo órgão central de gestão do sistema educacional representa um importante avanço na construção de uma educação republicana, inclusiva e democrática, por outro, para que esta nova agenda chegue às salas de aula e contribua para a superação de todas as formas de exclusão e discriminação, é preciso que os valores associados a essa nova agenda pública passem a impregnar o currículo escolar e as práticas pedagógicas” (BRASIL, 2005, p. 10).

Por ser um mecanismo articulador a SECAD têm interface direta nos espaços institucionais do MEC, particularmente para nossa pesquisa cabe-nos aspectos da relação com a secretaria de Educação Básica (SEB), Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESU). Assim, as diretorias de Concepções e Orientações Curriculares, de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias, de Formação de Professores da Educação Básica - SEB, e da Coordenação Geral de Educação Infantil em parcerias com universidades no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, fomentaram uma racionalidade entre pesquisa e formação que chegaram aos currículos e práticas pedagógicas como construção coletiva através de “formação continuada de professores, desenvolvimento de materiais didáticos, e educação para valorização étnico-racial e promoção da igualdade de acesso aos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2005, p. 14).

Anteriormente vimos que a Formação Docente foi compreendida como elemento de qualidade, nesse sentido, as ações foram destinadas a formação inicial com o Proinfantil e de curso superior para os profissionais da Educação Infantil no país (de licenciatura ou

graduação plena), especialmente através da Universidade aberta do Brasil. Essas primeiras ações, delimitaram os sujeitos de uma categoria profissional e com espaço legítimo. Entretanto, Campos já em (1994) coloca que antes de caracterizar o perfil do profissional de educação infantil idealizado, é necessário ter claros os objetivos que se deseja alcançar com as crianças.

Nessa perspectiva, particularmente no governo Dilma, os Cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil, não se restringe a uma lógica de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, sustentado por uma retórica de profissionalização construída discursivamente em contextos históricos e institucionais precisos. Antes, se apresenta como produto das pesquisas e das mudanças discursivas das ações MEC-COEDI, incluindo outras infâncias que estavam destituídas nas políticas educativas (diversidades e relações étnico-raciais)-demanda de lutas históricas refletidas também na Educação Infantil. Os sentidos presentes nesses cursos e das ações desenvolvidas a nível institucional COEDI e do MIEIB foram sustentados pelo comprometimento com igualdade racial em um ideário democrático e ético. A criança e a infância como construção social passaram a ser pensados para além dos pressupostos genéricos, universais e colonialistas. Sendo, reflexionados a partir dos fatores de heterogeneidade, dentre a qual destacamos a étnico-raciais (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, esses cursos e o alcance de suas pesquisas também se instituem arenas de disputas e tensões. Podemos inferir que nesse processo, os intelectuais orgânicos do MIEIB adquiriram importância fundamental, tanto na delimitação da organização quanto na estruturação epistemológica e metodológica dos cursos, agindo como sujeito hegemônico.

“[...] Eu participei dos cursos de especialização e docência na educação infantil. Eles foram para as universidades, mas quando você olha, sendo pessoas que ministraram disciplinas, que coordenaram são pessoas do próprio MIEIB, entendeu?... eu participei de muitas reuniões em que determinados colegas com suas perspectivas e eu continuo a dizer que isso é importante e bom não concordavam com alguns direcionamentos no próprio curso, como a proposta. Como é que eu posso dizer? Das ementas, do ementário. Mas sempre eu percebia assim, sempre houve muita possibilidade do diálogo e de cada local fazer de um jeito diferente” (P4).

Com base nesse trecho de umas das entrevistas, o espaço de poder de produzir e lecionar nesses cursos pelas intelectuais orgânicas do MIEIB e as relações derivadas desses lugares, podem ser compreendidas pela categoria de significante, ou seja, objetos de lutas ideológicas (SOUTHWELL, 2008, p. 3). São tendenciosamente “vazios” (LACLAU, 2013), pois tendem a significar um campo por meio de equivalências e flutuações, nesse caso da profissionalização docente da Educação Infantil.

Deste modo, os cursos de Especialização em Educação Infantil, as especificidades das infâncias e crianças são trabalhadas na inter-relação entre práticas pedagógicas, identidade profissional e currículo na Educação Infantil. E contou com transferências de recurso da COEDI as universidades.

“Financiamos a especialização para as universidades, repassando o dinheiro, agora, essa luta era minha lá dentro, sabe o que é você passar 2 milhões para uma universidade que não recebia nada para trabalhar com educação infantil?” (P1).

Essas demandas introduzidas na pauta política podem ser compreendidas como produtos do subsidiamento para pesquisas e formação docente com foco na criança. Nossa análise apontou que esta iniciativa agrega, por um lado, reivindicação do movimento, e por outro, uma política administrativa da própria COEDI/MEC.

“Subsidie as pesquisas que tenham como foco a criança na sua diversidade (quilombolas, indígenas, com deficiências, ribeirinhas, do campo, da zona urbana central e periférica, e outras), buscando integrar pesquisadores/as dos diferentes estados das cinco regiões brasileiras” (CARTA DE BRASÍLIA, 2013, p. 2).

“[...] essa luta era minha lá dentro... sabe o que é você passar 2 milhões para uma universidade que não recebia nada para trabalhar com educação infantil?” (P1).

Na medida em que esta ação atende uma demanda do movimento, possibilita a COEDI articulações intersetoriais que lhe permitam intervir sobre a realidade pedagógica da Educação Infantil. As práticas articulatórias organizadas pela COEDI, nas quais o MIEIB compôs como sujeito político, buscou construir uma nova imagem de sociabilidade infantil nas instituições educativas, introduzindo os elementos de diversidade e igualdade racial, a fim de romper com práticas adultocentricas na qual a socialização constitui processo social de exercício de poder e saber, que se impõe sobre a criança, para produzi-las (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2010). O rompimento com essa compreensão redimensionou os discursos dos textos políticos, realizando avanços epistemológicos e políticos. O envolvimento direto de seus intelectuais orgânicos nesses processos permitiu ao discurso do MIEIB desloca-se em direção de uma ontologia da criança em suas múltiplas existência de infâncias.

Essa tese faz sentido se considerarmos em primeiro lugar uma articulação epistemológica (saber e poder e suas consequências na produção da educação), educação entendida como processo amplo, além do ensino, uma atividade que visa combater desigualdades estruturais da sociedade. E em segundo, exprimem e potenciam a infância

como condição do “ser com os outros” (igualdade e diferença), mediante a relação com o mundo, o que nos remete a uma questão eminentemente política, ao questionar o caráter autoritário das práticas discursiva das instituições de Educação Infantil (KOHAN, 2005).

Desse modo, os resultados das pesquisas alcançam as políticas de educação infantil na inclusão de novos elementos nos discursos que comporiam os documentos orientadores e mandatários, desmobilizando construções hegemônicas que se materializa de forma contingente. Assim, o discurso já sedimentado, a partir de uma nova fronteira realiza o que Laclau denomina de flutuação, ou seja, um sentido, ganha uma nova significação a partir de sua dispersão na discursividade social. As condições de possibilidades (novas práticas pedagógicas plurais e de valorização da diversidade) advém justamente das disputas, negociações e hibridismos que o discurso dos sujeitos políticos retratou em sua sistematização.

Nesse caso, o reconhecimento das infâncias do campo e sua construção epistemológica dentro das políticas de Educação Infantil, possibilitou que significantes com sentidos já estabelecidos (crianças e infância), tivessem flutuações em seus significados pela presença de novas fronteiras (campo e étnico-racial), com reflexos nos processos e práticas sociais que incidem e constituem sua educação. Todo esse processo interativo das práticas articulatórias subvertem as diferenças construindo um campo de representação, denominado por Laclau (2013, p. 120) de hegemonia (jogo de significado, que difere de apreensão conceitual). Por este motivo concordamos com Lopes (2006) que os efeitos das políticas como discurso e texto são contextuais, e cotejam sentidos assimétricos e representam as posições dos sujeitos políticos que se tornaram hegemônicas.

As principais flutuações encontradas nos discursos presentes dos documentos normativos do MEC/COEDI remetem a convivência com a diferença racial, com uma clara interpelação nas formas e modos de conceber a Educação infantil e as práticas pedagógicas, a partir de práticas e vivências de compartilhamento do patrimônio cultural construído historicamente pelos diferentes grupos. Esse é o espaço de hibridização efetuado pelos significantes flutuantes, que resguardam a hegemonia, ao sujeito que detém o poder (Estado), e que desenvolvem novo regime de equivalência com elementos do discurso dos movimentos sociais, no caso de nosso estudo o MIEIB, visando ampliar a “legitimidade” e adesão (SOUTHWELL, 2017).

Sendo assim, nesse jogo político as identidades de ambos são modificadas. A esse respeito, com base em Southwell (2017) podemos depreender que mudanças discursivas nas

políticas educacionais e programas para as infâncias foram mediadas e moduladas por práticas articulatórias dos intelectuais orgânicos do MIEIB. Nesses espaços “redefiniram” concepções, perpassando pelo espaço público de ser criança e de ter infância protegidas por políticas educativas que buscam abarcar as especificidades e peculiaridades de cada grupo infantil, (etário-bebês e crianças pequenas, local- urbano e rural, ou étnico) nos contextos de influência e produção do texto.

A política apresenta-se como estratégia de produção de nova hegemonia atravessado discursivamente por contextos institucionais, ganhando materialidade no discurso e no texto da política. Assim, os seguintes documentos retratam a “formação política essencialmente transitória” (Laclau, 2013, p.44):

#### QUADRO 4- Produções da COEDI no governo Dilma (2011-2014)

Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2011);
Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012);
EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012)
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (2012);
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento (2013,2014);
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: Proposta para a expansão da política (2014);
Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? (2014)

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Uma inferência nesse sentido encontra-se nas reivindicações ao MEC, na carta de Brasília (2013):

“Oriente os Municípios, a buscar como referência os documentos produzidos pelo MEC/COEDI na construção dos seus currículos para a Educação Infantil” (CARTA DE BRASÍLIA, 20013, p.2).

Essa preocupação, de certo modo, faz surgir um elemento relevante a nossa pesquisa, MIEIB passa a ocupar mais sistematicamente o contexto da prática (BALL, 1992). Vimos que sua maior atuação ocorria no contexto de influência e produção do texto (interpelando sentidos e concepções, a partir dos horizontes discursivos de suas incidências). Assim, com muitas de suas intelectuais ministrando os cursos de Especialização em todo o Brasil, o movimento amplia também a formação política (pedagógica), já executada. Essa ampliação

ainda vem reafirma as indicações de Canavieira (2018) que a especificidade pedagógica constituiu-se foco maior do MIEIB nesse período. Sobre a formação pedagógica Maudonnet (2019, p. 129) assinalou que muitos fóruns, preocupa-se que esta não seja um ponto de restrição das ações do MIEIB. No entanto, parece-nos que este é um ponto crucial, vislumbramos, portanto, a potencialidade deste, como espaço de legitimação e de mudança de realidade. O espaço de relacionamento direto com os municípios por meio dos professores, coordenadores e diretores das instituições infantis, deve ser compreendido como terreno pelo qual se pode sedimentar, traduzir e resistir na Educação Infantil. São esses sujeitos sociais (professores) que implementam o conteúdo das políticas defendidas pelo movimento, e delas emanam forças, que transcendem a posição que ocupou na COEDI/MEC.

Nesse contexto, quando as intelectuais do MIEIB que atuavam como consultores do MEC levaram a discussão desenvolvida em pesquisas para os fóruns do MIEIB, redimensionaram o binarismo entre política e prática. E desenvolveram um processo de produção política pedagógica docente. Para além dos seus espaços de reuniões e dos cursos de formação que ministravam nas universidades, apontamos como estratégia de atuação no contexto da prática as cooperações técnicas e de assistências técnicas aos municípios pelas intelectuais orgânicas do MIEIB, como podemos indicar no acompanhamento do Proinfância no estado da Bahia.

Essa possibilidade de atuar na formação do professor (seja pelos cursos, formação continuada, assistências técnicas) fomenta a produção do saber político-pedagógico (Southwell, 2012) e permite a partir das ações formativas, analisar traduções (Ball, 2014) ou recontextualização por hibridismo (Lopes, 2004), desenvolvidas na Educação Infantil, e em instituições arquitetonicamente específica, como no Proinfância:

“[...] visitei alguns municípios da Bahia para analisar como estava sendo o currículo dentro de um espaço físico “ideal”, que não existe espaço ideal, mas dentro de uma realidade melhor para a educação infantil, que são as creches do Proinfância, (se não conhece, precisa conhecer). E aí a gente foi avaliar, bom, porque existe sempre um discurso por parte da educação infantil, dos profissionais de educação infantil de que as práticas não eram adequadas, porque os espaços não eram adequados, nem tinham materiais e mobiliários adequados” (P. 3).

