



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5184 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

O MIEIB E A SUA DIMENSÃO EDUCADORA

Cibele Maria Lima Rodrigues - Fundação Joaquim Nabuco
Karla Wanessa Carvalho de Almeida - UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Patrícia Maria Uchôa Simões - Fundação Joaquim Nabuco

O MIEIB E A SUA DIMENSÃO EDUCADORA

RESUMO

No presente artigo se pretende analisar a dimensão educativa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) a partir do referencial teórico que a compreende em dois aspectos: da práxis (política) e dos processos educativos internos ao movimento. Do ponto de vista da atuação política, é preciso considerar os conceitos de hegemonia e práticas articulatórias de Laclau para compreender como os movimentos no campo educacional influenciam a produção de políticas, bem como de transformações nos códigos culturais. Esse aspecto está interligado com as aprendizagens propiciadas pelo movimento em sua dinâmica interna, tal como aponta Gohn em seus escritos sobre educação não-formal e movimentos sociais. Nesse sentido, o texto aponta as contribuições do MIEIB na construção de documentos da política e de circulação de uma concepção de educação infantil. Esse processo produz diferentes formas de aprendizagem desenvolvidas no seu interior, em seus vinte anos de existência, e criação de um campo-ético político que produz um discurso fundamento no direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Palavras chave: Educação Infantil, MIEIB, movimentos sociais, educação não-formal

INTRODUÇÃO

Nos estudos dos movimentos sociais no Brasil destaca-se o surgimento de Fóruns que articulam diversas lutas sociais em torno de direitos específicos. Podemos afirmar que é um fenômeno que surgiu com a constituinte no período da redemocratização e tinha por finalidade lutar pela inclusão no texto da Constituição de 1988 dos 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 cidadãos (GOHN, 2005). Uma década depois, e a "partir da articulação de alguns comitês estaduais que já discutiam a demanda por educação infantil", foi criado, em 1999, o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), em certa medida, como continuidade das lutas das mulheres por creches dentre 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. E embora possua essa relevância encontramos poucas produções de pesquisa que tenham estudado sua práxis (ARELARO e MAUDONNET, 2017; FLORES, 2010). Assim, no presente artigo pretendemos analisar alguns aspectos que estão presentes em sua trajetória que podem ser traduzidos como sua dimensão educativa. O estudo parte da premissa que o MIEIB, como outros movimentos sociais, em suas lutas incorpóreas possuem uma dimensão educativa que se materializa em sua práxis.

A discussão a ser aqui apresentada se insere no seio de um debate que possui uma ampla gama de produções científicas que postula relações entre movimentos sociais e educação. Diversas são as perspectivas teóricas que traçam vínculos dessas relações com os processos de aprendizagem e suas dimensões culturais, políticas e sociais. Esse debate remonta ao conceito de práxis de Marx, referenciando a ação "prático-crítica" e a dimensão educativa da ação política (KRISCHKE, 1998, p.99). Por outro lado, compreendemos que a atuação dos movimentos sociais propicia mudanças nos códigos culturais dominantes e na agenda política (MELUCCI, 1989, 1994). Esses diferentes processos têm sido estudados também no sentido de se compreender as várias aprendizagens que ocorrem "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). É no âmbito desse debate que se insere a contribuição deste texto. Naturalmente, faremos um recorte de uma pesquisa mais ampla que aprofunda a atuação do movimento na construção da agenda política.

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). Sua atuação tem influenciado na formação da agenda política por meio de sua ação coletiva e de intelectuais do movimento, sobretudo nos governos do Partido dos Trabalhadores. Ao mesmo tempo, os Fóruns do MIEIB têm se constituído como espaços de aprendizagem por meio das suas práticas socioculturais cotidianas, tal como postulam autores como Maria da Glória Gohn (2014). Essa dimensão é ao mesmo tempo de reflexão e de prática, ou seja, da práxis, que envolve a produção e articulação de um conjunto de conhecimentos com diversas singularidades históricas que vamos expor ao longo do artigo.