Nesse depoimento são levantados os circundantes da dimensão da produção da política (enquanto prática articulatória) e da tradução dessas aos profissionais das leituras curriculares de modo geral e em contexto de estrutura arquitetônica idealizada. Assim, uma primeira assertiva que emerge consiste na reflexão de como espaço do fórum estava sendo usado, para pautar a agenda do governo federal e de como a partir dele os discursos contidos nos

documentos da COEDI-Educação Infantil estava sendo sedimentados em suas concepções, no uso significativo das experiências e vivências nos espaços das instituições. Esse enunciado indica também, que as traduções das políticas educacionais e curriculares desestabilizam, em certa medida, as expectativas de controle, quando comportam possibilidades de interpretações ao colocá-las em ação, atribuindo sentidos para o contexto local, com base nas histórias dos sujeitos envolvidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A atuação do MIEIB no contexto de prática (Ball) possibilita mudança cultural e na formação política dos profissionais da educação. É nesse sentido, que seu formato de fóruns, a preocupação com as concepções presentes no universo docente da Educação Infantil, bem como, a preocupação de difundir novas concepções e práticas pedagógicas com os agentes públicos das prefeituras e governos estaduais, fecunda a emergência de novo pilar discursivo. Um pilar que tem a Educação Infantil com princípios éticos, políticos e estéticos, com função sociopolítica e pedagógica, cujas crianças de 0 a 6 anos são sujeitos de direitos e produtoras de cultura- direito de brincar, direito de aprender, direito de educação de qualidade e profissionais com formação adequada, em um ambiente arquitetonicamente de acordo com suas especificidades infantis.

### **3.6.3 Base Nacional Comum Curricular: construção coletiva x produto mercadológico**

Essas disputas (formação, diversidade, relações étnico raciais, outros) apresentam-se também no contexto de produção da BNCC. O discurso da necessidade de uma Base vinha sendo alimentado no Ministério da Educação desde 2009, com o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009) ganhando forças em 2014 com a aprovação do PNE Lei nº 13.005 (2014), embasados na previsão do mesmo na Constituição de (1988) nos artigos 205 e 210, na Lei de Diretrizes e Bases (1996) no artigo 9 inciso VI e nas Diretrizes Curriculares (1997-2003). No entanto, na conjuntura do país em 2015 de forte inclinação a privatização e reformismo educacional apresentava-se mais como um perigo (MAUDONNET, 2019), do que terreno estratégico educacional para “eliminar” as desigualdades do ensino brasileiro, atuando como se fosse o “parâmetro obrigatório do desenvolvimento integral dos cidadãos” (BRASIL, 2017).

A partir do interdiscurso, suas primeiras versões apresentam-se como construção coletiva, entre seminário, consultas públicas através de um portal, ainda de relatórios analíticos, pareceres de leitores críticos, associações científicas e professores pesquisadores

das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas. No entanto, na sua versão final constatamos que a BNCC tem sido considerado nos termos de Laclau (1990), como discurso mítico, como única possibilidade possível, no nosso caso, específico, como solução e resolução de dado problema educacional.

No que concerne à construção da Base da Educação Infantil, este foi um ponto de discrepâncias internamente para o MIEIB. Enquanto a COEDI aderiu sua sistematização com uma comissão de especialistas compostas por: Maria Carmem Barbosa, Paulo Focchi, Sylvia Helena Cruz e Zilma Ramos de Moraes. E, alguns intelectuais orgânicos do MIEIB coordenavam ações de debate a favor, suscitaram dentro do MIEIB, os que questionavam o papel do MIEIB na produção de uma política que ofereciam elementos para uma padronização pedagógica e de avaliação, abrindo um espaço, para produção de material didático apostilado e formação continuada tecnicista. (MAUDONNET, 2019). Esse aspecto também emergiu em nossa pesquisa, como elemento que descaracteriza a identidade política da Educação infantil e suas acepções de criança e infância.

“Outra coisa muito gritante, que é a escolarização da criança... se preocupado muito com a adoção de livros didáticos para a educação infantil. [...] estão usando, inclusive como elemento de fundo ou diria como algo que legitime isso a BNCC, que eu me lembro que quando nós começamos a discutir sobre BNCC antes de aprovar a segunda versão, eu fui a Ilhéus com uma representante do MEC, nós fomos tratar da estrutura da BNCC e algumas pessoas falaram, inclusive eu que ali era uma cilada para se montar livros didáticos. E na época lá ela disse assim: *“Não, isso não dá, porque pela estrutura da BNCC da educação infantil não dá.”* Eu disse: como não dá, se a editora é tão criativa, ela consegue fazer do nada livro, imagina aonde você tem tudo detalhadinho, aí que ele vai didatizar isso mesmo. E não deu outra, a gente tem editora grande aí fazendo marketing, formação nos municípios, aproveitando a oportunidade e bombando com livro didático, quando você olha é o mesmo livro velho com a capa do novo e esse é um grande problema, você transformar algo que era para ser prazeroso, gostoso, momento da criança vivenciar a sua infância, brincar, curtir os campos de experiência e transformar em livro didático” (P.3).

Esse enunciado expõe a limitação do discurso, quando alguns participantes sustentavam que concepções não são suficientes para reconfigurar práticas enraizadas na Educação Infantil, principalmente quando o discurso não corresponde às práticas discursivas e pedagógicas das instituições educativas. Nesse argumento, advogam que o discurso pedagógico descritivo nas sínteses de aprendizagens e desenvolvimento interpelaria mais fortemente os professores, conforme já indicado por Macedo (2018) pelos de efeitos de normatividade.

Do lado, dos que coadunam com a visão da produção da BNCC, as justificativas estariam no sentido de ocupar um lugar e atribuir sentidos, para que não em outros governos

sua produção não sucedesse longe dos sentidos já postos nas DCNEI's. Podemos depreender das observações realizadas do Encontro Regional Nordeste do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (2018), as segmentações de defesa estavam próximas ou ligadas por algum tipo de envolvimento político profissional (federal, estadual, municipal) do intelectual/ participante com o processo da produção das suas primeiras versões, sustentando que uma leitura atenta dos Campos de Experiências e dos Direitos de Aprendizagens pode apresentar possibilidade de superar os antagonismos, os hibridismos inerentes das práticas articulatórias da última versão (MIEIB, 2018, p. 2).

Entre os não consensos produzidos pela BNCC-EI internamente no MIEIB, notamos que a produção do discurso contido nas duas primeiras versões (que tinham intelectuais do MIEIB como um dos sujeitos políticos), buscou-se organizar e redistribuir o lugar da criança e das infâncias em suas aprendizagens e desenvolvimento. Nessas produções os contextos de influência e produção do texto, modelaram e fixaram concepções (SOUTHWELL, 2008, p. 3), a partir de significantes privilegiados que receberam papel articular em um dado contexto (LACLAU, 2011, 2013; SOUTHWELL, 2012), condensando em si o significado de todo um campo antagônico. Nesse caso, a intertextualidade da BNCC faz referências explícitas e implícitas a outros discursos (DCNEI's, LDB, ECA) que são de suma relevância a produção de sentidos (sempre contingentes). De modo, geral, a participação do MIEIB no jogo de construção da política BNCC permitiu ao movimento incluir e aprofundar propostas e projetos coletivos advindo da realidade infantil brasileira. Como também, da sua dimensão acadêmica, quando fundamentados em pesquisas, da realidade pedagógica de creches e pré-escolas e as posições de inúmeros professores da educação infantil, que tem outro lugar de fala, visão e experiência.

Nas palavras de Laclau (2011, p. 82) “a interação contínua do ‘universal’ ou ‘particular’ tem dado lugar a ambiguidades e deslocamentos de sentidos”. É nesse terreno de unificação contextual que perigos simétricos são expostos. E é o caso da terceira versão da BNCC, formulada no contexto do golpe 2016, no qual o MIEIB foi excluído do processo final da produção do texto. Maudonnet (2019, p. 183) relata que na passagem do Encontro Nacional de 2017, menciona que Rita Coelho como representante do Fórum Mineiro, apresentou três propositivas de ação para o MIEIB em relação com o governo federal daquele momento (Temer) e conseqüentemente com a BNCC. A primeira seguia uma métrica de concordância, a segunda, negação total, e a terceira, de resistência crítica, compreendida como “participar, negociar e atuar na contradição”. A escolha pela terceira opção indica que o

movimento empreendeu luta sistêmica para preservar as concepções, tornando o texto em uma zona de espaço de sentidos (LOPES, 2016), abrindo espaço para interpretações diversas e desvinculadas com o enunciado geral. E nesse sentido, empreenderam participação ativa nas audiências públicas organizadas pela Câmara de Educação Básica-CNE (MAUDONNET, 2019, p.186). E chegam a um posicionamento de repúdio a 3º versão da Base:

“ao processo não participativo [...], e a discordâncias em relação às alterações: denominação do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; a explicações e a fundamentação e conceituação das questões de gênero, raça, respeito às diferenças e a diversidade e a valorização da educação em direitos humanos” (MIEIB, 2017, p. 2).

O MIEIB apresentará discordância em relação às alterações realizadas no texto. São incidências na manutenção da denominação do Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, substituído por Oralidade e Escrita; bem como as questões de gênero, raça, respeito às diferenças, a diversidade e a valorização da educação em direitos humanos (MIEIB, 2017, p. 2). Outros elementos desse processo de produção e defesa de concepção dentro da BNCC-EI, é elencado nas entrevistas:

“[...] na BNCC, especialmente nas duas primeiras versões e na versão atual, na versão que foi aprovada, nós também tivemos uma incidência muito forte, porque a versão 3 e a C deformou, tirou a característica do, tanto da forma como ela foi pensada e estruturada, foi dialogada com teóricos, com pesquisadores, com Professores e assim uma coisa de gabinete, foi, a terceira versão uma questão de gabinete, mas aí o MIEIB fez a sua intervenção e conseguiu de alguma forma resgatar a estrutura da educação, da base nacional curricular da educação infantil dentro da lógica das diretrizes curriculares, porque a nossa BNCC, ela dialoga, ela é uma ampliação das diretrizes curriculares do (ininteligível) da educação infantil” (P.3).

A BNCC-EI homologada (4ª versão), advogar significantes presentes nas DCNEI's que convergem com a retórica de muitos movimentos em prol da educação infantil, no entanto, seu discurso, atribuem a esses significantes sentidos ambíguos (LACLAU, 2013). A hibridização do texto apresentou uma sistematização operante através das relações de poder, que coloca certo tipo de racionalização relativo ao sujeito a ser educado (crianças de 0 a 5 anos), os objetivos da Educação Infantil e as práticas discursivas e pedagógicas de sua concretude. Para Maudonnet (2019) de uma “educação infantil escolarizada e pragmática”, “reforçando a ideia de grade curricular e práticas tecnicistas”. É nesse sentido, que evidenciamos uma reapropriação de sentidos encontrados em enunciados das DCNEI's, que nos leva a ampliar o debate sobre a criança e a infância, pois “enquanto a nossa sociedade não

entender que a infância é competente, é inteligente, é capaz, ela vai ficar com essa ideia adultocêntrica de que eu sei do que é bom, tipo, a criança minha não serve” (P1).

### 3.6.4 Avaliação

A avaliação faz parte do conjunto de ações mais pedagógica que o MIEIB pautou especialmente entre os anos de 2015 a 2017 como salienta Maudonnet (2019). Nesse sentido, Rosemberg (2013) coloca que a problemática perpassa pelo sentido e distinção de avaliação na/da educação infantil na arena de negociações da política de educação infantil.

Até aquele momento, a avaliação na/da Educação Infantil interliga-se a concepção de qualidade (condições mínimas de funcionamento, associada à maior oferta de vagas). No entanto, a política de avaliação na/da educação infantil sofre influência da criação do IDEB, no qual a avaliação e a qualidade aparecem como significantes flutuantes, centralizando o discurso sobre currículos. Essa influência pode ser percebida quando Maudonnet (2019) elencar a passagem, na qual em 2011 a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República/SAE, elabora uma proposta para a criação de políticas de atenção a primeira infância, contendo uma avaliação do desenvolvimento de 0 a 5 anos, inspiradas no instrumento norte-americano ASQ-3<sup>30</sup>.

No entanto, o MIEIB aponta os riscos sobre esse modelo avaliativo, cria um abaixo assinado para contê-lo. Para o MIEIB a, avaliação conforme a carta de Vitória- ES (2012, p.1) deve “estar articuladas com os Parâmetros Nacionais de Qualidade”. No qual a avaliação do desenvolvimento da criança deve pautar-se nos princípios éticos, com instrumentos específicos para objetivos específicos, levando em consideração as características da faixa-etária, da cultura, da situação socioeconômica, das deficiências e habilidades em múltiplas fontes e evidências ao longo do tempo. Assim posto, o resultado é utilizado no planejamento das ações diretas com a criança (BRASIL, 2006).

Nessa concepção, o MIEIB emprega uma reivindicação desde 2011 contra a adoção de políticas avaliativas em largas escalas do desempenho das crianças, de quaisquer naturezas. Esse modelo desqualifica a concepção de Educação Infantil presentes nos dispositivos legais,

---

<sup>30</sup> Avaliação de larga escala composto por 21 questionários sobre o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil formada por cinco blocos (pessoal/social, comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina e resolução de problemas). Baseada em uma concepção visão linear do desenvolvimento, cujo instrumento retoma um atendimento pobre para pobres.

sendo enfatizado na carta de Fortaleza (2015), através da necessidade da assinatura do Ministro da Educação, para a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI).

“Crie uma política nacional de avaliação da educação infantil, respeitando o acúmulo produzido pelo GT de avaliação conjuntamente com o INEP” (CARTA DE CUIABÁ, 2014, p. 2).

A defesa discursiva do MIEIB, em certo sentido, insere práticas discursivas junto a COEDI, deslocamentos hegemônicos, compreendido como mudança na configuração institucional. Esta afirmação embasa-se no engendramento de um processo de discussão sobre a avaliação, a partir da Portaria Ministerial nº 471/2011, na qual o MIEIB compôs como sujeito político nos contextos de influência e produção do texto: *“Educação Infantil: Subsídio para a construção de uma sistemática de avaliação”*, que veio indicar uma avaliação institucional. (MAUDONNET, 2019, p.164). Em 2012, a nova Portaria nº 379 nomeia os representantes dos órgãos e entidades que compõem o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, e como produto tem a produção do documento *“Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”*. Ele destaca diretrizes para uma avaliação em Educação Infantil.

Em 2013 o INEP institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), como também, criou um Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por diferentes entidades, do qual o MIEIB compôs como sujeito político. Diante das tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação da Educação Infantil, desenvolvidas e debatidas nesses anos, temos em 2015, o documento *“A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”*. Nele o contexto educativo é dimensionado com objeto de avaliação, em suas dimensões materiais, relacionais e simbólicas compreendendo assim:

“conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros” (BRASIL, 2015, p.27).

Isso posto, a qualidade relacionadas a essas dimensões tem determinação intersubjetiva. Como indicada pelo documento *“a qualidade é participativa e negociada. E é também transformadora”* (BRASIL, 2015, p.31). E por assim ser é *“caracteriza por ser reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, que tem uma clara finalidade formativa”* (BRASIL, 2015, p.32). Nessa descrição a avaliação, referenciam uma tipologia

formativa e autoavaliativa, “orientada à mudança da instituição para melhor (seja no aspecto estrutural, relacional ou prático) através da elaboração de plano(s) de ação, realizável(is) e do consequente monitoramento” (BRASIL, 2015, p.37).

A construção dessa concepção realiza conexões com as pautas do MIEIB em relação à avaliação e qualidade e suas implicações. Nesse sentido, seja, na chamada de petição pública como o ASQ-3, ou no desenvolvimento pesquisas com seus intelectuais orgânicos, repudiando testes, provas e quaisquer outros instrumentos dessa natureza. Assim, a avaliação toma uma dimensão para o MIEIB enquanto ato de qualidade, com vistas à dimensão formativa das instâncias de gestão (MIEIB, 2016, p.3), calcada nos instrumentos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), no Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Segue nesse sentido, a permanência do diálogo e articulação junto ao INEP sobre a institucionalização e implementação da ANEI.

Um complicador nessa construção é introduzido pelos efeitos das formações discursivas da BNCC ao currículo. Seu bojo expõe formas avaliativas, na qual a retórica constitui-se de estratégias de manipulação para racionalizar e normatizar crianças e docentes, com criação de exames, testes. Assim, quando a BNCC aponta para um controle da prática pedagógica (por meio de uma síntese), revela seu efeito pragmático de uniformização pela listagem de conteúdos e competências de projeto avaliativo estandardizado, orientado para o desempenho, criando uma atmosfera de classificação e comparação. Assim, a última versão arremata críticas e elogios dos Movimentos Sociais e entidades empresariais que militam pela educação das crianças brasileiras:

“Agora a BNCC com muita divisão no coletivo, porque a gente aceita algumas coisas e discorda de outras, mas tentando garantir que a legislação brasileira, que hoje tem um olhar para a educação infantil minimamente seja atendida e assistida e quando existem políticas e programas que atendem à criança, a gente também incorpora isso desde que esteja dentro desses princípios que são minimamente o respeito a vivenciar a sua faixa etária de criança, de infância, a respeitar o direito do brincar” (P.3).

Assim, avaliação da Educação Infantil, para o MIEIB compota a qualidade social a “partir de estudos do campo educacional, para a construção do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que se consolida na luta histórica pela e da Educação Infantil (MIEIB, 2018). Nesse sentido, por todas as práticas articulatórias nas quais o MIEIB participou voltado para a construção de que seja avaliação na e da Educação Infantil,

podemos afirmar que ele participou ativamente no deslocamento e flutuações nas concepções, e instaurou uso e o conteúdo intelectual para o significativo, avaliação, mesmo em um contexto de hegemonia adversa.

### **3.6.5 O MIEIB no contexto do Golpe 2016: Rupturas e reestruturação.**

Em 2015 desenvolve-se uma série de acontecimentos políticos que se agravando, deu origem a uma crise política (parlamentar), jurídica, midiática e social, ameaçando o estado democrático. Com forças subliminares do impeachment pairando sobre a nação, acusando nossa presidenta de ter cometido crime de responsabilidade fiscal- as conhecidas “pedaladas fiscais”. O MIEIB lança uma nota (2016) na qual se preocupa com:

“um pedido de impeachment contra a Presidenta Dilma, a qual foi legítima e democraticamente eleita, sem nenhum crime de responsabilidade, se constitui em uma afronta ao Estado democrático de direito, uma tentativa de desconsiderar a legitimidade do voto e tem como consequência um período de instabilidade política e econômica” (MIEIB, 2016).

Meses depois essa preocupação culminou no processo de impeachment da presidente Dilma. E a destituição de seu governo, seu vice Michel Temer, assume a presidência, os fatos que se seguiram mostraram a arquitetura de um plano para retirada de Dilma do poder, em gravações da Operação Lava Jato<sup>31</sup>, o então ministro do Planejamento Romero Jucá sugere uma mudança de governo para “estancar a sangria”, o plano fica caracterizado pela frase “um pacto nacional, com o supremo, com tudo”. Logo, segue um processo de desmontes, ações de retrocessos gigantescos e realçam as marcas do colonialismo e do poder econômico, suas medidas são inteiramente restritivas dos direitos sociais, retrógradas, que aumentam a desigualdade, e que secundariza a Educação, roubam seu financiamento e desmontam o Plano Nacional de Educação.

Nessa conjuntura, as modificações no corpo administrativo pelo governo Temer, Mendonça Filho (DEM) assume a pasta de Educação e empreenda um processo de aparelhagem política no MEC e de grande abertura aos movimentos empresariais de educação. Nesse cenário, Rita Coelho é exonerada da COEDI. Essa ação é questionada e repudiada pelos grandes Movimentos Sociais e de pesquisa voltados para a Educação (MIEIB, ANPED, RNPI, Avante, outros). Sua competência técnica acadêmica e profissional, e sua

---

<sup>31</sup> Conjunto de investigações pela Polícia Federal do Brasil de corrupção e lavagem de dinheiro envolvendo a Petrobras, empreiteiras e políticos.

sensibilidade política ao articular sujeitos políticos na defesa e promoção dos direitos das crianças são marcas reconhecidas, o posicionamento da Anped, exalta e sintetiza os avanços na área de Educação Infantil com as quais a Rita colaborou:

“manifestar profunda discordância com a exoneração da Rita de Cássia de Freitas Coelho, da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação. Desde 2007, à frente da COEDI, Rita tem buscado parceria com as Universidades Públicas, trabalhando junto com os pesquisadores da área da Educação Infantil no desenvolvimento de pesquisas, orientações e produção de documentos que abarcam parâmetros e indicadores de qualidade, subsídios para a elaboração das DCNEI, avaliação de contexto, educação do campo, questões étnico-raciais, jornada de tempo integral, leitura e escrita na Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, dentre outros. Cabe também lembrar a articulação que tem empreendido com a formação de professores da Educação Infantil, com o Proinfantil, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e cursos de aperfeiçoamento. Cabe ressaltar ainda seus esforços para a expansão da oferta de vagas com qualidade na Educação Infantil com o PROINFÂNCIA, o Brasil Carinhoso, o PNBE para a Educação Infantil, entre outras ações. Como pesquisadores que temos contribuído com a COEDI e apoiado suas ações não podemos admitir que sejam desconsideradas as profícuas parcerias com as Universidades que, numa via de mão dupla, tanto ampliaram a pesquisa em Educação Infantil no Brasil, quanto deram consistência às políticas. É evidente a aprovação unânime da Rita junto aos pesquisadores da área, pois, ainda que tenhamos diferentes perspectivas teóricas, somos muito próximos quanto às perspectivas das políticas para a Educação Infantil no Brasil até agora desenvolvidas pela COEDI. A pluralidade nos constitui e o compromisso político nos une na luta pelos direitos das crianças. É fundamental a continuidade dos projetos que têm sido, incansavelmente, desenvolvidos na sua gestão. Não aceitamos nenhuma conquista a menos, nenhum direito a menos. Queremos a permanência de Rita porque ela, com sua reconhecida competência, conduziu a COEDI de forma consistente, crítica e democrática, afirmando o direito público e subjetivo à educação de todas as crianças brasileiras, desde bebês. Não aceitamos nenhuma ação que fira o direito constitucional à educação, os princípios da LDB e das DCNEI. Não aceitamos a exoneração da Rita porque sua saída pode significar a descontinuidade de uma política de inclusão de milhares de cidadãos de pouca idade à educação pública, laica, gratuita e de qualidade (Ofício ANPEd nº 044, 2016)

Dada a natureza arbitrária do governo Temer. Esse repele os Movimentos Sociais, as universidades e centros pesquisas, do rol dos sujeitos políticos diretamente envolvidos na produção de políticas e documentos normativos. Esse aspecto soma-se as palavras de ordens: austeridade fiscal e contenção de gastos. Essa é a superfície de inscrição da PEC 55/ PEC 241 posteriormente EC 95/2016. Esta emenda limita os gastos em Saúde e Educação as variações da inflação pelos próximos 20 anos.

“[...] Então você perde financiamentos, você perde mulheres dentro da educação, você perde a lógica do serviço público e começa a cada vez mais ampliar a lógica do serviço privado. Você perde a qualificação do profissional e volta ao amadorismo. Então foi um esvaziamento do depósito do queijo” (P.3).

Esse enunciado sintetiza os impactos desse “congelamento”, que recairão com maior intensidade nas políticas de expansão da oferta e da formação de profissionais de Educação Infantil. Diante desse cenário de crise política e econômica, o MIEIB abordou no Encontro Nacional (2016) os desafios e as implicações dessa PEC a efetivação do direito a Educação Infantil. Nesse bojo reafirma aspectos de suas formações discursivas sobre a Educação Infantil: gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, a criança como protagonista, sujeito histórico e de direitos. No primeiro momento pós-golpe o debate enveredou pela face de “legalidade” político jurídica que ampara as decisões governamentais, a PEC como elemento de perda de direitos e terreno para ações privatistas. Em um segundo momento, rupturas com os princípios democráticos na construção das políticas, o caso do Programa Criança Feliz e a Terceira versão da BNCC (MIEIB, 2016). Nesse sentido, a carta de Curitiba 2016 constitui-se instrumento de demarcação do lugar, luta e resistência (MIEIB, 2016, p.2). Segundo Dourado (2017, p. 167-172), temos a síntese das ações do governo Temer para a Educação Básica:

1. Reforma do Ensino Médio;
2. Revisão do regimento de partilha na exploração do petróleo;
3. Interpenetração do público-privado;
4. Escola sem partido;
5. Revogação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
6. Não Implantação do CAQ;
7. Alteração do Fórum Nacional de Educação;
8. Base Nacional Comum Curricular;
9. Secundarização das Conferências;
10. Revogação da Nomeação e Recomendação de Conselheiros do Conselho Nacional de Educação;
11. Alteração do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa;
12. Alteração do Mais Educação;
13. Redução de Recursos para Instituições de Educação;
14. Retomada da proposta de cobranças de mensalidades;
15. Reforma Trabalhista;
16. Veto a LDO que inviabiliza o PNE.

As primeiras ressonâncias dessas medidas, para a Educação Infantil, vêm com o lançamento do Programa Criança Feliz, cuja centralidade é a intersetorialidade das áreas Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Direitos Humanos. O discurso do programa se

apresenta como orientações estratégicas (visita domiciliares) evocam legitimidade no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90 e Marco Legal da Primeira Infância Lei 13.257/16. Entretanto, a concepção que sustenta o documento é de infância enquanto desenvolvimento (físico, cognitivo, emocionais e sociais), um processo dinâmico no qual as experiências são fundamentais. Colocando a família como mediadora principal no cuidado, proteção e educação. Percebemos a clara desvinculação da dimensão do direito e da suspensão da responsabilidade pública com a infância. Outro ponto interessante desse programa que ele sustenta-se como ação do governo federal, mas que sua efetividade é colocada a cargo dos municípios no enfrentamento a pobreza e integração de acesso à renda.

O MIEIB posiciona contrário à sua implementação, sustentando o argumento que o referido apresenta “sobreposição em relação a programas e ações de assistência e saúde já desenvolvida em território de vulnerabilidade”, sendo estruturado sob lógica redutiva da concepção de direitos (MIEIB, 2018, 1). Vale salientar que os argumentos do posicionamento do MIEIB ainda acrescentam que políticas “compensatórias, paliativas e não estruturais no enfrentamento da pobreza e desigualdades” é um claro “desrespeito às idiossincrasias, culturas e diferentes arranjos familiares” (MIEIB, 2018, 1).