Para explicar melhor tais argumentos, vamos apresentar primeiro as concepções teóricas que estamos propondo para tal análise. Elas se baseiam no conceito de hegemonia de Laclau e Mouffe mas também na concepção de movimento

educador defendida por autoras como Nilma Gomes (2017) e Maria da Glória Gohn (2011). E, seguindo essa perspectiva, analisaremos algumas das contribuições do movimento para as políticas educacionais no contexto recente e, por fim, práticas educativas no interior do movimento.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando observação participante nos encontros, análise documental e entrevistas semiestruturadas com lideranças. A observação se deu em encontros do MIEIB (entre 2017 e 2019). A análise documental teve como fontes as páginas oficiais do movimento e do Ministério da Educação e como parte do *corpus* estão as legislações, as cartas do MIEIB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Foram realizadas seis entrevistas com as lideranças incluindo pessoas que ocuparam cargos em governos de Lula e Dilma (RICHARDSON, 1999). Na análise dos dados, buscamos os enunciados que revelam a dimensão educadora do MIEIB a partir de elementos da Análise do Discurso (Laclau, 2011; 2013).

ASPECTOS TEÓRICOS DA DIMENSÃO EDUCADORA DOS MOVIMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL

As abordagens teóricas em torno dos movimentos sociais concordam que esse são agentes de mudança e, em suas práticas, influenciam a transformação política e cultural em seu sentido mais amplo. Também existe uma gama de estudos que analisam as aprendizagens para os agentes que vivenciam sua práxis. Podemos argumentar que no campo educacional esses dois aspectos fazem parte do que se pode considerar como uma dimensão educadora dos movimentos. Na prática esses aspectos estão imbricados e essa separação é um artifício heurístico de análise. Nesse diapasão, o aspecto das transformações políticas e culturais se refere às contribuições dos movimentos para as políticas educacionais e concepções sobre educação e que, em alguns casos, também inclui o questionamento do modelo econômico. O segundo aspecto restringe aos processos educativos no interior do movimento, numa perspectiva de aprendizagens que advém da militância política e se encontra no campo da educação não-formal.

Do ponto de vista teórico, para a análise da atuação dos movimentos na transformação do cenário político são válidas as contribuições de Ernesto Laclau, em sua re-leitura do conceito de hegemonia em Gramsci (LACLAU, 2011, 2013, 2015). Podemos situar os movimentos na teoria como sujeitos políticos que se constituem enquanto uma prática articulatória em torno de um discurso comum (ponto nodal). Os movimentos, nessa perspectiva, não se constituem como bloco monolítico, mas como uma articulação de agentes políticos (intelectuais orgânicos do Estado, movimentos sociais, do terceiro setor, outros) que precisam construir consensos provisórios a despeito das diferenças existentes (LACLAU, 2011). Esse discurso comum possibilita processos identitários, mas também enseja disputas internas. Ao mesmo tempo, em sua atuação, aparentemente homogênea, os movimentos precisam construir um discurso (a partir de equivalências) que seja amplo o suficiente para ganhar a adesão de maior número de pessoas.

A partir desse discurso se constituem as demandas e práticas que propiciam a práxis na arena política que tem como objetivo transformar suas concepções em ações (legislações, diretrizes e programas). Nesse caso, a disputa será pelos sentidos no discurso e no texto da política educacional. Deste modo, os sentidos presentes no discurso do texto da política são antagonicamente disputados pelos diversos sujeitos (movimentos, partidos, empresários, entre outros) em um contexto permeado por relações de poder e hegemonia. 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). Como todo discurso hegemônico possui incompletudes e contradições, ele abre as condições de possibilidade de emergência dos movimentos sociais.