Como já abordamos no tópico anterior, a BNCC tornou-se o terreno pelo qual Mendonça Filho ministro de Educação “marcou” sua gestão. E apresentou uma “Base” contendo orientação hegemonicamente voltada à lógica do mercado, de abertura a privatização da educação. E como destaca os posicionamentos os MIEIB permitiram avanços de instituições conveniadas, pela adoção de sistemas educacionais privados, comprar de apostilas, materiais didáticos, formação e avaliação (MIEIB, 2018, p. 4). Ante a esse contexto de retrocessos, em resposta a destituição do Conselho Nacional de Educação, foi criado o Fórum Nacional Popular de Educação (2017) por diversas entidades e movimentos comprometidos com a educação pública. Nesse espaço, o MIEIB reafirma seu caráter suprapartidário e compromisso com os destinatários das políticas educacionais (crianças, pais, professores e demais profissionais da educação, seguindo na preservação dos direitos já conquistados, e pautando enfaticamente a Manutenção das Creches e Pré-escolas no “novo” FUNDEB com implementação direta do CAQUi e CAQ.

O Fórum Nacional Popular de Educação (2017) como superfície de inscrição permite que outros discursos sejam suscitados:

- a) políticas que contemplem as especificidades dos bebês, crianças pequenas e pequenas nos processo de desenvolvimento, aprendizagens, linguagens (oral, matemática, artística) e letramento;
- b) defesa do Pacto Nacional pela qualidade da Docência na Educação Infantil (programa específico de formação continuada);
- c) contraposição da incorporação das pré-escolas pelo PNAIC,

Os interdiscursos do MIEIB (memorando, nota pública, moção, ofícios e posicionamento) refletiram as pautas nacionais desse momento político e histórico. Nesse sentido, temos:

- Repúdio a forma redutora do Edital PNLD-Literário 2018 quando estabeleceu conteúdos, formas e práticas de leituras por temática e faixa etária que abrindo possibilidade de livros com qualidade duvidosa, e com fichas de leitura, representando assim, um retrocesso na democratização do acesso da arte literária (MIEIB, 2018, p. 1).
- Reforma da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na qual o MEC articulou uma reunião com um grupo restrito, sem a participação dos Movimentos Sociais e outras entidades. Desse modo, para o MIEIB qualquer texto-base não tem respaldo representativo pela falta de pluralidade no debate.
- A aprovação do Supremo Tribunal Federal sobre a idade mínima para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental para 6 anos completo até 31 de março (corte etário), segue em consonância com as defesas vinculadas pelo MIEIB nas DCNEI's, LDB e nas resoluções do CNE/CEB.
- Programa Criança Feliz

Embora em um cenário hegemonicamente neoliberal, o MIEIB através de seu discurso e práxis permanece expressando defesa de direitos já conquistados e na conquista de outros. Nesse sentido, seu discurso é contrário às práticas neoliberais que sucumbiram a COEDI/MEC no governo Temer e alcançaram em pouco tempo as políticas educativas para a infância, que tendem a incluir programas ditos “educativos” com um enfoque de mero assistencialismo-cuidado, desconsiderando a dimensão do direito à educação.

Simultaneamente a essas incidências, o MIEIB como boa parte dos Movimentos Sociais, encontra-se em um momento de reestruturação de suas bases, “uma volta a sua

identidade”, “ao cerne de ser movimento social”. Assim por meio do Projeto de fortalecimento estratégico “Tecendo e Fortalecendo o MIEIB” com a parceria do Instituto C&A, o movimento realizou encontros regionais Norte e Nordeste, criou um novo site do MIEIB, bem como, em 2017 seu Comitê Diretivo deu início ao processo de elaboração do plano de sustentabilidade do MIEIB. Maudonnet elenca seus aspectos- “Articulação MIEIB com seus Fóruns, a sociedade e os governos, Formação Política, Comunicação, Documentação das ações e dos resultados, Advocacy, Monitoramento das políticas públicas, Gestão e Estrutura Organizacional” (MAUDONNET, 2019, p.169).

A partir desses instrumentos e com essas dimensões o MIEIB deu concretude ao seu Projeto de Fortalecimento Institucional. Aparecem como fragilidades do MIEIB, dois pontos que desde sua instituição, e estão em emergência em períodos cíclicos, dizem respeito à falta de regimento interno e a captação de recursos. Estas são problemáticas segmentam o movimento e estão implicadas:

“nós não somos uma instituição, eu sou contra a gente ter CNPJ, eu sou contra a gente ter Regimento Interno, acho que os Fóruns estaduais podem ter, varia de Estado para Estado, mas o movimento nacional, na minha opinião, não deve ter, porque isso é outra luta, gerir recurso, gerir financiamento...” (P1).

Nunes (2009) já indicava a linha tênue de receber recursos de instituições, colocando que este poderia ser um meio de “grupos” direcionarem as lutas. Atualmente os recursos financeiros do MIEIB são provenientes de projetos que são apresentados a organizações não governamentais, no passado registra-se a Fundação Orsa, o Centro de Cultura Luiz Freire, Terre des Hommes e o Instituto C&A. Em sua extrema interlocução com a COEDI, também recebeu auxílios financeiros, uma prática utilizada pelo governo para garantir a participação de múltiplos e diversos sujeitos na construção das políticas.

“Nossa, vocês são parceiros da construção da política e a gente ouviu o MIEIB e financiava o MIEIB... Mas assim, encontros nacionais do MIEIB, assim como encontros nacionais da CNTE, do MST, que o governo federal punha dinheiro, nós punha dinheiro, nós comprávamos passagem, nós pagávamos diária, nós pagávamos almoço, entende?” (P1).

Esse momento de reestruturação e fortalecimento das bases do MIEIB vem evidenciar que o movimento é um forte organismo em defesa de nossas infâncias, e que independente do governo ou hegemonia construída, nos espaços de lutas o discurso do MIEIB preservou e preserva o núcleo de sua atuação “universalização e efetivação do direito à educação com

qualidade e equidade para as crianças de zero até seis anos de idade nos sistemas públicos de educação” (MIEIB, 2017).

### 3.6.6 Considerações governo Dilma

A atuação do MIEIB especificamente no governo Dilma, têm natureza articulatória emanada de sua práxis de sujeito político, articulado com outros movimentos. E do seu núcleo de pesquisas-intelectuais orgânicas que estiveram em cooperação técnica com a COEDI. Vimos como o MIEIB transitou por múltiplos e até contraditórios discursos na produção da política de Educação Infantil, no entanto, apresentou-se em muitos momentos como sujeito hegemônico. Nesse terreno, aplica seus saberes sistematizados na luta política, consolidando seu comprometimento político com a Educação Infantil.

Desta forma, construíram e reordenaram enunciados e conteúdos de sentidos das políticas, atuando decisivamente na formação dos sujeitos sociais (professores, diretores coordenadores, outros) que sedimentarão em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, concepções defendidas pelo movimento. Maudonnet (2019) denominou “interações cooperativas” a relação do MIEIB Governo federal (Lula e Dilma). Na nossa compreensão este relacionamento tem seus reflexos na política de educação Infantil, enquanto totalização institucional (texto ou documento político) e está inserida num horizonte representacional democrático, nele o MIEIB apresenta-se como prática articulatória e movimento educador, através da unificação de uma pluralidade de demandas (LACLAU, 2013).

Nesse contexto, o MIEIB apresentou condições e potencial para realizar mudanças discursivas provenientes dessa profusão, os modos de interpelação normativa se mostram nas tensões que produziram os diferentes enunciados e significados nas disputas (SOUTHWELL, 2008, p. 2), a exemplo temos o quadro abaixo:

QUADRO 5 - Produções da COEDI no governo Dilma (2015)

Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas (2015);
Contribuições Para A Política Nacional Ministério Da Educação Secretaria De Educação Básica Diretoria De Currículos E Educação Integral Coordenação Geral De Educação Infantil A Avaliação Em Educação Infantil A Partir Da Avaliação De Contexto (2015);
Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas (2015);
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Acervos, espaços e mediações.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Assim, como sujeito político e epistemológico, o MIEIB ressignificou o currículo, a formação docente e a avaliação enquanto espaço-tempo de experiências e de intervenção emancipatória, estes tencionados pelos elementos temáticos da diversidade e das relações étnico-racial. De modo geral, o discurso do MIEIB então combina enunciados produzidos nos embates internos, mais também, de sua inserção na esfera da COEDI/MEC. Nesse sentido, evidencia o direito como recurso operante de suas demandas, e revela que nos governo Lula e Dilma o MIEIB, guardada as devida proporções, redefiniu o espaço institucional COEDI (seu relacionamento como Estado), tornando-se coparticipante da produção de políticas para a Educação Infantil e as Infâncias. Nossa afirmação embasasse nos diálogos interministeriais dos quais as intelectuais orgânicas do MIEIB atuou, bem como, pelas inúmeras participações em audiências públicas registradas pelo próprio movimento e destacado também nas entrevistas.

### **3.6.7 As lógicas dos discursos MIEIB e dos governos Lula e Dilma**

Durante toda construção da pesquisa, assumimos a concepção de discurso embasado nos estudos de Laclau e Mouffe (1990, 2011, 2013, 2015), que pontua o conflito, tencionando antagonismos e agonismo pelo processo da prática articulatória. E como já vimos os sujeitos políticos se organiza em torno de um ponto nodal (convergência), este passa a assumir a posição de significante vazio, dada sua polissemia, perdeu a capacidade especificar sentido. Laclau enfatiza que esse processo, é rico pela centralidade na luta política pela significação (poder não somente econômico, mas também acadêmico) dependente de um dado contexto (político, social e cultural) que dentro das relações de poder estabelecidas pode assumir um lugar hegemônico (atuando sobre o outro). Nessa perspectiva, a política como discurso/texto, apresenta relação contraditória, marcas consensuais e ambíguas que o estruturam, fazendo com que as relações discursivas e as posições dos sujeitos apontem as condições de fixação do discurso (complexo articulado de elementos simbólicos e práticos, em um contexto de possibilidades).

Nesse movimento, como construção discursiva os textos da política e documentos normativos constituem-se um produto dos efeitos de hegemonia e que são estruturados por lógicas sociais e políticas (movimento de efeitos duplos- constituem mutuamente o discurso e a relação). Nosso propósito nesse tópico é exatamente indicar essas lógicas e suas

interpelações, tentando expor a contingência que atuou sobre a relação estabelecida entre os sujeitos MIEIB e governo federal.

Nesse ponto, é oportuno considerar os aspectos da sobredeterminação de Laclau e Mouffe (2015). A interação entre a produção de sentidos e os fatores sociais que demarcam as fronteiras nos processos discursivos e correspondem ao “imaginário social”, o que se construiu por certos consensos ideológicos. Logo, o sentido não é fixo ou pronto.

A sustentação de todo esse mecanismo residem sobre as lógicas que as fundamentam, interpelam. Desde modo, as lógicas utilizam elementos figurativos (distorções de significados) como denominadores retóricos (função ontológica) que operam simultaneamente a hegemonia. Assim, o sentido é construído a cada fenômeno discursivo singularmente, por este motivo, o efeito primordial do discurso se dará nas práticas discursivas. Em nossa análise, trouxemos a relação do MIEIB e dos governos FHC, Lula e Dilma por meio da COEDI, e tentamos demonstrar a inter-relação dessa relação na política de Educação Infantil. Ao realizar esse intento, evidenciamos nos discurso desses sujeitos políticos lógicas pelas quais interpelam sua atuação em suas práticas articulatórias.

Nesse sentido, as políticas brasileiras para as infâncias, seguem o discurso da **necessidade de universalização do acesso**, sendo complementado pela busca da **qualidade no atendimento** à Educação Básica. Esses vocábulos tencionaram toda uma estrutura social e política, que vai colocar a partir do governo de Lula e que permanece no de Dilma, a equidade e a qualidade como lógica social estruturante dos discursos institucionalizados. Contingencialmente, estas lógicas tem sua inscrição no funcionamento de uma ampla variedade de discursos internacionais, embora nacionalmente esteja ligada aos Movimentos Sociais e acadêmicos.

Temos então, a superfície de emergência da qualidade, pelo enunciado de sua falta. Inúmeros diagnósticos realizados tanto por entidades internacionais (UNESCO), pelo MEC, quanto pelas instituições de pesquisas acadêmicas. Esse terreno permitiu uma superfície discursiva para inscrição das diversas concepções de sociedade e escola. As insatisfações vinculavam o aspecto social de pobreza às insuficiências intelectuais do desenvolvimento humano e de exercício de cidadania, e que, portanto também se refletiam no âmbito educacional. A mítica dessa concepção mobilizam as operações do significante qualidade atuando pelo imaginário, em uma dimensão satura e aplaca a falta, ao passo que se torna unidade narrativa, estrutura um jogo de promessa e frustração. Assim, sua força consiste em sua capacidade de oferecer “a solução”. Assim, as fronteiras do descrito (realidade social) e

do normativo (prescrição legal) (LACLAU, 2013) levaram os sujeitos políticos à convergência da qualidade como prioridade governamental. Assim posta, a qualidade como lógica, passa a estruturar as práticas articulatórias, os discursos e os textos das políticas educativas, possuindo um caráter ambíguo e de anunciação difusa.

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo brasileiro, a lógica transmuta a equidade. A equidade como estruturante discursivo conecta uma gama de demandas fazendo com que a lógica qualidade também se modifique, ganhando novo sentido na estruturação discursiva, assim qualidade significa melhoria da qualidade de vida da população e aperfeiçoamento das ações do Estado.