No campo educacional, os movimentos (desde os Pioneiros até os dias atuais) se constituíram a partir de uma realidade de negação do direito à educação (GENTILI, 2009). O Manifesto dos Pioneiros já reivindicava a educação como direito em um contexto de privilégios e de grande exclusão. Embora tenhamos no Brasil expandido a matrícula na educação pública, o direito enquanto oferta de qualidade ainda é negado às populações mais pobres. Esse discurso se tornou mais contundente no contexto da Constituição de 1988 no qual os movimentos trouxeram à tona a realidade excludente. Naquele momento, o ponto nodal de articulação era a necessidade de volta da democracia e com ela, a equivalência instituída foi a necessidade da luta por direitos e o direito de ter direitos (DAGNINO, 2000). Esse era o discurso agregador e que se constituiu mais vinculado com bases republicanas do que com ideais socialistas como defendem os conservadores de plantão. Esse discurso servia de referência para as lutas consideradas possíveis, mesmo não sendo unanimidade. Nele estão as proposições de legislação, políticas e atuação em conselhos. Naturalmente, as bases do pensamento de esquerda e socialista eram importantes referenciais para as lutas sociais o que também produziu hibridização. E outros movimentos sociais, como é o caso dos Trabalhadores Sem-Terra também atuam articulando de outra perspectiva referenciais dos direitos e do socialismo.

Desse modo, o direito à educação passa a entrar na agenda política enquanto parte dessa dimensão educativa dos movimentos em sua atuação frente ao Estado. Naquele primeiro momento, as lutas eram mais amplas, de inserção na Constituição e depois de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Não por acaso é que surge em 1999, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha), segundo informações do seu site oficial, foi "impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000". Como está, textualmente, no site da Campanha, os ganhos e aprendizagem desses movimentos em favor da Constituinte foi a possibilidade de judicialização da reivindicação pelo direito e abriu a brecha para a denúncia pública de sua negação. O MIEIB emerge no esteio dessas lutas pelo direito à educação e também das lutas populares por creches protagonizadas pelas mulheres.

Assim, movimentos do campo educacional, como o MIEIB e a Campanha, percorreram uma trajetória de embates com os governos nas suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) para constituição de um campo discursivo em torno da denúncia da negação do direito à educação. Articulavam-se com outros agentes, como intelectuais, sindicatos e outros movimentos. E, como diria Melucci (1996), sendo profetas do presente, anunciavam e formulavam novas propostas

para a constituição de textos das políticas e de legislação. Vale ressaltar que essa forma de atuação e de reivindicação por direitos (e especificamente por leis) se dá dentro dos marcos do capitalismo (idem). Nesse sentido, concordamos com Maria da Glória Gohn (2014), que as leis e políticas constituídas a partir de propostas dos movimentos podem ser consideradas como parte do seu acervo de produção de conhecimento.

Além disso, em suas lutas os movimentos provocam transformações nos códigos culturais (DAGNINO, 2000; MELUCCI, 1989). Sob a perspectiva da teoria do discurso podemos dizer que os movimentos produzem novas interpretações sobre a realidade, as quais são disseminadas na sociedade, sedimentadas, mesmo que de forma precária, na vida social (LACLAU, 1990). Em outras palavras, as lutas dos movimentos sociais têm sido guerras de interpretação, que se constituem nas interseções entre o cultural e o político (ALVAREZ, DAGNINO E ESCOBAR, 2000). Ao mesmo tempo em que tentam colocar na agenda políticas suas reivindicações e interpretações sobre justiça, cidadania e democracia, também são influenciados pela cultura política hegemônica (autoritária) que perpassa suas práticas e identidades, fazendo com que incorporem parte dos valores que desejam antagonizar, tais como clientelismo e autoritarismo (CASTELLS, 1983; FREY E CROSS, 2007; MARTINS, 2002). Eles colocam em cena o discurso dos *direitos, o justo que foi negado, realizando* mobilizações e proposições (RANCIÈRE, 1996). E assim, constituem suas demandas a partir dessas leituras do possível (LEFEBVRE, 1999), para influenciar no que é considerado racional e legítimo (RANCIÈRE, 1996).