No que corresponde essas modificações, e a relação do MIEIB com governos Lula e Dilma, a equidade como lógica unifica um campo de sentidos (Laclau chama também de ato performativo) para a qualidade educacional para as infâncias, a partir de uma estruturação de desenvolvimento cultural e econômico. Considerando, no entanto essa assunção, os governos Lula e Dilma a adjetiva a qualidade “socialmente referenciada” ou “qualidade social da educação”. Embora, a nomenclatura evoque os vínculos de equidade, cujas diferenciações sociais são observadas na perspectiva de justiça, nas quais as regras são adaptadas às especificidades, não se rompeu com sua matização da qualidade total em políticas educativas, buscou-se então, por meio da intersetorialidade das políticas sociais abordarem os fatores socioeconômicos e culturais (fatores extraescolares).

Essa visão inter-relaciona os discursos institucionais (equidade como modificadora da qualidade) aos do MIEIB quando a qualidade é sua lógica política de demandas e atuação. Nesse desígnio, a relação do MIEIB com a COEDI-MEC nos governos de Lula e Dilma retratam seus discursos sobre a Educação Infantil, nodal pelo qual se articulam. E apresentam duas faces políticas. A primeira corresponde à racionalização administrativa da competência técnica. E a segunda representa a racionalização pedagógica, cuja formação e recontextualização por hibridismo dos profissionais da educação infantil constituem rompimentos com os laços de subalternidade que a educação das crianças foi exposta.

Embora, a equidade e a qualidade social como estruturantes discursivos dos governos Lula e Dilma correspondesse no combate aos elementos de pobreza, exclusão. No bojo educativo ela ainda preserva uma sistematização quantitativa. Evidenciamos aqui uma característica de regulação de toda política, por outro lado, também ao realizar isso possibilita o escape, fissura ou brecha de contestação como salienta Laclau (2013). Historicamente, os jogos políticos educativos no Brasil tendem a inclinarem-se as orientações internacionais de

ordem financeira. Nesse sentido, as lógicas presentes nesses discursos, direcionam uma formação como mercadoria. Encontramos nos interdiscursos recursos retóricos, nos discursos produzidos por organismos internacionais, Movimentos Sociais e acadêmicos, que descortinou múltiplas formas de poder na área educacional, e no qual se pode capturar a presença de hibridismos e contradições de concepção.

As fronteiras dialógicas de materialização (relação MIEIB e governos Lula e Dilma/ política Educação Infantil) são simbolicamente expressas no bojo do PDE. Como instrumento hegemônico de intervenção e aprimoramento de ações governamentais na perspectiva de qualificação da educação socialmente referenciado, apresenta ambiguidades. Primeiro sua construção permeia enunciados de perspectiva sistêmica, que abrange todas as modalidades e níveis da educação. Esse modelo visou atender tanto a esfera governamental, os Movimentos Sociais e acadêmicos, quanto ao terceiro setor (empresariado). É, portanto, no terreno do PDE, enquanto discurso e texto político de sistematização e qualidade educacional, que a lógica social e política fundir-se, criando nesse local um movimento retórico. “Focalizado o ordenamento legal e político, condições mínimas indispensáveis para proporem estratégias de avaliação visando atingirem-se padrões de qualidade” (ROSEMBERG, 2014, p. 170).

Contudo, no que especifica a Educação infantil no seu interior e a partir da atuação das intelectuais orgânicas do MIEIB, articulando aspectos locais e universais em diferentes tempos, espaços e grupos sociais fundado no terreno de realidade histórica. É possível pela presença interlocutora do MIEIB em contextos particulares de enunciação (contexto de influência, produção do texto- nas práticas articulatórias como sujeito político junto ao MEC). E no contexto da prática, principalmente quando ocupa nas universidades lugares de organização dos cursos de Especialização em Docência da Educação Infantil, sustentado pelo seu caráter educador. Esse lugar vem prescrever simultaneamente um papel e poder no trânsito entre a racionalização administrativa e pedagógica da sua relação com a COEDI-MEC. Assim, as formulações dos intelectuais orgânicos do MIEIB nesses espaços, atuam enquanto “totalidades” políticas, e aponta referencial aos processos de emancipação das infâncias por meio de uma gramática de sentidos.

Sob essa égide, a relação do MIEIB e governos Lula e Dilma inauguram novas práticas de significação, apropriação e seleção dos elementos que construiram a qualidade social enquanto discursos e textos. A noção de qualidade social da educação para as infâncias brasileiras passaram pelo organograma temático: concepção, relações educativas e infâncias, currículo e avaliação. É no interior desse campo que a cadeia de equivalência (sentidos) está

em movimento de complementaridade e oposição, denotando poderes que as vinculam. E pode ser expresso no cenário de confronto na Educação Infantil, quando em 2010 germinam no sistema educacional, um processo de apostilamento em estabelecimentos de educação infantil. O MIEIB exige do MEC o veto de recursos públicos a esse processo, considerando este um meio de privatização das competências e responsabilidades de gestores municipais e o cerceamento do direito de participar da elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas.

Como vimos o MIEIB, passou de sujeito político atuante no contexto de influência, para o contexto da produção do texto, no qual era sujeito articulador. E iniciou um movimento transitivo também a ocupar o contexto da prática, aquele referente às sedimentações ou como Ball coloca de tradução desses mecanismos discursivos, que se materializam na recontextualização por hibridismo- fazer pedagógico (LOPES, 2004). Assim, na medida em que a qualidade interpela os sujeitos a se articularem nas produções da política (PDE, DCNEI's, BNCC) como lógica política. Interroga os dispositivos educativos, evocando de um lado, a institucionalização do controle do professor e do outro lado, incrementa a competência social e intelectual enquanto lógica social.

Assim, a qualidade total/social funciona como significante de regulação político-pedagógico. São nas flutuações e nas fronteiras da qualidade, que a avaliação se encontra, em ordem normativa como mecanismo de interpelação. A avaliação ou avaliação de contexto (práticas, experiências), são produzidas nesse sentido, ligando uma variedade de pressupostos sociais e políticos e compondo, portanto uma transformação social ampla para a infância brasileira. Nesse contexto, é instalado um discurso que remetem a especificação, qualidade e ensino. Vemos isso, nas ações, sedimentações via formação inicial e continuada, bem como nos curso de especialização.

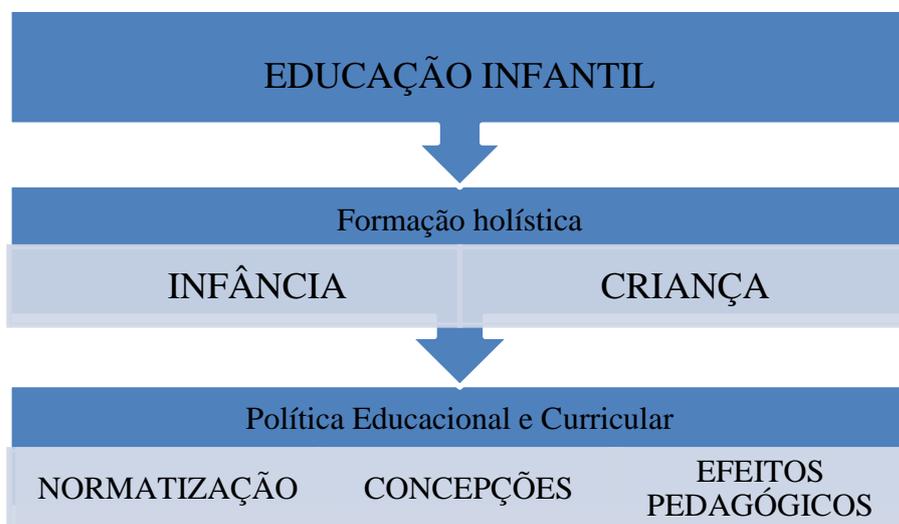
Esses passos e deslocamentos discursivos foram possíveis graças à compreensão que as políticas para a infância atuam nas fronteiras das possibilidades, fazendo com que conquistas legais tornassem fatos concretos, operando contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças culturais e de conhecimento (KRAMER, 2000). As posições de sujeito político (MIEIB) sofreram reconfigurações constantes, há uma nítida reorganização estrutural e ideológica de práticas discursivas, durante a relação com os governos Lula e Dilma.

A qualidade, como lógica e significante vazio, tem a capacidade de formar sentidos, funcionando como superfície profícua de inscrição para outros significantes que interpelam

diversos sujeitos políticos para o campo educativo. Nesse aspecto, portanto, vemos os atos discursivos carregarem conteúdos particulares (interventivos) no contexto de disputa. Deste modo, operou denominando e modulando a Educação infantil pela política, como resultado de um enunciado que compreender a criança como cidadã, produtora de cultura. Historicamente a educação infantil é uma realidade de múltiplas significações, dá conta de uma operação hegemônica ideológica construída em torno do ponto nodal infância.

Assim seus os pontos nodais periféricos, determinam discursos flexionados a partir do sentido estável dado a infância hoje, referenciando as singularidades históricas da infância brasileira enquanto conceito representacional, de um momento único e necessário ao desenvolvimento humano. A extensão deste campo de significado (infância) destaca um conjunto de relações estabelecidas em campos de saber científico, ou seja, se encontra com outros entornos enunciativos e se constituem produto de consensos de determinados sentidos que vão se associando para manter uma hegemonia na construção de novas formações discursiva:

Figura 2. Extensão dos sentidos para a educação das infâncias



FONTE: Elaboração Própria, 2019.

Nesse sentido, acreditamos que esse novo conjunto de textos normativos refletem e refratam os “discursos” sobre a Educação Infantil dos Movimentos Sociais, em especial do MIEIB através de seus intelectuais orgânicos, possibilitou novos sentidos e práticas discursivas desenvolvidas no cotidiano das creches e pré-escolas.

## CONCLUSÃO

No período dos governos petistas, o MIEIB logrou êxito em transformar parte de sua agenda em políticas, esse período representa um conjunto de decisões políticas que se refletiram na Educação Infantil. Com um discurso, sustentado por uma concepção de infâncias que evidencia diferentes infâncias para diferentes tempos e espaços, de protagonismo infantil na produção da cultura, seus posicionamentos desde sua gênese rejeitam programas e política de cunho assistencial. Assim, sua maior demanda consiste em angariar numa perspectiva educacional, qualidade para a Educação infantil. O discurso do MIEIB emerge de uma base reivindicatória, passa pelas atividades propositora e mediadora, e implica aos nichos de sua atuação planejamento, implementação e fiscalização.

Vimos que desde sua instituição o MIEIB nasce como uma propriedade epistemológica. Ao participar dos contextos de influência e produção do texto atuando nas práticas articulatórias, embasados em pesquisas e estudos pelo seu posicionamento que em certo sentido foi privilegiado no MEC (gov. Lula e Dilma), puderam ampliar sua atuação no contexto da prática, atuando diretamente com os profissionais de educação tanto via MEC quanto pelos em seus fóruns estaduais e municipais na sedimentação de concepções.

Assim, o caráter educativo na formação política dos seus componentes, permitiram ao MIEIB sedimentar os sentidos que pautaram nas políticas, fazendo com que mudanças mais substanciais ocorrem nas realidades brasileiras. E de certo modo, impulsionou uma demanda mais pedagógica (câmbio entre lutas e o campo acadêmico, via intelectuais orgânicos). As discussões oriundas nesses espaços de aprendizagem coletiva fortaleceram as posições política, embasadas em uma concepção teórico-pedagógica de Educação Infantil. Vale enfatizar a interlocução na construção das políticas educativas através de seus intelectuais orgânicos possibilitaram que suas lutas e demandas deslocassem discursos na política e mudanças na Educação Infantil brasileira.

Esse poder de trânsito institucional foi concedido ao MIEIB, por meio de uma posição privilegiada, com a presença de muitos de seus intelectuais orgânicos em intensa atividade de colaboração com a COEDI. Desse modo, discursos “impostos” foram redimensionados por novas práticas articulatórias, isso implica em posicionar sujeitos (através do discurso), a partir da gestão de Rita Coelho (participante do MIEIB e ex-integrante do Comitê Diretivo). Esse espaço possibilitou ao MIEIB processar transformações no interior das práticas articulatórias na produção da política de Educação Infantil. Nesse estilo de gerência, Rita, deixou a COEDI

política e tecnicamente fortalecida. No campo institucional, resultou na inclusão das Creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); do lançamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFANCIA), do estabelecimento do Piso Nacional do Magistério, como intervenções indutoras de mudanças e qualidade em articulação intersetorial.

Esses avanços são materialização da relação MEC e MIEIB, e que tem no discurso suporte simbólico e material que inseridos em uma dinâmica temporal que retratam a historicidade da Educação Infantil. Como Laclau indica através da prática articulatória em um contexto democrático, a tensão, proporciona alinhamentos e novos discursos podem ser gerados através da interação e interconexão das práticas discursivas e institucionais que estruturadas por lógicas impele os sujeitos em atos de sedimentação. E é nesse sentido, que os discursos do MIEIB refletem e refratam as práticas pedagógicas da Educação Infantil de todo Brasil.