Nesse sentido, os movimentos no campo educacional produzem discursos sobre a educação e colocam na agenda o direito, apontam sentidos a serem atribuídos aos conteúdos curriculares e necessidades objetivas. E também apontam as contradições existentes nos "sistemas de ensino", como epifenômeno das contradições do sistema capitalista. Fazendo circular a linguagem dos direitos desprivatizam carências e necessidades que eram resolvidas por vias clientelistas e patrimonialistas (TELLES, 2006 p.140). Essa dimensão educativa alcança a sociedade como um todo de forma diferenciada e, em certa medida, antagoniza a hegemonia dos discursos neoliberais, mostrando suas falhas. Essa é transformação cultural que também tratou Gramsci (1981) ao se referir aos partidos políticos e a sua necessidade de construir sua própria ideologia, desnaturalizando as relações de dominação.

Essas transformações acontecem ao mesmo tempo no interior dos movimentos. No cotidiano da práxis acontecem diversas aprendizagens, no sentido definido por Maria da Glória Gohn (2014, p. 39), como "um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade". Esse processo está compreendido no que a autora também define como educação não-formal. Essa educação não-formal refere-se ao "processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade".

Dessa forma, abrange as mais diversas práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes. Esses processos relativos à educação não-formal não se restringem aos movimentos sociais e tomam como referência a educação formal escolar. Mas, certamente, os movimentos além de serem pioneiros nesse campo, também o fazem sob uma determinada perspectiva, em grande parte emancipadora (GOHN, 2014, p. 144). Tais processos educativos acontecem nas reuniões, encontros e demais ações e não espontâneo, mas está relacionado com as concepções e estratégias definidas pelos movimentos (GOHN, idem, p. 40). Esses processos ocorreram de forma significativa nos grupos religiosos da Teologia da Libertação e no campo do popular (DOIMO, 1993) destacam-se as comunidades eclesiais de base e suas leituras críticas da Bíblia e do mundo, mas também as experiências de educação popular em suas diversas manifestações (BONNEFOY, 2009). Em seus estudos Maria da Glória Gohn (2011, p. 334) elenca várias aprendizagens:

Aprendizagem teórica dos conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto e sua adensação em práticas concretas;

Aprendizagem técnica instrumental referente às lógicas de funcionamento dos órgãos governamentais;

Aprendizagem política dos direitos e os obstáculos para sua concretização;

Aprendizagem linguística de uma linguagem comum, com uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam;

Aprendizagem cognitiva que correspondem àquelas criadas a partir da participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias com conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito;

Aprendizagem reflexiva provenientes de suas práticas e geradora de saberes;

Aprendizagem ética que se processa a partir da vivência, centrada em valores para a construção de um campo ético-político.

Nessa mesma perspectiva, Nilma Gomes (2017) dimensiona o movimento negro como educador, ele utiliza essa referência a partir desse caráter educativo presente nas práxis dos movimentos. Nesse sentido, o movimento educador consiste em gerar conhecimentos e simultaneamente alimentar e constituir atores políticos. Essa característica Sousa Santos (2017) denomina de conhecimento nascido na luta, um "conhecer com" que sobressai um "conhecer sobre". Gomes (2017) ressalta então, a conexão entre os conhecimentos nascido nas lutas (do movimento negro) e os acadêmicos (pesquisas sobre temáticas relacionadas como o terreno étnico racial), elemento que produz um sujeito político que re-configura a sociedade. Neste feito, as possibilidades da militância, ensinam aprendizagens que interligam teoria e prática.

MIEIB ENQUANTO SUJEITO POLÍTICO

Os primeiros movimentos que reivindicaram o direito à educação da primeira infância surgem dentro dos

movimentos de trabalhadoras da década de 1970, quando houve um grande ingresso de mulheres no mercado de trabalho e a necessidade de instituições de cuidado e atenção para os bebês e as crianças pequenas. Segundo Rosemberg (1984), inicialmente eram movimentos isolados que reuniam grupos feministas, grupos de mulheres, alguns ligados às comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, outros a partidos políticos e, outros ainda, a grupos independentes em um contexto de hegemonia da ditadura militar.

No final daquela década, esses movimentos se organizam em um movimento unitário, o Movimento de Luta por Creches, que já assumia a defesa do caráter educacional das creches, no entanto, as relações desse movimento com órgãos públicos de serviço social mantinha a polêmica entre educação e assistência que ainda atravessa a história da Educação Infantil no Brasil (KUHLMANN Jr., 2000). Esse movimento contava com a importante participação de estudiosas e pesquisadoras da Educação Infantil que subsidiavam a sua atuação militante. Essa luta foi o ponto que articulava essas diferentes mulheres em sua diversidade de discursos. Essa foi a superfície na qual veio a surgir, nos anos 1990, o debate sobre o direito à Educação Infantil. Em um contexto de lutas por direitos. Assim, foi promovido o encontro de professores e pesquisadores que resultaram em documentos sobre o que poderia ser considerada qualidade na Educação Infantil (CORREA, 2011). Um deles foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em 1994, que originou a publicação de dois documentos *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, em 1997, e *Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil*, em 1998 (BRASIL, 1997; 1998).

Essa aproximação entre profissionais da Educação Infantil e pesquisadores faz surgir o MIEIB, em 1999, durante uma reunião da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), em Caxambu, Minas Gerais. Nessa ocasião, ocorreu um encontro de representantes dos fóruns estaduais de Educação infantil, criados na década anterior. Esse movimento passa a adotar uma forma de organização que articula esses fóruns, num movimento nacional - uma prática articulatória. Em certa medida, seu modelo de sistematização decorria dos fóruns estaduais que mantinham uma organização peculiar e são "definidos como instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária" (ARELARO; MAUDONNET, 2017, p.9).

O MIEIB, enquanto sujeito político, constrói um campo semântico de referenciais teóricos e pedagógicos que sustentarão sua interlocução com a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Básica do MEC que se inicia, timidamente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, pela coordenadora Ângela Barreto. Mas é, a partir de 2003, nos governos do Partido dos Trabalhadores, no contexto de diálogo com movimentos sociais que eleva esse nível de interlocução entre MIEIB e MEC. Naquele contexto, em 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional n. 53/2006 que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica/FUNDEB. A primeira versão desse projeto de lei excluía os recursos destinados às creches o que negava o direito afirmado na Constituição Federal de 1988 à educação formal de bebês e crianças bem pequenas. Naquela ocasião, o Movimento Fraldas Pintadas, do qual o MIEIB fazia parte, promove uma articulação nacional de mobilização de setores da sociedade que ocuparam o Congresso Nacional, exigindo a inclusão das creches no novo fundo de recursos que estava sendo criado. O protagonismo do MIEIB e de outros movimentos sociais envolvidos nessa luta foi de fundamental importância na consecução desse pleito.

Em 2007, uma das componentes do Comitê Diretivo do MIEIB, a professora Rita Coelho, sai do movimento para assumir a COEDI/MEC, na gestão do então ministro Fernando Haddad. Sua atuação nessa coordenação favoreceu a aproximação do movimento que, como sujeito político privilegiado que passa a influenciar de forma mais incisiva nas políticas educativas para as crianças de 0 a 6 anos. A capacidade do MIEIB de produção de discursos no texto das políticas revela-se na elaboração do documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (2009), que foi um documento que revisou o documento anterior publicado em 1999. Este último ocorreu num processo participativo, envolvendo, além desse movimento, universidades, entidades como a ANPED, UNDIME e UNCME. O processo de revisão se deu a partir da análise de 200 propostas elaboradas pelos municípios e analisadas por estudiosos e pesquisadores e fóruns estaduais ligados ao MIEIB. Segundo Flores (2015), esse documento além de ser um avanço em relação ao anterior pelo seu conteúdo conceitual e normativo com relação às concepções de criança, educação e currículo é marcado pelo *caráter democrático de sua elaboração* (p.18).