Nessa esfera, o MIEIB transita (ou) por múltiplos e até contraditórios discursos na produção da política de educação infantil, nesse terreno de lutas aplicou seus saberes sistematizados na luta política. Nesse sentido, o conjunto de políticas construídas ao longo dos governos e especialmente no Lula e Dilma, foram produzidos por meio do intercâmbio de discursos, dos quais os intelectuais orgânicos do MIEIB disputaram o lugar de significação, nos quais processos de novas concepções foram geradas. Essa experiência revela que, nos governos do Partido dos Trabalhadores, o MIEIB redefiniu o espaço institucional no MEC, tornando-se coparticipante da produção de políticas para a Educação Infantil. Essa conquista, de forma geral, não se restringe unicamente ao MIEIB, mas aos movimentos que tiveram essa interlocução.

Com o golpe, mudanças nas relações de hegemonia impediram a continuidade das políticas, o MIEIB e todos os movimentos do campo educacional têm sido solenemente ignorados. E os programas foram paralisados restando apenas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No processo de construção da Base as reivindicações do MIEIB foram inseridas de forma parcial e contraditória. O discurso republicano se transmuta, em alguns aspectos, para o discurso liberal. Essa mudança no cenário político também obrigou o movimento a reorganizar suas formas de luta

Um aspecto fundamental que surgiu ao longo da pesquisa foi perceber a hegemonia das mulheres intelectuais no campo da Educação Infantil e do MIEIB essa temática daria outra pesquisa relacionando as questões de gênero e a divisão sexual do trabalho. No processo de criação do movimento também se percebe a concentração nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro que envolve outra discussão em relação à hegemonia política desses estados na constituição do lócus de poder.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: \_\_\_\_\_. (orgs.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: Novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.p. 15-60.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> Acesso 22.Jul.2019.

ARELARO, Lisete Regina G.; DE MORAES MAUDONNET, Janaína Vargas. **Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil**. Laplage em revista, v.3, n.1, p.6-18, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/238> Acesso em 06. Ago. 2018.

AZEVEDO, Janete Maria. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso 27.Jul.2019.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. In: Reunião Anual da ANPED – GT 7, 25. Caxambu, 2002.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1961-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: [http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf) Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf> Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995. Disponível em:

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9424.htm) Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, CNE, CEB Parecer no 22/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 17 dez. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/ COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: guia geral. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: **Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEF/ DPE/COEDI, 2006.

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

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm) Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica** -Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm) Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf) Acesso em 03. Jan.2018.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf) Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. MEC/SEB. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/ UFRGS, 2009.

BRASIL, CNE, CEB. Parecer n. 20/09. Aprovado em 11 nov. 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

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

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R.. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 1ª Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. Cap. 4, p. 112-143.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso 06. Mar. 2017.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf> Acesso 06. Mar. 2017.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.J. & MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança, Brasil: Proposta de Governo**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/62rp6> Acesso 17. Mai. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: MEC/SEF/Coedi. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/ SEF/Coedi, 1994. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1136988-Por-uma-politica-de-formacao-do-profissional-de-educacao-infantil.html> Acesso 27. Set.2017.

CAMPOS, Maria Malta. **Reescrevendo a Educação. Educação infantil: conquistas e desafios. Reescrevendo a educação** / organização de Emerson Santos. – São Paulo: Scipione, 2006. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/pdfs/reescrevendo.pdf> Acesso 18. Abr.2017

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> Acesso 18. Abr.2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvيا. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; MACHADO, Maria Lúcia. Consulta sobre qualidade na educação infantil: **o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. – Campinas, SP. 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nosso tempos; 62).

COUTINHO, Carlos Néelson; TEIXEIRA, Andréia de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL/MEC: **Subsídios para credenciamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: SEF/MEC, v. 2, p.9-16, maio 1998.

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda da América Latina. In: ALVARÉZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Org.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p 61-102.

DOIMO, Ana. Movimento popular no Brasil pós-70: formação de um campo ético-político. 1993. 212 f. **Tese (Doutorado em Ciência Política)** – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação: epicentro das políticas para a educação brasileira**/ Luiz Fernandes dourado. – Goiânia: Editora da imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. de. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 1013-1038, 2005.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A Construção da “Centralidade da Educação Básica” na Sociedade Brasileira e Paranaense**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/376435738/Ireni-Marilene-Zago-Figueiredo-Artigo>

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, p.135. 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na Construção do Direito à Educação Infantil: Histórico e Atualidade. **Educação (UFSM)**, v. 35, p. 25-38, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira; KLEMMANN, Vilmar. Estratégias de Incidência para ampliação do acesso à educação infantil. In: **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 43, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Incidências dos Movimentos Sociais pela garantia da Educação Infantil no Brasil. Fóruns de Educação no Brasil**-Otavio Henrique Ferreira da Silva; Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto; Daniel Tojeira Cara (Organizadores) – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Garantia do Direito à Educação Infantil no Brasil: Histórico do Campo, Conquistas e Desafios Atuais**. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011). São Paulo. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/garantiadodireitoaeducacaoinfantilnohistorico.pdf> Acesso em 09.Mai. 2019.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GENTLE, Vanilda Matias; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **O ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos** / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Ivanilda Matias Gentle (Organizadoras).- João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32191-o-ecareflexoes-sobre-os-seus-20-anos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32191-o-ecareflexoes-sobre-os-seus-20-anos-pdf&Itemid=30192) Acesso 17. Set. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 3ª edição. Maquiavel: Notas Sobre o Estado e a Política. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOHN. Maria da glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONG's e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11– 40 jan./jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo, Cortez, 2005. 120p.

GOHN. Maria da glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. p 333-361. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acesso em 18 de ago. de 2018.

GOHN. Maria da glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acesso em 01/08/2016.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZAGA, Elizete Tavares de. **Atores, Interesses e Desafios na Formulação do FUNDEB**. (Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade de Brasília, p.163. 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

IANNI, Octavio, 1926 **Enigmas da Modernidade-Mundo** / Octavio Ianni. – 3ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IANNI, Octavio, 1926- **Florestan Fernandes**/ Octavio Ianni.-1. ed.- São Paulo: Atica, 2008. (Grandes cientistas sociais).

JR, Armando Boito. A hegemonia neoliberal do governo Lula. **Crítica Marxista**. 2006. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/critica17-A-boito.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-boito.pdf) Acesso 07. Jun.2017.

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

KOHAN, W. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1986.

Sônia Kramer. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie**. Conferência realizada no “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830> Acesso 16. Mai.2017.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Revista Proposições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf> Acesso 16. Mai.2017.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão Populista**; tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**, 2003. Disponível em: <http://www.consciencia.net/2003/12/12/leher.html> Acesso em 06. Jan.2018.

LIMA E SILVA, Isabel Cristina de Andrade. **Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículo de Ciências em debate**. Campinas, Papirus, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> Acesso em: 15. Jul. 2018.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 Disponível em <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso 07. Fev.2019.

MAINARDES, Jerfferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 19/Mar.2018.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso 12. Abr. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Trad. Adair Sobral. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso/** Dominique Mangueneau; tradução Sírio Possenti. - 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo. “O que é, o que é?” **Princípios Norteadores para uma Prática Educativa de atividade musical com crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, p.150. 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção temas sociais).

MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da infância: Os fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. Orientadora: Lisete Regina Gomes Arelaro. 2019. Tese (Doutorado- Programa de Pós

Graduação Estado, Sociedade e Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MELUCCI, Alberto. **Nomads of the present: social movements and individual needs in contemporary society**. Great Britain: Anchor Press, 1989.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 40, p.152-166, 1994. Entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Timo Lyra.

Mendonça, Daniel de. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 3 Setembro/Dezembro 2010.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. PT e Representação Política: do Porto Seguro da Identidade ao Mar aberto da Democracia. **Democracia, identidade e dilema/** Cibele Maria Lima Rodrigues, Flávio Santos da Silva. - Maceió: EDUFAL, 2001.

MOLETTA, Ana Keli. **Intelectuais e a Educação Infantil no Brasil (1994-1998)**. Ponta Grossa, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais)- Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MOVIMENTO, Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. Dossiê democracias e autoritarismos. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf> Acesso 05. Out. 2019.

MIEIB. **Manifesto MIEIB em Defesa da Educação Infantil**. 2011. Disponível em: <http://forumpermanentededucacaoinfantilrj.blogspot.com.br/2011/11/manifesto-do-mieib-em-defesa-da.html>

MIEIB. **Posicionamento do MIEIB sobre a estratégia 1.17, da meta 1, do 2º Projeto Substitutivo ao Plano Nacional de Educação PL 8.035/10**. 2012.

MIEIB. **Nota do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB Em Defesa da Educação Pública, da Democracia e do Estado de Direito**. 2016 Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Nota-do-Mieib-em-Defesa-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Pu%CC%81blica-da-Democracia-e-do-Estado-de-Direito.pdf>.

MIEIB. **Carta à Sociedade Brasileira**. Nenhum direito a menos. 2016. disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2014/11/pec-241-posicionamento-mieib-2.pdf>.

MIEIB. **Manifesto de repúdio à exoneração da Profa. Rita Coelho da COEDI/SEB/MEC**. Brasília, 29 de julho de 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/07/30/o-desmonte-do-estado-se-realiza-por-meio-da-demissao-de-otimos-profissionais/>.

MIEIB. **Carta de Curitiba**. 2016. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2016-Carta-de-Curitiba.pdf>

MIEIB. **Boletim Informativo nº 1. 2017.** Disponível em:  
<http://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Boletim%20Informativo%20do%20MIEIB%20-%20N%C3%BAmero%201%20-%202017%20%281%29.pdf>.

MIEIB. **Posicionamento do MIEIB sobre o programa Criança Feliz.** 2017. Disponível em: <http://feipar.blogspot.com/2017/04/mieib-crianca-feliz.html>. Acesso em 19 jan. 2018

MIEIB. **Encontro Região Sudeste, 2010-UFES-VITORIA/ES.**

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: **Revista de Sociologia Política/Universidade Federal de Santa Catarina.** Programa de Pós-Graduação em Sociologia política. -v.1.n.3. -Florianópolis: UFSC: Cidade Futura, 2003.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Gradiva, Lisboa. 1996.

MOUFFE, Chantal. **La paradoja democrática.** Gedisa Editorial, Barcelona. 2003.

MOUFFE, Chantal. **On the political.** Routledge, New York. 2005.

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática/ Marco Aurélio Nogueira.** 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Deise G. Educação Infantil e cultura política: um estudo sobre o movimento interfóruns de educação infantil brasileiro – Miebi. In: **Anais do XIX Seminário Latinoamericano de Escuelas e Trabajo Social-** Universidad Catolica Santiago de Guayaquil, Ecuador, 2009.

NUNES, D. G. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política.** 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: [www.seer.ufgrs.br/rbpae/article/download/19491/11317](http://www.seer.ufgrs.br/rbpae/article/download/19491/11317) Acesso em 05. Jan.2018

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e “Paparicação”. **Educação em Revista.** Belo Horizonte v, 26, n.02. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010) Acesso em 05. Jan.2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. **A teoria do discurso na pesquisa em educação/ Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orgs.).**-Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **A Qualidade na Atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreiras-BA.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, p.146. 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**- n.180-maio/2016-Especial 15 anos-Mensal. Ano XVI- ISSN: 1519.6186. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/29541/16552#page=6&zoom=auto,-107,653> Acesso em: 03 jan. 2018.

PADILHA. Caio Augusto Toledo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**- nº180- maio/2016- Especial 15 Anos. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541> Acesso em: 07. Ago. 2017.

Partido dos Trabalhadores. **Programa de Governo 2002.** Coligação Lula Presidente. Sítios Úteis. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.doc> Acesso em 13. Jun. 2018.

Partido dos Trabalhadores. Lula Presidente. **Programa de Governo 2007/2010.** Disponível em: [http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa\\_de\\_governo\\_2007-2010.pdf](http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf) Acesso em 13. Jun. 2018.

Partido dos Trabalhadores. **Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira.** Brasília, setembro-outubro de 2010. Coligação Para o Brasil Seguir Mudando. Disponível em: [http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos\\_Programaticos\\_Dilma\\_13%20Pontos.pdf](http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos.pdf) Acesso em 13. Jun. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf> Acesso em: 04 jan. 2018.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal.** Brasília: Líber Livro, 2011.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. **Cultura política e Movimentos Sem-Teto: as lutas possíveis. 2009.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, Recife, 2009.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Los sin techo, una perspectiva teórica. In: Margarita López Maya, Nicolás Iñigo Carrera y Pilar Cravero. (Org.). **Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina.** 1 ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2008, v. 1, p. 61-76.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche. Texto apresentado na Reunião da IPSA (International Political Science Association)-Bulgaria. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Nov.1984.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANA, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção os Direitos Da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de educação infantil e avaliação**. **Cadernos de Pesquisa Scielo**, vol.43, n.148, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf> Acesso 27. Jul. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador, Sooffset, 2014.p.169-185. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/64423/37767> 27. Jul. 2019.

ROSEMBERG, F; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

SILVA, Juliana Marques da. **O Indicador de “Investimento” Público em Educação em Relação ao PIB no PNE 2014-2024: contexto, análise e proposta de avaliação da ferramenta**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, p.118. 2015. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

SILVA, A.P. S; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2010.

SOUTHWELL, Myriam. “Con la democracia se come, se cura y se educa...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática in CAMOU, Antoni; TORTTI, Cristina e VIGUERA, Aníbal (Coord), **La Argentina democrática: los años y los libros**, Ed: Prometeo, 2007,Ciudad: Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam. Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. Cruz Ofelia y Echevarria Laura (Coord.) **El Análisis Político de discurso: usos y variaciones en la investigación educativa**. Ed: Juan Pablos; PAPDI, México D.F., 2008. SOUTHWELL, Myriam.

SOUTHWELL, Myriam “Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa” in Tello C. (Comp.) **Política y epistemología de la investigación educativa**. Mercado de Letras. São Paulo; 2012.

SOUZA, Ediléia Alves. **Prática pedagógica de Qualidade na Educação Infantil em Tempo Integral: visão de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, p.147. 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

VASCONCELOS, Nelson Adriano Ferreira de. **Os grupos de Pressão da Educação e a Lei da Gestão Democrática.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, p.226. 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

VELHO, Carolina Helena Micheli. **Funcionamento e Organização da Educação Infantil: Elementos Subjetivos de uma Equipe Municipal.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, p.100. 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 01. Abri. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da conae 2010. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 27. Jul.2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método;** tradução Crithian Matheus Herrera.-5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

### 1. PAUTAS DOS ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB DE 2006 a 2018

ENCONTRO	PAUTAS INCIDENTES
<p style="text-align: center;"><b>ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB (2006 - 2018)</b></p>	<p><b>MEC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprovação do FUNDEB no Congresso Nacional, com a inclusão da creche conforme projeto em tramitação;</li> <li>- Estabelecimento de Política Nacional que estabeleça critérios de conveniamento para as creches e pré-escolas comunitárias e filantrópicas;</li> <li>- Redimensionamento das Políticas de Formação de Professores da Educação Básica levando em consideração o Ensino fundamental de Nove anos e os pressupostos pedagógicos da Educação Infantil;</li> <li>- Proposta pedagógica específica para o Ensino Fundamental de Nove Anos contemplando as reais características e necessidades do desenvolvimento das crianças desta faixa etária; mobiliário adequado e rotinas;</li> <li>- Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais em articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos;</li> <li>- <b>Direcionamento de verbas</b> para as instituições educacionais públicas, respeitando as disposições legais,</li> <li>- Ampliação dos recursos do Pró-infância, como uma das formas de assegurar a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil;</li> <li>- Obtenção do CEBAS pelas instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais de Educação Infantil, que não tenham finalidade lucrativa;</li> <li>- Capacitação dos membros dos Conselhos do FUNDEB para efetivação do controle social;</li> <li>- Oferecimento do Pró-infantil aos profissionais não habilitados que esteja em serviço na Educação Infantil pelos Estados e Municípios em rede pública e conveniadas;</li> <li>Orientações Curriculares nacionais para Educação Infantil;</li> <li>- Inclusão da Creche e Pré- Escolar nas políticas e programas na Educação Básica;</li> <li>- Inclusão da Creche e Pré- Escolar confessionárias e comunitárias no Programa de Alimentação Escolar;</li> <li>- Inclusão das instituições de Educação Infantil no Programa Dinheiro Direto na Escola;</li> <li>- Revisão de critérios e projetos arquitetônicos relativos ao Proinfância;</li> <li>- Apoio e financiamento para abertura de cursos de especialização em Educação Infantil;</li> <li>- Aumento do coeficiente do FUNDEB para a Educação Infantil;</li> <li>- Cobrança quanto ao cumprimento do corte etário em relação à inclusão de crianças com 6 anos do Ensino Fundamental;</li> <li>- Apoio da SEB quanto a participação do MIEIB na CONAE como integrante da Comissão Organizadora, bem como, da CONAEI;</li> <li>- Matrícula das crianças de 4 e 5 anos em estabelecimentos de Educação Infantil;</li> <li>- O atendimento as crianças de 4 e 5 anos devem considerar os avanços teóricos da área e os documentos legais;</li> <li>- Obrigatoriedade de ampliação de vagas na Pré-escola, sem prejuízo do atendimento de 0 a 3 anos;</li> <li>- Elaboração em participação de documentos orientadores das DCNEIs;</li> <li>- Fomentação de estratégias de formação sobre as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;</li> <li>- Ampliação de políticas e programas e ações para a Educação Infantil;</li> <li>- Fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola para a aquisição de materiais educativos e artísticos;</li> <li>- Aumento do valor per capita relativo aos Programas Nacionais de Alimentação Creches e Pré-Escolas;</li> <li>- Revisão dos projetos arquitetônicos relativos ao Proinfância para atender um maior numero de município;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão com prioridade dos profissionais de educação infantil em cursos superiores presenciais de formação inicial e continuada em regime de colaboração;</li> <li>- Abertura de editais de pesquisa na área de Educação Infantil através do CNPq;</li> <li>- Realização de novas tiragens de documentos orientadores da Educação Infantil;</li> <li>- Revisão dos fatores de ponderação do FUNDEB para a Educação Infantil;</li> <li>- Reativação de uma política de valorização (planos de cargo e carreira, salários e condições de trabalho, possibilidades de formação) dos professores de Educação Infantil;</li> <li>- Implementação de política de financiamento e distribuição de brinquedos e materiais de literatura infantil com respeito às diversidades regionais;</li> <li>- Rejeição recursos públicos na adoção de sistemas educacionais apostilados em estabelecimentos de educação infantil públicos;</li> <li>- Ampliação e fortalecimento políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil em cumprimento à LDBEN nº. 9394/96;</li> <li>- Adoção do CAQi, seja adotado como referência no aumento dos percentuais de financiamento para a educação infantil;</li> <li>- Divulgação de critérios para emissão do CEBAS, para o credenciamento dos estabelecimentos de educação infantil;</li> <li>- Cumprimento das leis que tratam da valorização dos profissionais da educação, destacando-se: Art. 61, da LDBEN 9394/96, alterado pela Lei 12.014, de 6/08/2009; Resolução 5/2009, DCNEI; Pareceres CNE 21/2008 e 26/2008;</li> <li>- Determinação do curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia nos concursos públicos para o provimento de vagas de professores de educação infantil;</li> <li>- Ratificação de legislações específicas e/ou complementares os critérios de qualidade estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidades da Educação Infantil e nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, quanto a infra-estrutura, número de crianças por professores e m<sup>2</sup> da sala de atividade e professores com formação para autorizar a abertura e o funcionamento de estabelecimentos de educação infantil públicos e privados;</li> <li>- Posicionamento contrário ao Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 6755 que determina a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos 05 anos de idade no ensino fundamental; - Rejeição de adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança de 0 até 6 anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);</li> <li>- Apoio a representação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil no Fórum Nacional de Educação;</li> <li>- Monitoramento do cumprimento da “obrigatoriedade” a partir dos 4 anos, nas redes públicas e privadas de Educação Infantil;</li> <li>- Cumprimento o Piso Salarial Nacional dos/as Profissionais da Educação Básica pelos municípios, assegurando o 1/3 de hora atividade para os/as profissionais da Educação Infantil de acordo com o estabelecido em Lei;</li> <li>- Regionalização da merenda, efetivados programas de formação para merendeira/manipuladoras de alimentos para as creches e pré-escolas;</li> <li>- Impedimento a abertura de atendimento noturno para crianças de zero a seis anos no sistema educativo, pois isso descaracteriza sua função precípua da relação cuidar e educar;</li> <li>- Orientação aos Municípios a buscar como referência os documentos produzidos pelo MEC/COEDI na construção dos seus currículos para a Educação Infantil;</li> <li>- Ampliação e fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada de professores/as;</li> <li>- Continuação do Programa Proinfância, assegurando a formação profissional, acompanhado a construção das instituições. e a criação de um sistema de monitoramento/mapeamento na implementação;</li> <li>- Criação de uma política nacional de avaliação da educação infantil, respeitando o acúmulo produzido pelo GT de avaliação conjuntamente com o INEP;</li> <li>- A avaliação de contexto na Educação infantil das redes municipais com vista a estabelecimento de planos de melhorias e não ranqueamentos;</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repúdio as ações do MEC relativos à privatização da educação com avanços do atendimento em instituições conveniadas;</li> <li>-Defesa do Pacto pela Qualidade da Docência na Educação Infantil, que contrapõe a definição do governo Temer de incorporar a pré-escola do PNAIC;</li> <li>- Garantia de oferta de educação infantil em espaços educacionais institucionais integrados aos sistemas de ensino público, não domiciliares e em jornada integral;</li> <li>-Repúdio a privação da educação com os avanços das parcerias publico-privadas e adoção de materiais didáticos de apostilamento, formação e avaliação;</li> <li>- Inclusão da Educação Infantil em programas de compras de livros de Literatura Infantil, denuncia implementação do PNLMD na Educação Infantil dando margem ao sistema apostilado;</li> <li>- Manutenção das escolas do campo com ofertas de creches e pré-escolas;</li> <li>-Garantia da implementação da Política Nacional de educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Infantil</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB (2006 - 2018)</b></p>	<p><b>CNE      UNDIME      CONSEED      UNCME      FNCMEs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normatização sobre a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos;</li> <li>- Elaboração de orientações para o estabelecimento de convênios entre o poder público e as instituições de Educação Infantil privadas sem fins lucrativos;</li> <li>- Integração do MIEIB a comissão organizadora do CONAEI; relativo a Educação Infantil</li> <li>-Revisão do marco regulatório</li> <li>- Transformação do parecer 039/2006 em resolução;</li> <li>- Normatização complementar e fiscalização sobre a obrigatoriedade da pré-escola;</li> <li>- Garantia a representação dos fóruns de educação infantil nos Conselhos de Educação;</li> <li>- Homologação do Parecer CNE/CEB nº 17/2012 reafirmando a exigência para o exercício da docência na Educação Infantil a formação em Nível Superior;</li> <li>-Cumprimento das leis que tratam da valorização dos profissionais da educação, destacando-se: Art. 61, da LDBEN 9394/96, alterado pela Lei 12.014, de 6/08/2009; Resolução 5/2009, DCNEI; Pareceres CNE 21/2008 e 26/2008;</li> <li>- Efetivação das políticas públicas de educação infantil em diferentes contextos (campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas), respeitando as legislações específicas quanto a: Educação Étnico-racial e Afro-brasileira, Indígena, Educação do Campo e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;</li> <li>- Ampliação do acesso a pré-escola - educação das crianças de 4 até 6 anos, cumprindo o princípio do direito público subjetivo, sem prejuízo da oferta de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos e oferta de tempo integral para crianças de 4 até 6 anos;</li> <li>- Não autorize o uso indevido dos recursos públicos na adoção de sistemas educacionais apostilados em estabelecimentos de educação infantil públicos, considerando ser este um processo de privatização das competências e responsabilidades dos gestores municipais;</li> <li>-Exijam curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia nos concursos públicos para o provimento de vagas de professores de educação infantil;</li> <li>-Ratifiquem nas legislações específicas e/ou complementares os critérios de qualidade estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidades da Educação Infantil e nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, quanto a infra-estrutura, número de crianças por professores e m² da sala de atividade e professores com formação para autorizar a abertura e o funcionamento de estabelecimentos de educação infantil públicos e privados;</li> <li>- Inclusão nas suas normas para Educação Infantil as especificidades de cada contexto (campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas), considerando as legislações que tratam da Educação Étnico-racial e Afro-brasileira, Indígena, Educação do Campo e Educação Especial na perspectiva Inclusiva;</li> <li>-Monitoramento do cumprimento da “obrigatoriedade” a partir dos 4 anos, nas redes públicas e privadas de Educação Infantil;</li> <li>- Retirada do Parecer (nº 17/2012), qualquer possibilidade de contratação, ou abertura de concurso para a figura do auxiliar (outras denominações) ou aquele que dará suporte ao professor/a, pois a defesa é que no desenvolvimento do trabalho pedagógico seja sempre o professor a fim de evitar a fragmentação entre o cuidar e educar;</li> <li>- Cumprimento do Piso Salarial Nacional dos/as Profissionais da Educação Básica pelos municípios, assegurando o 1/3 de hora atividade para os/as profissionais da Educação Infantil de acordo com o estabelecido em Lei;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Defesa da proposta da BNCCEI construída a partir do processo democrático;</li> <li>- Acompanhamento da oferta de educação infantil de 0 a 3 anos, observando metas do PNE;</li> <li>-Atenção aos currículos, planejamentos, registros e avaliação das experiências educacionais em consonância com os documentos “Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1994/2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);</li> <li>- Pautar, acompanhar, propor a aprovação do SNE, do financiamento, do CAQi e CAQ, respeitando o que já foi definido no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, documentos importantes que orientam a aprovação do Sistema Nacional de Educação (SNE).</li> <li>- Repúdio ao processo de elaboração da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular;</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB (2006 - 2018)</b></p>	<p><b>CONGRESSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação intersetorial na pauta de Educação Infantil;</li> <li>- Garantia de maior aporte de recursos financeiros as políticas de educação infantil com o fim da DRU;</li> <li>- Garantia de recurso oriundo do Pré-sal para a efetivação de políticas para a Educação Infantil;</li> <li>- Criação de legislação complementar normatizando o regime de colaboração entre os diferentes entes federados de forma a garantir o direito à educação infantil;</li> <li>- Aprovação do Plano Nacional de Educação respeitando os princípios e a função da Educação Infantil conforme consta na LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;</li> <li>- Aprovação da Medida Provisória com proposta de alteração da Constituição Federal/1988, visando definir o corte etário para o ingresso das crianças com seis completos até o dia 31 de março no Ensino Fundamental;</li> <li>- Ratifique em suas normativas o disposto na Constituição Federal, na LDBEN nº. 9394/96 e em toda a legislação nacional que referenda a educação infantil, para a faixa etária de zero até seis anos de idade, como primeira etapa da educação Básica, oferecida em estabelecimentos educacionais e regulamentada e autorizada pelos Sistemas de Ensino, rejeitando qualquer proposta que venha ferir estes princípios;</li> <li>- Aprovação apenas projetos de lei para a Educação Infantil que estejam em consonância com o disposto na Constituição Federal/88, na LDBEN nº.9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009) e em toda a legislação nacional que referenda a Educação Infantil, como primeira etapa da educação;</li> <li>-Rejeição da PEc 241;</li> <li>- Impedimento de cortes de orçamento da Educação, pois estes impactam diretamente nas políticas de expansão da oferta e da formação de profissionais de educação infantil, por meio de programas como o Proinfância e a Especialização em Docência na Educação infantil;</li> <li>-Luta conta a Emenda Constitucional nº 95/2016</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB (2006 - 2018)</b></p>	<p><b>MINISTÉRIO PÚBLICO      TRIBUNAIS DE JUSTIÇA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esforços junto aos órgãos competentes que os concursos para a Educação Infantil obedecam a legislação: formação e nível médio modalidade normal;</li> <li>- Indeferimento de editais de concursos públicos cujo objeto é o provimento de vagas de professor de educação infantil sem a exigência do curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia;</li> <li>- Posicionamento contra a realização de concurso público para auxiliares na Educação Infantil, Monitores, Educadores, Berçaristas, Recreadores ou qualquer outra nomenclatura administrativa, pois é o professor que deve atuar nesta etapa, garantindo a indissociabilidade de entre o educar e o cuidar;</li> <li>- Cumprimento da Constituição Federal, a LDBEN nº. 9394/96 e toda a legislação nacional, que referenda a educação infantil de zero até seis anos de idade, como primeira etapa da educação básica, oferecida em estabelecimentos educacionais e regulamentada e autorizada pelos Sistemas de Ensino, rejeitando qualquer proposta que venha ferir estes princípios;</li> <li>- Cumprimento das legislações educacionais, no que concerne à organização das creches e pré-escolas, considerando-se as exigências de qualidade específicas para esta primeira etapa da educação básica;</li> <li>- Cumprimento da Emenda Constitucional nº. 59/2009, garantindo o direito público subjetivo das</li> </ul>