O MIEIB também participou no grupo de trabalho que auxiliou na elaboração dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* e, posteriormente, quando, em 2011, o MEC constituiu um grupo de trabalho para monitorar a aplicação desse instrumento de avaliação. Por ser uma temática muito polêmica, a participação do MIEIB buscou uma proposição de uma política que resguarda as especificidades para esta etapa inicial da Educação Básica e enfatiza a avaliação da oferta educativa. Essas características partem de um discurso que defende a função social da avaliação educacional, diferentemente de outras propostas de avaliação que envolvem o *ranqueamento* e o foco apenas no aluno.

Dessa forma, Flores (2010) destacou o espaço representativo nacional do MIEIB no MEC "integrando comissões e grupos de trabalho - GT's através de representantes dos fóruns estaduais" (FLORES, 2010, p. 32). Essas composições permitem aos intelectuais orgânicos do MIEIB atuar na fronteira "reforma intelectual e moral" de Gramsci (1981) no campo da sociedade política. Nesse sentido, os intelectuais orgânicos do MIEIB disputaram o lugar de significação para construção das políticas dos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma). Nesses processos de intercâmbios de discursos novas concepções foram geradas. Essa experiência revela que, nos governos do Partido dos Trabalhadores, o MIEIB redefiniu o espaço institucional no MEC, tornando-se co-participante 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, a mudança nas relações de hegemonia impediu a continuidade do diálogo com o MIEIB e todos os movimentos do campo educacional. A grande maioria dos programas foi paralisada restando apenas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por ter interesses empresariais envolvidos. No processo de construção da Base, as reivindicações do MIEIB foram inseridas de forma parcial e contraditória. O discurso republicano que permeou as versões

anteriores do documento se transmuta para o discurso liberal. Essa mudança no cenário político também obrigou o movimento a reorganizar suas formas de luta que se tornaram antagônicas. No âmbito deste artigo não será possível aprofundar esse contexto, mas se pode concluir que a mudança nas relações de hegemonia tem impacto nessa relação entre governos e movimentos.

DIMENSÃO EDUCATIVA NO INTERIOR DAS PRÁTICAS DO MIEIB

Mesmo em uma nova configuração hegemônica, na qual não possuem canais de interlocução, os movimentos permanecem atuando e constituindo suas práticas discursivas. Nesse sentido, ressalta-se que a práxis elencada anteriormente tem propiciado aprendizagens (GOHN, 2011, 2014) e mudanças nas subjetividades. Não é uma práxis revolucionária, no sentido marxista, mas a construção de um campo ético-político (DOIMO, 1993) com base no discurso dos direitos. Em nossa observação e nas entrevistas, percebemos a preocupação das lideranças do MIEIB com a difusão de novas concepções tanto para docentes e trabalhadores da Educação Infantil quanto para agentes públicos e de organizações não governamentais - esses são os sujeitos convocados para fazerem parte da sua composição.

A atuação do MIEIB teve e tem como foco a ampliação da rede de parcerias e a criação de fóruns estaduais para a construção de um *corpo coletivo* (FRANGELLA, 2009, p. 7). Desde sua criação até os dias de hoje, o MIEIB promove encontros nacionais, regionais e locais, com discussões de temáticas que seguem a agenda das políticas nacionais de Educação Infantil. É um momento para a construção de bases discursivas comuns que subsidiam as ações nos fóruns estaduais. Para esse debate, participam profissionais de Educação Infantil, gestores educacionais e pesquisadores. Trata-se, pois, de um movimento que tem capilaridade e com a definição de bandeiras de luta construídas no debate e com a participação dos diferentes agentes. Sua organização também conta com um Comitê Diretivo Nacional que tem representantes das diferentes regiões do país e tem o papel de articulação e implementação de ações de incidência política, considerando as especificidades locais e regionais. Apresenta uma capilaridade comunicativa no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), tais como, grupos de discussão, o mailing, blogs e sites e, grupos no Facebook e pelo *WhatsApp* e *Skype* (FLORES, 2016).