	<p>crianças de 04 e 05 anos à educação infantil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento da Emenda Constitucional nº. 59, de 12 de novembro de 2009, quanto ao direito público subjetivo à educação, ratificando em suas posições que as crianças de 4 a 6 anos de idade têm direito a educação pré-escolar em instituições de Educação Infantil. 2. Impugne os editais de concursos públicos para professor/a da Educação Infantil que não atendam às exigências de formação da LDBEN nº 9394/96;</li> <li>- Fiscalização por meio de parceria com os Tribunais de Contas os recursos destinados à ampliação da oferta da educação infantil e o seu efetivo uso para tal fim e buscar, preferencialmente em articulação com órgãos como o Tribunal de Contas, orientar os prefeitos no seu planejamento orçamentário para a ampliação da educação infantil e cobrar o investimento adequado tomando por base o CAQ e o CAQi;</li> </ul>
<p><b>ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB (2006 - 2018)</b></p>	<p><b>INEP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão no Censo Escolar de 2006 das instituições de Educação Infantil existentes em todo o País e não cadastradas nos censos anteriores;</li> <li>- Divulgação de estudo sobre custo real das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos da educação básica, a fim de que a “Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica” possa especificar novas ponderações para 2008;</li> <li>- Realização de diagnóstico da Educação Infantil do Brasil;</li> <li>- Revisão dos métodos de exposição/divulgação de suas pesquisas, de forma a explicitar os dados da Educação Infantil relativos a cada uma das modalidades da categoria privada;</li> <li>- Formulação pelo INEP de campos de registro do Censo Escolar referente às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas;</li> <li>- Divulgação de diagnósticos da Educação Infantil do Campo e garantia do MIEIB com representação no grupo de trabalho;</li> <li>- Divulgadas informações sobre a Educação Infantil na zona urbana quanto na zona rural;</li> <li>- Manutenção nas planilhas do Censo escolar / INEP da indicação das faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos de idade;</li> <li>- Criação de campo específico no Censo escola para a declaração da função de todos os profissionais da educação Infantil que atuam junto às crianças de 0 até 6 anos de idade;</li> <li>- Garantia dos princípios da instituição e implementação do ANEI</li> </ul>
<p><b>ENCONTROS NACIONAIS DO MIEIB (2006 - 2018)</b></p>	<p><b>ANVISA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos alvarás de funcionamento de creches atendendo a legislação educacional e não como espaços hospitalares.</li> <li>- Continuidade ao grupo de trabalho, com profissionais da área de educação infantil, MEC juntamente com a Anvisa para revisão dos critérios referentes ao Alvará Sanitário para o funcionamento de creches e pré- escolas, atendendo à legislação educacional e não tratando essas instituições como espaços hospitalares - Revisão da Portaria Anvisa 321/1988.</li> </ul>

## APÊNDICES

### 2. Políticas Educacionais Brasileiras

<p><b>FHC</b></p>	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e uma gama de legislações complementares            Emenda Constitucional nº 9.424/96 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, e assim altera dispositivos da CF 88            Plano Nacional de Educação            Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei n. 9.424,            Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (de educação infantil e ensino fundamental públicos e de entidades filantrópicas privadas)            Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (séries iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, até a oitava série)            Bolsa Escola.            Sistema nacional de avaliação, MP nº 1.568/1997- SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)            Instituição dos exames nacionais de cursos de nível superior</p>
<p><b>LULA</b></p>	<p>Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003)            Brasil Alfabetizado (2003), alfabetização de jovens e adultos, priorizando as regiões Norte e Nordeste do país.            Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).            Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003)            Ensino das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas Lei nº 10.639/2003)- torna obrigatório este ensino nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares.            Bolsa Família - transferência de renda, destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, com condicionalidades: matrícula e manutenção de crianças e adolescentes em idade escolar nas redes de ensino e acompanhamento de gestantes, nutrízes e crianças nos postos de saúde (2004)            Conexões de Saberes - projeto de formação de professores Lei n. 3267 de 2004            Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), instituído pela Lei n. 10.845 de 05 de março de 2004.            Educação profissional e Inovação Tecnológica Lei nº 10.973/2004            Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) Lei nº 10.861/2004: que incorporou autoavaliação à avaliação externa, incluindo exames dos ingressantes e dos concluintes- ENAD e substituiu o Provão.            Modificações no SAEB (2005), compreendendo duas dimensões: a) rendimento escolar (denominada Prova Brasil); b) avaliação dos sistemas de ensino (denominada SAEB).            ProUni (Programa Universidade para Todos) Lei nº 11.096/2005- bolsas de estudo integrais ou parciais como contrapartida à isenção fiscal da qual elas são beneficiadas.            Ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES);            Programa de Acessibilidade na Educação Superior (2005)            Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem (2005)            Universidade Aberta do Brasil -2006            Emenda Constitucional n. 53, 2006, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado na Lei n. 11.494, de 20/06/2007.            Plano de Ações Articuladas (PAR)            Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007: comporta dezenas de programas independentes desenvolvidos no âmbito do MEC            - Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”: instrumento de colaboração entre a União, os estados e os municípios, objetivando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.            Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): sua lógica estabelece metas de qualidade a serem atingidas (2007)            Programa Mais Educação, 2007            Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008            Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)            Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008            Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. (que desde o Pacto pela</p>

	<p>Educação, firmado em 1994 foi renegado);          Ensino fundamental de nove anos: Aprovação da Emenda Constituição 59/09 ampliação da faixa etária da educação escolar obrigatória, situando-a entre quatro e 17 anos de idade;          Emenda Constituição 59/09 torna obrigatório “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”.          Plano Nacional da Educação 2010          Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs);          Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)- cursos de formação inicial e continuada a docentes e na modalidade de EAD (educação à distância)          Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)</p>
<b>DILMA</b>	<p>Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec)          Brasil Carinhoso (Lei 12.722/12)          Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo          Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa          Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC          Ampliação da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, Lei n. 12.796/2013          Expansão da Rede e-Tec Brasil (Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011)          Plano Nacional da Educação, 2014</p>

## **APÊNDICES**

### **3. Entrevista Integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**

#### **PERFIL PROFISSIONAL**

1. Qual sua formação?
2. Qual sua atuação profissional?

#### **RELAÇÃO COM O MOVIMENTO**

1. Quando você ingressou no MIEIB?
2. O que te motivou a compor o movimento?

#### **PROJETO POLÍTICO DO MOVIMENTO**

1. Você poderia relatar como surgiu o MIEIB?  
(processo, objetivos, atores, modificou-se)
2. Quais as principais demandas do MIEIB?
3. Como se dá o processo de elaboração das pautas e posicionamentos?

#### **ESTRATÉGIAS DO MOVIMENTO**

1. De que forma vocês atuam para atender essas demandas?
2. Como o MIEIB se articula com seus parceiros?  
(Partidos, parlamentares, instituições privadas, creches conveniadas/filantrópicas, sindicato de professores).

#### **AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO**

1. Como você avalia os avanços, desafios, dificuldades e conflitos que têm permeado o campo da educação infantil nos últimos anos?
2. Como você avalia a atuação do MIEIB no governo Lula?  
\*Interlocução nas políticas
3. Como você avalia as políticas no governo Lula?

#### **4. Entrevista com Rita Coelho**

##### **PERFIL PROFISSIONAL**

1. Como passo introdutório gostaria que a senhora se apresenta-se, relatando sua formação e atuação profissional?

##### **RELAÇÃO COM O MOVIMENTO**

2. Em que ponto de sua trajetória, ingressou no MIEIB?
3. O que lhe motivou?

##### **PROJETO POLÍTICO DO MOVIMENTO**

1. A senhora poderia nos relatar sobre surgiu o MIEIB?  
(processo, objetivos, atores, modificou-se)
2. Quais as principais demandas do MIEIB?
3. Como se dá o processo de elaboração das pautas e posicionamentos?

##### **ESTRATÉGIAS DO MOVIMENTO**

1. De que forma vocês atuam para atender essas demandas?
2. Como o MIEIB se articula com seus parceiros?  
(partidos, parlamentares, instituições privadas, creches conveniadas/filantrópicas, sindicato de professores)

##### **AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO**

1. Como foi que você chegou ao MEC?
2. Como você avalia sua atuação na COEDI?
3. Como você avalia a atuação do MIEIB nesse período?  
(destaque para momentos de maior representatividade)

## ANEXOS

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

#### 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### Dados de identificação

Título do Projeto: O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Política de Educação Infantil.

Pesquisador Responsável: Karla Wanessa Carvalho de Almeida

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Culturas e Identidades.

Telefones para contato: (81) 3462.1018 - (81) 99997.2277 - (81) 98558.5974

Idade: 30 anos – R.G.      SDS/PE: 7.814.879

O Sr (ª) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Política de Educação Infantil — desenvolvido pela mestrandia Karla Wanessa Carvalho de Almeida, como Trabalho de Conclusão do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades pela FUNDAJ/UFRPE, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Cibele Maria Lima Rodrigues.

A citada pesquisa justifica-se pela posição de interlocutor do MIEIB com os governos (FHC, Lula e Dilma), já reconhecido mesmo que de forma limitada por estudos anteriores seu poder propositivo e articulador. A relevância de nossa pesquisa consiste em oferecer uma abordagem discursiva que centraliza a mudança discursiva produzidos nesta relação em perspectiva dialética (movimento e governos). Deste modo, a pesquisa ganha atualidade no contexto nacional, assumindo uma perspectiva de registro histórico de um momento relevante para a construção dos direitos das crianças de 0 a 5 anos no Brasil.

Dentro desta perspectiva, a pesquisa objetiva compreender a mudança discursiva na política de educação infantil a partir dos deslocamentos contextuais e negociações provisórias entre o governo e o MIEIB. Nesse sentido, a atuação do MIEIB deve ser vista a partir de um

processo histórico que se inicia no momento de redemocratização (nos anos 1980/90) e tem seu ápice nos governos Lula e Dilma, recrudescendo com o ressurgimento de um governo imposto. Nesse sentido, torna-se relevante compreender as condições históricas e políticas em que se materializam o discurso do qual o MIEIB atuou como interlocutor, concedendo reconhecimento ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil como agente interlocutor/transformativo na construção de políticas voltadas para a Educação Infantil.

Será utilizado como método a Análise do Discurso e como procedimentos de coleta de dados, a análise documental e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão registradas por meio de áudio sem uso de imagens. Esclarecemos que a sua participação na entrevista é voluntária e reforçamos que a sua aplicação não acarretará custos, riscos e desconfortos. Ao mesmo tempo, reforçamos garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos entrevistados, salvo em casos, em que os entrevistados manifestem por escrito o desejo de identificação.

Garantimos que o uso dos dados da pesquisa será exclusivamente utilizado para fins acadêmicos e que manteremos os dados em arquivo físico ou digital, sob a guarda ou responsabilidade durante 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG  
nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar da  
pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura

\_\_\_\_\_  
Testemunha