Com base na análise documental, sintetizamos a agenda do MIEIB nos encontros nacionais entre 2006 e 2018 em quatro temáticas amplas. Em primeiro lugar, a afirmação dos Direitos das crianças de 0 a 6 anos que abrange a expansão das matrículas com qualidade e repúdio à privatização da educação. O segundo se refere à dimensão curricular, anteriormente elencada na construção de políticas e diretrizes. Uma terceira temática se refere à necessidade de garantir políticas de financiamento. Nesse ponto, as reivindicações giram em torno da defesa de tempo integral, da oferta de merenda, infraestrutura, financiamento para pesquisas nessa área. Esse debate inclui demandas das instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais. Uma quarta temática pode ser rotulada como políticas de valorização do trabalho de profissionais da educação que inclui condições de trabalho e formação a partir dos pressupostos pedagógicos da Educação Infantil. Elas envolvem o discurso dos direitos.

Seguindo este mecanismo de participação e a pauta política estabelecida no Encontro Nacional realizam-se cinco Encontros nas regiões do país. Nesses encontros, os eixos de atuação são indicados através do planejamento estratégico integrado para a região que se materializa em um documento sistematizado com objetivos, estratégias e ações na região. Desse modo, o monitoramento e até mesmo avaliação do que se fez e se pretende realizar são reconfigurados com adequações e remanejamentos (se necessário). Esse tipo de atividade permite aos agentes perceberem a sua própria atuação e refletirem sobre ela, propiciando o que Gohn (2011) elenca como aprendizagem reflexiva. Esse momento de Encontros também propicia diversas aprendizagens (política, cognitiva, linguística e ética) tendo em vista que são espaços de formação, de convivência e de construção de uma linguagem comum. Nesse aspecto, ao promover, de forma regular, debates sobre concepções e práticas na educação infantil e as políticas em questão criam uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam.

Ainda nessa perspectiva de aprendizagem existem Encontros Estaduais (e em alguns casos municipais), mas sua organização e periodicidade são peculiares, ou seja, diversas formas de realização coexistem, alguns optam por reuniões ampliadas e/ou itinerantes, mensais ou quinzenais. Pela sua maior frequência podem incidir com maior capacidade sistemática na dimensão educativa. Esses encontros se utilizam de diversas metodologias (seminários, rodas de diálogos, estudos temáticos) e tratam de temas referentes às políticas. Conforme o relato das entrevistadas, as discussões fomentadas nesses espaços relacionam uma perspectiva de fortalecimento da aprendizagem política, mas também teórica com ênfase na defesa de uma concepção teórico-pedagógico da Educação Infantil. E é nesse sentido que as temáticas escolhidas refletem e refratam as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A participação de agentes das secretarias no MIEIB propicia que essa dimensão educativa incida, em certa medida, sobre os processos de gestão da Educação Infantil realizados pelos entes federados. Além da participação em seus encontros, existem os fóruns estaduais e municipais, seminários de pesquisas promovidos por instituições acadêmicas, mas também conferências e audiências promovidas pelo poder público.

Ao mesmo tempo, em sua dimensão teórica, a aprendizagem vem se traduzindo em pesquisas acadêmicas produzidas por suas militantes. E, em termos de criação de um campo ético-político, percebemos, nas falas das entrevistadas, o compromisso ético-político com ideais de justiça social e democracia, bem como o desejo que a sociedade reconheça a educação infantil de qualidade como um direito racional e justo, como diria Rancière (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do presente artigo buscamos analisar a dimensão educadora do MIEIB. Essa dimensão foi exposta a partir de dois aspectos. De um lado, a atuação do movimento enquanto sujeito político que propiciou transformações políticas e

culturais para as políticas educacionais e concepções de educação infantil. De outro lado, uma breve análise dos processos educativos no interior do movimento, numa perspectiva de aprendizagens que advém da militância política e se encontra no campo da educação não-formal. Em sua atuação como sujeito político e educador elencamos diversas contribuições que foram sedimentadas, sobretudo nos governos do Partido dos Trabalhadores. A configuração hegemônica, naquele contexto, permitiu que demandas do movimento se transformassem em políticas concretas e ainda possibilitou a circulação do discurso da educação infantil como um direito racional e justo. Esse processo político foi interrompido com o golpe de 2016 e tem várias consequências até os dias atuais quando se verifica que os programas existentes estão parados e no fato da Coordenação de Educação Infantil ter ficado muito tempo sem titular.

Mesmo nesse contexto adverso é possível identificar que o discurso está disseminado no território nacional, seja por meio de incentivos com a criação do FUNDEB, seja pela existência de programas como o Proinfância e o PAC. Vale ressaltar que ambos possibilitaram a construção de 8.787 creches e pré-escolas entre 2007 a 2014, segundo o Relatório de Gestão do MEC (BRASIL, 2014, p. 67). Em 2015, o relatório aponta 1.274 concluídas e 1.269 em execução (BRASIL, 2015, p.28). Em 2017 (BRASIL, 2017 anexo 1 p.1) foram 324 unidades concluídas. Essa ação de construção de creches e pré-escolas com essa dimensão numérica e escala nacional é inédita na história da educação. Tomamos os números como epifenômenos de uma configuração hegemônica na qual os governantes compreenderam a educação infantil como um direito racional e justo. Mesmo que na nova configuração política esse direito não seja reconhecido como antes, existe um contexto de demandas sedimentadas, de unidades de ensino construídas que vão exigir uma resposta.

Assim, os Fóruns que compõem o MIEIB continuam atuando em suas lutas por interpretações frente aos governos, anunciando uma educação infantil que ainda não realidade em sua plenitude (nem poderá ser) e denunciando o desrespeito aos direitos. E a vivência nos Fóruns também tem se mostrado como espaços importantes de aprendizagens e difusão de novas concepções de infância e de educação infantil, bem como, de formação de um campo ético-político em torno do discurso mais amplo de defesa do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete.; DE MORAES MAUDONNET, Janaína. 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.
- BONNEFOY, Monica L. El pensamiento de Paulo Freire y la intervención social: ¿una relación anacrónica? In **La Piragua**, Panamá, n 30, III, diciembre, 2009 p 83-94.
- BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, In: Presidência da República. Brasília, 2007.
- BRASIL, **Subsídios para credenciamento de instituições de educação infantil**. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/1999**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Prestação de Contas Ordinária Anual Relatório de Gestão Consolidado Ministério Da Educação. Exercício 2014**. Brasília. Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. **Relatório de Gestão Consolidado. Exercício 2015**. Brasília. Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. **Relatório de Gestão Consolidado. Exercício 2017**. Brasília. Ministério da Educação, 2017
- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- CORREA, Bianca. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 105-120, 2011.
- DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda da América Latina. In: ALVARÉZ, Sônia.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (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.
- FRANGELLA, Rita. Educação Infantil e a Institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 15, 2009.

- FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/1601> Acesso em 13. Mar. 2019.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta por moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.190p.
- 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 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. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** - IIª Série, Número 1, 2014. p 35-50.
https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf Acesso em 20. Ago. 2018.
- GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. cap. 1, p.3-23.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KUHLMANN, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, p.5-18, 2000.
- KRISCHKE, Paulo. **Aprendendo a democracia na América Latina: atores sociais e mudança cultural**. Porto Alegre: Papyrus, 2003.
- 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.
- LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 180p. Tradução de:
Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- 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.
- MELUCCI, Alberto. **Challenging codes**: collective action in the information age. Nova York. Press Syndicate of the University of Cambridge, 1996.
- MIEIB, **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil** – MIEIB. Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande/MS: UFMS, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996. pp.7-70.
- RICHARDSON, Roberto (et al.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. (3ª. Ed.)
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil:o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n.51, p 73-79, 1984.
- 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.
- TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG.