

A História do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (1999-2016)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Organizadora

EDITORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

A História do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (1999-2016)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Organizadora

A História do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (1999-2016)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Organizadora



Lavras, MG - 2018

© 2018 by Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, por qualquer meio ou forma, sem a autorização escrita e prévia dos detentores do copyright.

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil – ISBN: 978-85-8127-081-4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora: Édila Vilela de Resende Von Pinho



Editora UFLA

Campus UFLA - Pavilhão 5

Caixa Postal 3037 – 37200-000 – Lavras – MG

Tel: (35) 3829-1532 – Fax: (35) 3829-1551

E-mail: editora@editora.ufla.br

Homepage: www.editora.ufla.br

Diretoria Executiva: Marco Aurélio Carneiro Carbone (Diretor), Nilton Curi (Vice-Diretor)

Conselho Editorial: Marco Aurélio Carneiro Carbone (Presidente), Nilton Curi, Francisval de Melo Carvalho, Alberto Colombo, João Domingos Scalon, Wilson Magela Gonçalves

Administração: Flávio Monteiro de Oliveira

Secretária: Késia Portela de Assis

Comercial/Financeiro: Damiana Joana G. Souza, Alice de Fátima Vilela

Referências bibliográficas: Editora UFLA

Revisão de Português: Maria de Fátima Ribeiro

Editoração Eletrônica: Renata de Lima Rezende, Marco Aurélio Costa Santiago, Patrícia Carvalho de Moraes

Capa: Renata de Lima Rezende

Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA

A história do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (1999-
2016) / Ilsa do Carmo Vieira Goulart (organizadora). –
Lavras : Ed. UFLA, 2018.
149 p. : il.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-8127-081-4

1. Educação de crianças - Aspectos políticos. 2. Educação
de crianças - Prática. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira.
II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

CDD - 372

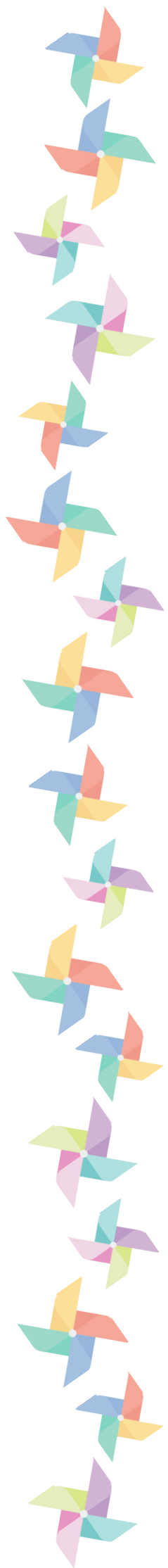
Sumário

Apresentação.....	9
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Capítulo 1 - A historicidade do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil marcada pela ação, atuação e interação.....	15
Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz	
Capítulo 2 - Políticas, práticas pedagógicas e produção de conhecimento no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.....	31
Carolina Faria Alvarenga, Kátia Batista Martins	
Capítulo 3 - Política pública de Educação Infantil e a importância dos fóruns de Educação Infantil.....	49
Ana Paula Coelho Silva, Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel	
Capítulo 4 - Formação docente, infância e formação ética no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.....	63
Elisangela Brum Cardoso Xavier, Vanderlei Barbosa	
Capítulo 5 - O cata-vento como símbolo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.....	75
Kátia Batista Martins, Maria de Fátima Ribeiro	
Capítulo 6 - O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil retratado na voz de suas participantes.....	93
Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares	
Capítulo 7 - A interface do Fórum Sul Mineiro no Movimento Interfórum de Educação Infantil.....	101
Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro, Dulcinéia Aparecida Ferraz Ribeiro	
Capítulo 8 - Gênero e sexualidades das crianças nas articulações com o Fórum Sul Mineiro.....	117
Cláudia Maria Ribeiro	
Capítulo 9 - As discussões sobre inclusão de crianças com deficiência no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.....	129
Adriana Priscilla Duarte de Melo	
Capítulo 10 - A linguagem verbal e a criança nos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.....	137
Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz	



O que a memória ama fica eterno.

Adélia Prado



APRESENTAÇÃO

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹

Nas últimas décadas a temática referente à Educação Infantil ganhou visibilidade e as preocupações em torno da infância demarcaram investidas na dimensão econômica, política, social e cultural, fazendo presença em segmentos de publicidade, de multimídia, como também de políticas públicas, regulamentações educacionais e ações sociais.

Frente a tais preocupações o sistema de educação brasileiro incorporou em 1988, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em 1990, a Lei Federal n.º 8069/90 formulou o Estatuto da Criança e do Adolescente que explicitou, entre os direitos da criança, o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de até os 6 anos de idade². Com isso, teve-se pela primeira vez, um texto constitucional que definiu claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola.

Com a aprovação em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/6), de 1990 até 1996, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos definiu uma política nacional para Educação Infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), com vistas a formular e implementar políticas na área, atuando de 1993 a 1996.

As discussões se estenderam e em 1994, aconteceu a Conferência Nacional de Educação para Todos, com isso um dos eventos preparatórios à conferência foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI.

Outra implementação significativa de regulamentação educacional da criança foi a Municipalização da Educação Infantil, o que atribuiu aos municípios a responsabilidade de uma educação institucionalizada às crianças de 0 a 6 anos. Diante disso, teve-se a necessidade de se elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB, n.º 5 de 17 de dezembro de 2009).

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (2014) – PNE – avigora a proposição de que educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, por constituir as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. A concepção da educação de crianças de 0 a 6 anos, baseia-se na premissa de que as experiências da primeira infância marcam profundamente a formação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico da pessoa. Diante disso, pode-se entender que ao oferecer experiências positivas e estimuladoras às crianças, propicia-se uma formação que ultrapassa os conteúdos conceituais, contribuindo com o desencadeamento de atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade e cidadania.

O século XX, considerado período das transformações sociais e tecnológicas, tem a figura da criança como ponto de discussão político-social e político-educacional, o

¹Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

²A faixa etária de 0 a 6 anos trata-se de uma escolha nesta obra, conforme justificam as autoras Silva e Cruvinel, no capítulo 3, sabe-se que a “Emenda Constitucional n. 53/2006 altera a Constituição afirmando que a “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade”, mas considera-se, aqui, a questão do corte etário e as especificidades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.



que instiga olhares acadêmicos para a questão da infância. Dentre as grandes revoluções sociais, como a reorganização das relações humanas, do gênero – das feminilidades e masculinidades – ou das famílias, encontram-se uma intensa produção científica destinada a divulgar dados, concepções e conceitos sobre desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

A criança de 0 até 6 anos passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, destacando-se em particular, seu direito a ser cuidada e educada em ambiente adequado e saudável, de poder brincar, apropriar-se de sua cultura, construir sua identidade como cidadã e ampliar seu universo de experiências e conhecimentos em creches e pré-escolas, instituições inseridas no sistema educacional.

As produções acadêmicas e regulamentações de políticas públicas que se debruçaram sobre a temática da criança, apresentam investigações e estudos sobre o processo de desenvolvimento infantil, que coincidem afirmações sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores, o que têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e ações pedagógicas de atuação com a faixa etária de 0 a 6 anos.

Os cursos de formação inicial, como o de graduação em Pedagogia, vêm acumulando considerável reflexão e estudos sobre a prática educativa na educação infantil e delineando procedimentos pedagógicos elencados como aqueles mais adequados ao trabalho docente para agirem e interagirem com crianças, oferecendo-lhes oportunidades e condições de contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Frente a complexidade que envolve o processo educativo de crianças de 0 a 6 anos observa-se que ainda há muitas questões diretamente relacionadas ao cotidiano das instituições de ensino que carecem de serem discutidas e refletidas, talvez esta inquietação seja o fator propulsor dos movimentos sociais que reúnem diferentes profissionais da educação em torno de um centro de interesse.

Conforme descreve Ribeiro (2014, p. 2) “[...] os movimentos sociais nacionais, estaduais e regionais, compostos por diferentes instâncias, dentre elas as universidades, associações de pós-graduação e pesquisa, redes de proteção”, dinamizam discussões e lutam pelos direitos das crianças e, fundamentalmente, pressionam para que as políticas públicas sejam construídas considerando não só a concepção de infância, a concepção de cuidar e educar, a formação de educadoras, como também explicitam reivindicações aos órgãos competentes tais como Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEd), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (FNCME), Congresso Nacional, Ministério Público, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Para Ribeiro (2014), possivelmente, as inquietações que envolvem a complexidade do que significa cuidar e educar crianças pequenas, tornam-se indícios de serem a mola propulsora de educadores(as) e profissionais da Educação Infantil organizarem-se em encontros de fóruns de discussão. Estes encontros constituem-se em espaços suprapartidários articulados por diversos órgãos, instituições, entidades, também aberto à sociedade civil e ao debate público e democrático comprometido com a expansão e melhoria da Educação Infantil, situados em todo o Brasil para promover discussões e mobilização de políticas para a infância.

Os Fóruns possuem caráter informativo e propositivo com intuito de garantir o amplo e permanente debate democrático de ideias. São espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parceiros visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil.

As discussões nos movimentos, segundo Ribeiro (2014, p.2), abordam uma diversidade de temas que “[...] perpassam os regimes de colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais tanto em relação ao acesso das crianças, quanto ao Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), ao financiamento e distribuição de brinquedos, livros de literatura bem como abordam as políticas públicas de formação inicial e continuada de professoras e demais profissionais que atuam na Educação Infantil para mencionar apenas alguns”.

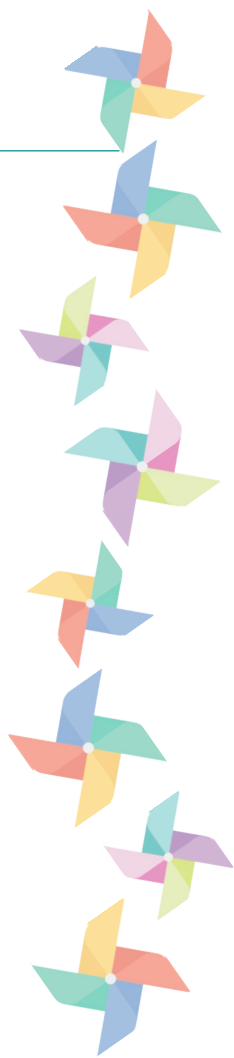
Os encontros localizados na região Sul de Minas Gerais são denominados de Fóruns Sul Mineiro de Educação Infantil e estão articulados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB – e ao Movimento Estadual. As assembleias, que acontecem nutridas pelo interesse de discutir questões relacionadas à infância, reúnem mensalmente diferentes profissionais envolvidos com a educação infantil, como professores(as), educadores(as), representantes do conselho tutelar e pesquisadores(as) do Departamento de Educação da UFLA, que coordenam e integram os encontros mensais. O movimento existe há dezessete anos totalizando em 2016 sua 123ª reunião.

Há uma equipe de docentes do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras que participa, acompanha e organiza as reuniões de preparação para os encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, como também estimula a participação nos Fóruns em Belo Horizonte e em cidades do Sul de Minas Gerais, nesta equipe destaca-se a professora, Cláudia Maria Ribeiro, como fundadora e integrante ativa do movimento, desde sua primeira reunião em 1999.

A equipe integra a Comissão Gestora do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, que além da articulação e do acompanhamento às reuniões mensais, disponibiliza uma página veiculada ao espaço virtual do DED, contendo informações como alguns aspectos históricos, cronograma de encontros, cidades participantes, divulgação de eventos, entre outras atividades e conteúdos sobre o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Com a participação efetiva nos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, a partir de 2015, o grupo de docentes percebe a necessidade de se desenvolver um estudo mais aprofundado sobre o modo de estruturação e de organização político e educacional, que regem as discussões promovidas nos encontros mensais a respeito de infância, com a finalidade de se compreender qual ideia de educação para crianças perpassa este movimento social.

Entendendo os encontros do Fórum como um movimento social, organizado por pessoas comuns, com interesses direcionados às questões políticas e sociais da criança, esta obra questiona: de que modo se configuram as relações entre o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e as questões político-educacional, demarcando uma representação social de infância, que poderia caracterizar a região Sul de Minas? Até que ponto um levantamento, organização e análise da documentação e historicidade dos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil pode possibilitar uma visibilidade e compreensão dos movimentos educacionais como um campo de representação social em relação à infância, à educação da criança de 0 a 6 anos e ao profissional de educação infantil estariam ali subentendidas, que poderiam caracterizar a região Sul de Minas Gerais? De que forma as discussões produzidas pelo Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil estão repercutindo na formação e atuação profissional da rede municipal sul mineira?



Em busca de uma compreensão dos sentidos que mobilizaram e ainda mobilizam os encontros, assegurando sua existência, essa equipe desenvolveu uma pesquisa intitulada “A criança no cata-vento de discussões do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil”, sob a coordenação da professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart. A partir de um estudo historiográfico do movimento social, a pesquisa teve como objetivo central apresentar o percurso de formação e constituição dos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. O grupo dedicou-se a inventariar os documentos, os registros de imagens e filmagens dos encontros, com intuito de reorganizar, selecionar e analisar os dados produzidos no período de dezessete anos de realização dos encontros do Fórum, possibilitando uma reflexão e compreensão dos significados construídos a respeito dos encontros e qual a repercussão das discussões nas propostas de políticas públicas municipais para a Educação Infantil.

Essa obra é a concretização dos resultados de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e historiográfica, realizada durante dois anos de estudos, com apoio financeiro do CNPq, para uma bolsista, e da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFLA, para duas bolsistas. Para melhor aproveitamento e aprofundamento da pesquisa, as ações investigativas foram divididas em dez eixos temáticos desenvolvidos a partir do estudo, da observação e da análise sob a responsabilidade de diferentes docentes. Esta divisão investigativa possibilitou manter o trabalho pautado na rigorosidade e na qualidade que se esperava da pesquisa qualitativa em educação, segundo André (2001).

Cada eixo temático configurou-se em um capítulo desta obra. No primeiro capítulo, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz descrevem o levantamento de dados historiográficos do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil entre 1999 a 2017, angariados a partir das ações de inventariar, de catalogar documentos e de recuperar de diferentes registros acumulados no período de dezessete anos de realização dos encontros. O apuramento das informações concretiza-se com a realização de uma entrevista com a fundadora do movimento social, Cláudia Maria Ribeiro.

Carolina Faria Alvarenga e Kátia Batista Martins dedicam-se, no capítulo 2, à análise e reflexão de todas as temáticas debatidas nos encontros, com a finalidade de compreender quais preocupações demarcam o campo de discussão sobre a educação infantil da região sul mineira.

No capítulo 3, Ana Paula Coelho Silva e Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel apresentam uma discussão sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, por meio de estudos das políticas públicas direcionadas à Educação Infantil.

Vanderlei Barbosa e Elisângela Brum Cardoso Xavier, no capítulo 4, refletem sobre a concepção de infância que perpassa o movimento social dos fóruns, registrada e demarcada em diferentes produções de materiais artísticos que são utilizados como elemento de exposição, ornamentação, como também na referência do trabalho pedagógico realizado com as crianças na educação infantil e, ainda, a imagem da criança nas apresentações de abertura do evento.

Os encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil são acompanhados da imagem do cata-vento, assim as autoras Kátia Batista Martins e Maria de Fátima Ribeiro discorrem, no capítulo 5, sobre o uso da simbologia do cata-vento como figura de representação desse movimento social.

A professora Érica Alves Barbosa Medeiros Tavares, no capítulo 6, apresenta uma pesquisa de grupo focal em que, por meio de entrevistas com integrantes que, por

participaram do maior número de encontros dos fóruns, trazem as experiências vivenciadas. O trabalho investigativo permite um espaço de reflexão sobre o significado dos encontros para o trabalho cotidiano nas escolas e sobre o papel e a multiplicidade da formação do professor na Educação Infantil.

As professoras Marly Aparecida de Carvalho e Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro e apresentam, no capítulo 7, a relação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, destacando que esta interface se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, com a elaboração da Carta de Princípios que direcionou os fóruns, para que as políticas relacionadas com a Educação Infantil se concretizassem a nível nacional.

A professora Cláudia Maria Ribeiro descreve, no capítulo 8, as discussões a respeito da temática gênero, diversidade e sexualidade em relação à criança consolidadas a partir de sua trajetória acadêmica.

No capítulo 9, Adriana Priscilla Duarte de Melo, analisa em que medida a trajetória da inclusão de crianças com deficiência, nas escolas comuns, pode ter influenciado as discussões ao longo dos dezesseis anos de realização do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Por fim, as autoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz trazem um aprofundamento do eixo temático linguagem, leitura e escrita na Educação Infantil, desenvolvida com base nos estudos do Núcleo de Estudos Linguagens, Leitura e Escrita, NELLE, do Departamento de Educação da UFLA. O texto parte de uma reflexão dos estudos teóricos que norteiam a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, para uma discussão da produção escrita a partir de imagens registradas no decorrer dos dezessete anos dos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Os dados levantados e apresentados nessa obra constituem um movimento investigativo que priorizou a reflexão e a apreciação de documentos, arquivos e imagens das diversas informações e discussões acumuladas durante quase duas décadas de realização dos encontros.

Os movimentos sociais marcaram, e ainda marcam, um momento significativo de discussões em relação às políticas educacionais direcionadas na Educação Infantil no Brasil, em Minas Gerais e especificamente na região do Sul de Minas Gerais, por isso ao dar a conhecer o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e suas ações, esperamos que esta produção contribua para o processo de formação de profissionais para a Educação Infantil.

Se somos seres inacabados, como afirma Paulo Freire, essa obra ao compartilhar os resultados de uma pesquisa científica, compreende seu inacabamento ao apresentar uma história, ainda em construção, incompleta, visto que os encontros do fórum se encontram em pleno movimento e atuação social, pois o vento **não cessou** e continua a mover o cata-vento...

Referências

- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, 13:15-64, jul. 2001.
- RIBEIRO, C. M. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. **Revista Periódicus**, 1(2)1-14, 2014.



A historicidade do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil marcada pela ação, atuação e interação

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³

Flávia Aparecida de Oliveira Mendes Cruz⁴

*O que foi feito, amigo,
De tudo que a gente sonhou
O que foi feito da vida,
O que foi feito do amor
Quisera encontrar aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás
Falo assim sem saudade,
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será
E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza, falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos que nós iremos crescer*
Milton Nascimento e Elis Regina (1988)

A concretização de um sonho não acontece de modo repentino, é marcada de idas e vindas, de passos a descompassos, entre o fazer e o refazer de ações de pessoas idealizadoras de sonhos. São ações que merecem ser pontuadas, como poeticamente nos mostra a epígrafe com o fragmento da música de Milton Nascimento e Elis Regina (1988), *O que foi feito deveria*, “se muito vale o que foi feito, mais vale o que será”. De modo que neste capítulo, pretendemos dar visibilidade ao que foi feito, tornar público um trabalho de dezessete anos, que ainda se encontra em plena atividade.

A aproximação do que fora feito, pensado e planejado, muito antes sonhado e idealizado, por uma professora, tem um valor histórico, social e cultural. Um trabalho que foi agregando diferentes profissionais da educação pública, da rede de proteção à criança e uma equipe de docentes do Departamento de Educação da UFLA, numa luta à viabilização de um espaço de discussão e implementação de ações em prol de uma educação de qualidade para a criança.

Vinculado ao Fórum Mineiro de Educação Infantil e ao Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil pode ser compreendido como um espaço suprapartidário articulado por diversos órgãos, instituições, entidades e aberto à sociedade civil, que promove um debate público e democrático de ideias sobre a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos.

Os Fóruns caracterizam-se tanto pelo aspecto informativo, quanto pelo aspecto propositivo, configurando-se como uma estratégia de divulgação de uma concepção de infância e de educação infantil, assegurando os direitos fundamentais da criança e contribuindo para uma consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos.

³Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

⁴Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas, Campus Barbacena.



A participação nos encontros mensais do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil despertou-nos o interesse por compreender e dar visibilidade à historicidade do movimento e quais temáticas poderiam ser consideradas características ou constitutivas dos encontros realizados na região Sul Mineira.

Diante disso, dividimos a reflexão em três momentos: no primeiro apresentamos a pesquisa realizada sobre a historicidade do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, de 1999 a 2016, marcada por características que o singulariza de outros movimentos sociais. No segundo momento, buscamos nas palavras da idealizadora e fundadora do movimento descrever e compreender o percurso histórico. No terceiro, destacamos todo o levantamento realizado pela pesquisa a partir dos arquivos das edições do fórum.

O que caracteriza o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil?

Apresentaremos neste tópico os resultados de uma pesquisa intitulada “A criança no cata-vento das discussões do Fórum Sul Mineiro de Educação infantil”, desenvolvida num período de dois anos, em que se inventariou e catalogou os arquivos e registros escritos e em imagens dos encontros realizados no período de 1999 a 2016. As observações desenvolvidas nesta pesquisa sinalizam que a articulação e a realização das assembleias movem-se por ações, atuações e interações, de modo que propiciam a este movimento social a dinamicidade, vivacidade e expressividade, garantindo sua permanência durante dezessete anos.

Primeiramente, apontamos como característica determinante a interação entre os(as) participantes e o movimento. Por serem denominados itinerantes, os encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil não acontecem mensalmente nas mesmas cidades do Sul de Minas Gerais. A decisão de reunir-se em diferentes cidades requer um esforço dos participantes visto que, nem sempre os municípios são privilegiados pela proximidade do seu município de origem.

A barreira do tempo e da distância aos deslocamentos não se mostram impedimentos para que diferentes pessoas assegurem uma presença e permanência em encontros mensais. Um esforço que se move com intuito de buscar a atualização e o aprimoramento dos conhecimentos, a partir das discussões de políticas públicas, sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. Uma ação de desprendimento e de empenho que indica um verdadeiro comprometimento dos(das) integrantes com o movimento.

Outro aspecto caracterizante do fórum que podemos destacar refere-se à ação articuladora e interativa entre os(as) integrantes do movimento que ocorre durante os encontros. Para a concretização das assembleias a secretaria de educação, da cidade que sedia o encontro mensal, além de organizar o evento deixa evidente o entusiasmo pelo acolhimento dos(das) integrantes que vem de outras cidades. A recepção acontece envolvida pelo café de confraternização, ornamentada pelo símbolo do movimento: o cata-vento.

A abertura do encontro acontece com a composição de mesa com representações das instâncias políticas da cidade. A ornamentação do espaço apresenta todo um trabalho pedagógico desenvolvido na rede municipal de Educação Infantil, com a exposição de materiais e apresentações culturais que se relacionam à temática do encontro. Um momento de que se revela um ato de compartilhamento de práticas desenvolvidas, de experiências bem-sucedidas, de inquietações ou de conquistas, ações mobilizadas pela reflexão de temáticas pré-estabelecidas para o decorrer do ano.

Como terceiro aspecto caracterizador destacamos a ação, atuação e interação da fundadora e mediadora do movimento, Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, que se apresenta como peça fundamental na organização geral e na idealização do movimento, ao estimular o jogo de discussões e de reflexões proporcionadas pelos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

A professora Cláudia Ribeiro se mostra uma dinamizadora de atuações, ações e interações, seja antes do evento, com a mobilização dos contatos, como integrante e organizadora de um Comitê Gestor⁵ para o fórum; seja durante o encontro, ao sintetizar e articular ao final do evento as principais ideias que perpassaram as discussões, propiciando o diálogo e o debate, em uma preleção final reuni, integra e impulsiona posicionamentos políticos em defesa dos direitos da criança e da qualidade da educação infantil; seja posterior ao evento, ao arquivar todo o material produzido ao longo dos dezessete anos de existência do movimento. Atitudes que demonstram paixão, envolvimento e dedicação intensa com a causa.

Estes aspectos articuladores contribuíram para que esta pesquisa se realizasse. Com intuito de apresentar um trabalho social e político a respeito da educação das infâncias, que vem acontecendo na região Sul Mineira, procuramos recuperar a historicidade dos encontros, por meio de uma catalogação dos arquivos dos encontros, como também pela realização de uma entrevista com a professora Cláudia Maria Ribeiro, com a finalidade de entender um pouco mais sobre quem um dia idealizou e impulsionou o movimento.

Para isso assumimos como centralidade deste texto a apresentação de elementos historiográficos do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, por meio de um levantamento e inventário dos documentos, dos registros de imagens e de filmagens. Com isso, a pesquisa se depara com uma dimensão ampla e complexa de que a compreensão da produção material acumulada, em quase duas décadas de encontros mensais, perpassa a compreensão de um “trabalho passado acumulado”, entende-se, assim como Certeau (1982), que “[...] nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção [...]; nenhuma, sem trabalho passado, acumulado [...]. A produção é sempre um ramo particular da produção”.

Delinear um olhar historiográfico para uma produção de documentos acumulados requer compreender a definição que Certeau (1982) apresenta de produção, como um “[...] corpo social determinado, um sujeito social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos grande, mais ou menos rico de esferas da produção”.

Os materiais produzidos e acumulados pela realização dos movimentos sociais, trazem consigo uma história que pode ser lida, que se torna merecedora de uma ação investigativa, a partir da reflexão e análise de um olhar pesquisador.

Certeau (1982) distingue duas configurações de pesquisa historiográfica, que estão relacionadas ao modo como se posicionam frente a realidade: uma refere-se à escrita da história que “[...] interroga sobre o que é pensável e sobre as condições de compreensão; a outra pretende encontrar o vivido, exumado graças a um conhecimento do passado”.

⁵Em 2016 constituiu-se um Comitê Gestor, com a finalidade de se garantir espaço permanente de discussão, no contexto do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), composto por docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e também por pessoas pertencentes à comunidade externa e que apoiam e se interessam por discussões e ações relativas à Educação Infantil. Assim, o comitê configura-se em uma equipe responsável por coordenar as ações do FSMEI que dele participam. O comitê tem o objetivo de zelar pela dinâmica do fórum, articular com o FMEI e definir as diretrizes que orientem a organização dos encontros do FSMEI.



A primeira configuração da problemática historiográfica, segundo Certeau (1982), dedica-se à análise de uma possibilidade de apresentar e refletir sobre os documentos de que o historiador faz um levantamento, um inventário. O que se aproxima dos interesses propostos por esta pesquisa: de “tornar pensável” os documentos e os registros escritos ou de imagens sobre o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

A segunda configuração privilegia a relação do historiador com um vivido, ou seja, dedica-se a compreender as situações e os acontecimentos aproximando-se daqueles que o vivenciaram, o que, de acordo com Certeau (1982), implica a possibilidade de reavivar um passado, de “[...] encontrar os homens através dos traços que eles deixaram. Implica, também, um gênero literário próprio: o relato, enquanto a primeira, muito menos descritiva, confronta mais as séries que resultam de diferentes tipos de métodos”.

Nesta perspectiva, procuramos olhar para um material acumulado em pastas, imagens e documentos, como um espaço de produção de uma história, como um “corpo social”, que evidencia marcas de ações, atuações e interações entre diferentes pessoas em busca de algo, deixando registrado situações um dia vividas e experienciadas. Para isso, redesenhamos a historicidade do fórum nas palavras do relato de Cláudia Maria Ribeiro.

A consolidação dos encontros entre a ação e atuação idealizadora e mediadora

O primeiro encontro do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil foi realizado no dia 22 de maio de 1999, na Universidade Federal de Lavras, em Lavras, MG, organizado e coordenado pela professora do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Cláudia Maria Ribeiro.

18



Imagem 1 – Primeira edição do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil em 1999.
Fonte: Arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – Pasta Historicidade.

Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras, em 1974, a professora Cláudia, concluiu o Mestrado em Educação, em 1994, e Doutorado em Educação, em 2001, ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente. No período de 01 de março de 2013 a 28 de fevereiro de 2014, realizou seu pós-doutorado na Universidade do Minho em Braga, Portugal, sob a orientação do Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo. Bolsista CAPES processo n.º 4038/13-4. Coordena diferentes projetos na universidade como o PIBID Pedagogia/Gênero e Sexualidade – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; o Projeto aprovado PROEXT/MEC 2015 – Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais.

Ao ser questionada sobre quais “caminhos acadêmicos” a colocaram em sua proximidade com as questões da Educação Infantil, Cláudia esclarece que sua “paixão” pela educação infantil começou muito antes do seu ingresso no magistério superior.

Depois da graduação em Pedagogia, cursou Musicalização Infantil em um Conservatório da cidade de Ribeirão Preto (SP) e começou a trabalhar numa creche naquele município. Desenvolveu diferentes propostas pedagógicas com crianças de 2 até 10 anos, o que lhe possibilitou desempenhar diversas ações ao integrar à complexidade e as exigências que as diferentes idades requerem das docentes. A experiência com crianças bem pequenas permitiu a ampliação da capacidade profissional criativa e dinâmica, pois lhe exigia um planejamento pedagógico diversificado, capaz de promover atividades que estimulasse as crianças em seus vários aspectos do desenvolvimento e aprendizagem:

Toda essa interação fez-me refletir sobre o imenso campo de estudos que se descortinava diante de mim. A gestão da creche investiu em meus estudos; especializei-me em Educação Infantil e fiz estágio no Instituto da Criança em Belo Horizonte – MG. De lá para cá não parei nunca de estudar os temas pertinentes à primeira etapa da Educação Básica exercendo a coordenação pedagógica em algumas instituições. Sempre que revisito esse tempo, intensas lembranças apontam como foi importante toda a experiência vivida para assumir o ensino, a pesquisa e a extensão na instituição de Educação Superior. (Ribeiro, 2016)

Na fala de Cláudia a expressão “toda a experiência vivida” parece demarcar um conjunto de vivências que a constituem, contribuem para sua formação, pois a experiência segundo Benjamim (1994) é o que nos passa pelo corpo, sendo a “[...] riqueza de experiência” a aspiração a novas experiências. Ao perguntarmos sobre quando e como ocorreu sua inserção no magistério superior, especificamente na Universidade Federal de Lavras, descreve que:

Ao ingressar, portanto, no magistério superior, trazia na bagagem toda uma inserção teórica, metodológica e política na Educação Infantil. Primeiramente, em 1995, fui contratada como professora visitante na Ufla – um ano, renovável para mais um – e, os projetos de



extensão planejados e executados com as comunidades, na temática das infâncias, impulsionaram a chefia do DED a conquistar uma vaga intitulada: Metodologia de Educação Infantil e Ensino Fundamental – participei do concurso e fui aprovada. Isso em finais de 1997. De lá para cá muitas histórias foram escritas! (Ribeiro, 2016)

De acordo com os estudos de Lelis (2014), a formação dos profissionais do magistério possui uma interdependência das ações vivenciadas em outras dimensões sociais, ou posições sociais que estes sujeitos ocuparam, visto que “[...] as práticas dos docentes não são assépticas, no sentido que não são prisioneiras das posições que ocupam no espaço social”. Assim, segundo a autora, o modo como os profissionais docentes se encontram em sua formação, trata-se de uma composição de um conjunto de experiências interligadas às marcas deixadas pelo processo de escolarização à qual foram submetidos, pelos processos de formação ao longo da carreira e pela cultura da organização escolar.

Aspectos que podemos destacar que se fizeram presentes no processo de formação da professora Cláudia Ribeiro que, ao trazer situações de sua vida profissional, parece apontar fatos que marcaram, como na descrição da experiência:

Reporto-me a uma cena muito significativa. Local: Escola Infantil Pequeno Polegar – uma instituição na cidade de Lavras. Os estudos versavam sobre o uso do mimeógrafo. Encaminhamentos: fazer uma enorme fogueira e queimar as matrizes que geravam os “trabalhinhos”. Esse ato contém inúmeros significados: o fogo que queima e consome é símbolo também da regenerescência. Contradições que experiencio há tempos. (Ribeiro, 2016)

Cláudia Ribeiro participou de modo ativo do Fórum Mineiro de Educação, desde 1998, representando o Departamento de Educação, da UFLA, e o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil, em 1999.

Pelo Brasil afora vários fóruns foram se constituindo nos Estados brasileiros. Em 1998 já participava do Fórum Mineiro de Educação Infantil representando o Departamento de Educação da Ufla. No segundo semestre de 1999 iniciaram-se os encontros para articular esses vários fóruns e constituir o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. E, no sul de Minas Gerais iniciei um movimento para a articulação de profissionais e militantes para implantar o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. De lá para cá discute-se temas que tem a ver com o quadro de atendimento às crianças, aos aspectos conceituais e legais; às concepções de infâncias; metodologias, currículos, planos de carreira de profissionais que atuam na Educação Infantil. Organizei a primeira reunião do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil em maio de 1999. Concomitantemente participava das reuniões em Belo Horizonte. (Ribeiro, 2016)

Ao ser questionada sobre como, na atualidade, percebe a configuração construída, como o modo de estruturação, as discussões que promovem, caráter itinerante dos

encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, mobilizado pelos ideais de criança e de educação para crianças e se esta configuração aproxima-se ou distancia-se daquilo que um dia se idealizou para os encontros, Cláudia demonstra que as edições dos fóruns seguem um percurso próprio, porque é regido pelas próprias pessoas que dele fazem parte.

Hoje me pergunto: qual é a magia da participação social? Por que tantas pessoas se envolvem nas ações do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil? Reporto-me ao que disse no encontro que marcou o 100.º Fórum. Acionei a imagem do cartógrafo: A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das *formações do desejo no campo social*. E pouco importa que setores da vida social ele toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva... Assim sendo, nunca idealizei o formato dos encontros. Planejava, executava e avaliava, conjuntamente, tal como acontece hoje. Se é movimento social, as pessoas implicadas é que têm que dar os rumos. Meu grande objetivo sempre foi participar, embarcar nos movimentos. Estar junto das pessoas para que, juntas, possamos imprimir os rumos que podem levar à concretização de nossos objetivos, ou seja, movimentos que indicam altos e baixos, saliências e reentrâncias, picos e vales. Por isso cartografias! (Ribeiro, 2016)

Em junho de 2014 aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, o V Encontro Ampliado do Fórum Mineiro de Educação Infantil. A professora Cláudia Ribeiro, acompanhada das representantes do município de Nepomuceno, Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro e Dulcinéia Aparecida Ferraz Ribeiro, ao participar da plenária final, destacou a importância do FSMEI, para a região. Na ocasião somava-se sua 102.ª edição, o jornal⁶ descreve duas falas da professora: “Falou-se muito da relevância de o movimento social ter a mediação da Universidade, como acontece aqui na região, com a UFLA”, “Os fóruns mobilizam tanto o poder público quanto os profissionais para a luta em prol da qualidade da educação infantil” (NEPEI, 2016).

Podemos destacar dois aspectos na fala da pesquisadora, cedida a essa reportagem: uma que indica a relação mediadora proposta pela professora em integrar o movimento social e a Universidade. As ações que perpassam o trabalho acadêmico ao longo de sua carreira na academia, indicam um esforço de diálogo entre as instituições, rompendo barreiras da cientificidade em busca de uma proximidade com as necessidades do cotidiano das instituições escolares. Outra em relação aos princípios, que constituem o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, de mobilizar as instâncias políticas e as educativas com vistas a assegurar os direitos da criança e uma educação de qualidade na educação infantil. Para Benjamin (1994), este posicionamento sinaliza em atos que “[...] são solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia”.

⁶Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/nepei/pagina.php?page=fmeiinstitucional> Acesso em: 24 jan. 2016.



Esta inteireza na coordenação do movimento social, impulsionou Cláudia Ribeiro à criação do Fórum Lavrense de Educação Infantil, organizando encontros entre 2002 e 2003. A primeira reunião aconteceu no dia 04 de março de 2002, realizada na sede do *Clube Celso Baptista Dias*, que reuniu várias profissionais da área⁷.



Imagem 2 – Fórum Lavrense e Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil em 2002.
Fonte: Arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – Pasta Fórum Lavrense.

22

O Fórum Lavrense de Educação Infantil também articulado com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil, ao movimento estadual e regional, definiu-se, conforme prescrito no “Termo de Adesão e Compromisso do movimento”, como um espaço para discussão, articulação, mobilização e estudos com intuito de buscar, de modo coletivo, uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

As reuniões aconteciam em diferentes escolas da rede municipal da cidade de Lavras, juntamente com os encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Entretanto, movimento encerrou-se no final de 2003.

As edições do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: entre registros e arquivos

Os encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil totalizam sua 116ª edição em fevereiro de 2016, que acontecem mensalmente em mais de trinta cidades da região Sul Mineira, agendados sempre nas últimas quintas-feiras de cada mês.

⁷Destaca-se: Cláudia Maria Ribeiro como representante do Departamento de Educação da Ufla, Miriam Ferreira Valentini, supervisora pedagógica da Creche escola Semente do Amanhã e Colégio N. S. de Lourdes; Cynthia Mara Máximo Buscácio, supervisora pedagógica, do colégio CEC Objetivo; Neusa Maria Carvalho Lopes, coordenadora geral de creches da Prefeitura Municipal de Lavras.



Imagem 3 – Encontro do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil em 27 de fevereiro de 2003, na cidade de Nepomuceno.

Fonte: Arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – Pasta Historicidade.

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil assumiu como princípios básicos:

- (1) Ser agente de articulação com outros fóruns e movimentos em defesa dos direitos da criança; especialmente com os conselhos municipais, dos direitos da criança e do adolescente, e com o Conselho Tutelar.
- (2) Defender:
 - a. O direito à infância, entendendo a criança como um sujeito sociocultural, que vive um movimento singular do seu processo de vida e desenvolvimento;
 - b. A sensibilização e a participação da família e da comunidade na formulação e implementação de ações voltadas para a Educação Infantil;
 - c. O estabelecimento de uma política social e cultural para a infância, definindo competências e funções articuladas entre as diferentes esferas (federal, estadual e municipal), nas áreas da educação, saúde e assistência social;
 - d. A definição de normas de implementação de programas de formação em serviço que promovam habilitação de profissionais que já atuam na área e não possuem habilitação exigida;
 - e. A definição de políticas de carreira e remuneração digna aos profissionais da área; (capacitação para Educação Infantil);
 - f. A implementação de cursos de capacitação para a divulgação de conhecimentos provenientes de diferentes campos do saber que contribuam para a qualificação dos programas de atenção à infância;
 - g. Ações para sensibilizar o profissional de Educação Infantil para atuar profissionalmente na sua área com responsabilidade, respeito e comprometimento;
 - h. A reformulação da lei do FUNDEF para a educação básica;
 - i. A valorização de programas de fomento para aquisição de materiais didáticos pedagógicos;
 - j. Ações que visem apoio teórico-pedagógico, bem como infraestrutura para educação inclusiva;
 - k. A consignação de um índice mínimo dos orçamentos municipais, estaduais e federal para obrigatoriedade de aplicação na Educação Infantil.

Tradicionalmente, a primeira edição anual, que acontece em fevereiro, reúne-se no município de Nepomuceno, com a finalidade de realizar uma avaliação das reuniões do ano anterior e planejar as edições do ano em curso, como a escolha dos temas e das cidades que sediarão os encontros. Este encontro é chamado de articulação das edições anuais, estabelecendo de modo democrático e reflexivo os locais, as datas e os temas que serão discutidos em cada mês.

Por ser considerado um evento itinerante, propicia um espaço de interação e integração entre diferentes cidades da região do Sul de Minas, além de contribuir para um momento de articulação de conhecimentos, de divulgação de uma concepção de infância, de compreensão dos direitos fundamentais das crianças e de uma consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

Por meio do levantamento dos registros dos encontros do movimento já existentes, e disponibilizados nos arquivos da página do fórum e das pastas arquivos do movimento, foi possível dar continuidade aos registros mensais de quando e onde se realizaram os encontros do fórum no período de 1999 a 2016.

Tabela 1 – Registro das edições do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil					
Ordem	Data	Local	Ordem	Data	Local
1	22/05/1999	Lavras	26	30/09/2004	Coqueiral
2	06/11/1999	Lavras	27	08/10/2004	Belo Horizonte
3	03/08/2001	Varginha	28	25/11/2004	Varginha
4	03/09/2001	Boa Esperança	29	24/02/2005	Nepomuceno
5	08/10/2001	Campo Belo	30	16/03/2005	Carmo da Cachoeira
6	22/02/2002	Varginha	31	31/03/2005	Cambuquira
7	05/04/2002	Poços de Caldas	32	28/04/2005	Varginha
8	03/05/2002	Itajubá	33	25/05/2005	Paraguaçu
9	06/06/2002	Varginha	34	30/06/2005	Carmo da Cachoeira
10	08/10/2002	Varginha	35	25/08/2005	Lavras
11	07/11/2002	Lavras	36	29/09/2005	Ribeirão Vermelho
12	06/12/2002	Três Corações	37	27/10/2005	São Francisco de Paula
13	27/02/2003	Nepomuceno	38	24/11/2005	Santana da Vargem
14	27/03/2003	Boa Esperança	39	23/02/2006	Nepomuceno
15	24/04/2003	Santa Rita do Sapucaí	40	30/03/2006	Oliveira
16	29/05/2003	Perdões	41	29/06/2006	Nepomuceno
17	26/06/2003	Varginha	42	24/08/2006	Perdões
18	28/08/2003	Carmo da Cachoeira	43	28/09/2006	Alfenas
19	25/09/2003	Lavras	44	26/10/2006	Três Pontas
20	30/10/2003	Cristais	45	30/11/2006	Campanha
21	27/02/2004	Nepomuceno	46	15/02/2007	Nepomuceno
22	25/03/2004	Campo Belo	47	29/03/2007	Perdões
23	29/04/2004	Três Pontas	48	26/04/2007	Cambuquira
24	27/05/2004	Ilicínea	49	24/05/2007	Lavras
25	26/08/2004	Santana da Vargem	50	28/06/2007	Varginha

Continua...

Tabela 1 – Continuação...

Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil					
Ordem	Data	Local	Ordem	Data	Local
51	30/08/2007	Alfenas	88	29/11/2012	Três Pontas
52	28/02/2008	Nepomuceno	89	21/02/2013	Nepomuceno
53	27/03/2008	Varginha	90	28/03/2013	Lavras
54	29/05/2008	Alfenas	91	25/04/2013	Campos Gerais
55	28/08/2008	Itumirim	92	23/05/2013	Perdões
56	25/09/2008	Boa Esperança	93	27/06/2013	Lavras
57	19/02/2009	Alfenas	94	29/08/2013	Arceburgo
58	30/04/2009	Nepomuceno	95	26/09/2013	Eloi Mendes
59	28/05/2009	Campo Belo	96	31/10/2013	Boa Esperança
60	25/06/2009	Três Pontas	97	28/11/2013	Ijaci
61	27/08/2009	Varginha	98	27/02/2014	Nepomuceno
62	29/10/2009	Lavras	99	27/03/2014	Lavras/ UFLA
63	25/02/2010	Nepomuceno	100	24/04/2014	Ribeirão Vermelho
64	25/03/2010	Alfenas	101	29/05/2014	Três Pontas
65	29/04/2010	Paraguaçu	102	31/07/2014	Paraguaçu
66	27/05/2010	Carmo da Cachoeira	103	28/08/2014	Boa Esperança
67	24/07/2010	Campos Gerais	104	25/09/2014	Elói Mendes
68	30/09/2010	Elói Mendes	105	30/10/2014	Arceburgo
69	06/10/2010	Lavras	106	27/11/2014	Alpinópolis
70	25/11/2010	Pouso Alegre	107	26/02/2015	Nepomuceno
71	24/02/2011	Nepomuceno	108	26/03/2015	Lavras/UFLA
72	31/03/2011	Lavras	109	30/04/2015	Boa Esperança
73	28/04/2011	Carmo do Rio Claro	110	28/05/2015	Elói Mendes
74	26/05/2011	Candeias	111	25/06/2015	Paraguaçu
75	30/06/2011	Três Pontas	112	27/08/2015	Varginha
76	17/08/2011	Campos Gerais	113	24/09/2015	Guaxupé
77	29/09/2011	Elói Mendes	114	29/10/2015	Alpinópolis
78	27/10/2011	Guaxupé	115	26/11/2015	Lavras/UFLA
79	18/11/2011	Poços de Caldas	116	25/02/2016	Nepomuceno
80	29/02/2012	Nepomuceno	117	31/03/2016	Lavras/UFLA
81	29/03/2012	Lavras	118	28/04/2016	Elói Mendes
82	26/04/2012	Poços de Caldas	119	19/05/2016	Paraguaçu
83	31/05/2012	Paraguaçu	120	30/06/2016	Coqueiral
84	28/06/2012	Lambari	121	29/09/2016	Guaxupé
85	30/08/2012	Guaxupé	122	27/10/2016	Alpinópolis
86	27/09/2012	Ilicínia	123	24/11/2016	Campo Belo
87	25/10/2012	Boa Esperança			

Fonte: Arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Ao observarmos a tabela podemos destacar duas situações que envolveram os encontros: a primeira refere-se à descontinuidade da sequência dos encontros entre 1999



a 2001. Durante o ano 2000 não aconteceram as edições do Fórum; segundo Cláudia Ribeiro, esta interrupção ocorreu durante seu afastamento para a finalização do Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas, o que lamenta a professora “[...] Infelizmente não houve a liderança necessária e as reuniões foram suspensas”. Somente após o retorno da licença, para o término do Doutorado em Educação, que ocorreu em fevereiro de 2001, que a professora recupera a continuidade dos encontros e inicia o processo das articulações, com as secretarias de educação das cidades, para a retomada em agosto de 2001. Um recomeço que demandou um esforço para promover “[...] mobilizações que objetivaram criar uma instância de discussões, implementação e divulgação das políticas para a Educação Infantil”. (Ribeiro, 2016).

Outra situação refere-se ao número de mais de trinta municípios que sediaram as edições do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, ao longo dos dezessete anos de existência, o que não necessariamente corresponde ao número de cidades que participam dos encontros. A quantidade de cidades que participam dos encontros mensais pode variar de acordo com a localização do município. A característica itinerante do movimento atribui certa particularidade nas participações do Fórum, o que se apresenta como duas faces de uma mesma moeda, visto que, se por um lado facilita a participação de cidades vizinhas ou do entorno ao município, por outro implica dificuldades de algumas cidades, mais distantes, de realizar o deslocamento.



Imagem 4 – Encontro do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil em 27 de fevereiro de 2003, na cidade de Nepomuceno.

Fonte: Arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – Pasta Historicidade.

Desde a criação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, os encontros se caracterizam por vários formatos, organizados em palestras, debates, mesas redondas, oficinas, discussão em grupos, plenárias, entre outras. Atualmente, consegue-se realizar mensalmente encontros sob a responsabilidade das Secretarias de Educação das cidades

do Sul de Minas, que possuem a autonomia de organizar a melhor estrutura do evento e a escolha do tema a ser discutido. Embora, regido pela flexibilidade de organização dos encontros e pela sugestão de estrutura dos encontros proposta pelo Comitê Gestor, percebe-se que há uma estrutura em comum, como recepção e acolhida com o credenciamento, abertura oficial com a representação das entidades políticas do município, abertura cultural.



Imagem 5 – Encontro do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil em 27 de fevereiro de 2003, na cidade de Nepomuceno.

Fonte: Arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – Pasta Historicidade.

A criança como vertente temática das discussões, aparece também como a protagonista da abertura em quase a totalidade das edições. A presença de crianças se configura na articulação dos encontros em forma de apresentações culturais, na produção de atividades e materiais para exposição, o que concede ao fórum legitimidade aos objetivos e princípios propostos.

O Fórum Sul Mineiro em meio a ação, atuação e interação

Ao dedicarmos a um levantamento de dados a partir de diferentes documentos de registros no decorrer de dezessete anos que fundamentaram os encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental e de estudo de caso, tivemos uma compreensão da formação de uma cultura político educacional e da repercussão destes encontros no processo de formação e de atuação dos profissionais da educação infantil, num caráter exploratório, descritivo e reflexivo.

O estudo de caso, na pesquisa, enquadra-se na caracterização da complexidade e abstração, apontada por Lüdke e André (1986) acompanhada de um interesse próprio, único, particular, o que representa um potencial investigativo para os estudos direcionados à educação infantil, demarcado pela ação de Cláudia Maria Ribeiro, como idealizadora, fundadora e mediadora dos encontros.

As observações sobre o modo de configuração dos encontros neste percurso de dezessete anos de existência, sinalizam duas características. Uma característica indica que a articulação e a realização das discussões movem-se por ações, atuações e interações, de modo a proporcionarem ao movimento certa dinamicidade, vivacidade e expressividade, garantindo sua existência durante dezessete anos de encontros.

Este movimento social trabalha diretamente com a palavra, como forma de expressão da linguagem verbal e não-verbal, integrando pessoas a partir de uma perspectiva ideológica de infâncias e da educação para crianças, que segundo Bakhtin (2006), “[...] é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”.

Um movimento social provido pela palavra, busca a ampliação de convicções por meio do diálogo; busca o fazer, ao agir e intervir nas formas de atuação e interação entre docentes e a educação para crianças, propondo um espaço de reflexão para que o “[...] sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”, conforme descreve Freire (1997, p. 136).

Outra característica nos mostra que o modo de configuração dos encontros foi construído ao longo de seu percurso, num passado vivido, guardado e acumulado em pastas, em imagens, em documentos, demarcando um processo de construção cultural, além de educacional, que sinaliza a preocupação e o envolvimento com a política social da infância, que discutiremos nos próximos capítulos. Demonstrando, conforme a música de Milton Nascimento e Elis Regina 1988, “o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir. Falo assim sem tristeza, falo por acreditar. Que é cobrando o que fomos que nós iremos crescer”...

28

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 193p.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 253p.
- CERTEAU, M. de. **A Escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 315p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 148p.
- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002. 200p.

NASCIMENTO, M.; BRAND, F.; BORGES, M. O que foi feito de vera (de vera). In: NASCIMENTO, M. **Clube da esquina**. São Paulo: EMI-Odeon, 1988. CD, faixa 20.

RIBEIRO, C. M. **Entrevista I**: história do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Entrevista concedida à Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Entrevista concretizada por questionário impresso, realizada para a composição deste estudo. Lavras, janeiro de 2016.

Referência complementar

NEPEI. **Fórum Mineiro de Educação Infantil**. Encontro Ampliado do FMEI na UFMG teve participação de professora do DED/UFLA. Parcerias. Arquivos. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/nepei/forum-mineiro-de-educacao-infantil/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.



Políticas, práticas pedagógicas e produção de conhecimento no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Carolina Faria Alvarenga⁸
Kátia Batista Martins⁹

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
(...)*

Ruth Rocha

Em continuidade à apresentação da história do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, refletiremos sobre a educação de qualidade para as crianças redesenhada em diversos eixos de discussões temáticas que subsidiaram os encontros.

A Constituição de 1988 é um divisor de águas no que se refere aos direitos das crianças. O documento registra a concepção da criança como sujeito de direitos e estabelece que a educação e o cuidado das crianças pequenas não são exclusivos das famílias, mas também dever do Estado e de toda a sociedade.

Ruth Rocha, no poema “O direito das crianças”, chama a atenção para que, querendo ou não, concordando ou não, os direitos das crianças precisam ser respeitados. Muitos foram e são os caminhos atravessados para que esses direitos fossem conquistados. Muitas foram as mudanças nas concepções em relação às crianças e à infância. Muitos foram os avanços em relação à educação das crianças, mas há, ainda, muito a lutar.

Em um breve olhar pela história, já na modernidade, a partir do século XVII, passamos da ideia de criança – pequeno adulto – universal e abstrata para a ideia de infância como um momento peculiar da vida humana (Ariès, 1981). No século XX, passamos da ideia de uma infância à compreensão de diferentes infâncias (Sarmiento, 2004). Passamos da ideia de uma criança irracional, inocente, imatura para a ideia da criança como sujeito social, de direitos, produtora de cultura, agente social, cidadã.

⁸Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (FESEX) da UFLA; Integrante do Grupo de estudos de gênero, educação e cultura sexual (EdGES) da USP; Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi) da UFLA. Integrante do Comitê Gestor do FSMEI em 2015.

⁹Professora Substituta no Departamento de Educação da UFLA; Integrante do FESEX e do Nepi; Coordenadora do Comitê Gestor do FSMEI; Coordenadora Adjunta do PIBID/Pedagogia Gênero e Sexualidade da UFLA.



No campo da educação, conquistamos a entrada da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Passamos, legalmente, do caráter assistencialista das instituições que atendiam as crianças pequenas, em especial, as crianças pobres, a um caráter educativo, articulado, indissociavelmente, à dimensão do cuidado.

A Educação Infantil traz esta nova dimensão para a educação brasileira: cuidar e educar. Campos e Rosenberg (2010) ressaltam que, desde a década de 1970, com as tensões criadas a partir dos movimentos de mulheres pela luta por creches, articulados a outros movimentos sociais, questões sobre as especificidades da Educação Infantil são colocadas em pauta.

Em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), a Educação Infantil, pela primeira vez, disputa recursos públicos e é reconhecida pela sociedade, apesar de ainda ser colocada num patamar inferior ao do Ensino Fundamental. Portanto, para que a sociedade brasileira assuma a dívida que tem com a Educação Infantil e garanta a aplicação dos recursos do Fundeb, é indispensável a mobilização social (Rosenberg, 2010).

A pesquisadora denuncia duas forças contra as quais ainda é preciso lutar, decorridos anos após a promulgação da CF/88: a escolarização precoce e o caráter assistencialista das creches ofertadas para crianças pobres. De um lado, a Educação Infantil é encarada como uma fase preparatória para a “verdadeira vida escolar”, creches são transformadas em pré-vestibulinhos. De outro, mantém-se a lógica de instituições de pior qualidade para crianças pobres. Além disso, em decorrência da ausência de vagas nas creches, corre-se o risco de parte dos recursos do Fundeb destinados à Educação Infantil serem destinados a soluções emergenciais de atendimento, como “creche domiciliar, mãe crecheira, hotelzinho, vale creche, brinquedoteca, bolsa para mães, entre outros” (Rosenberg, 2010).

Na elaboração do Fundeb, um exemplo da importância da mobilização social para a garantia dos direitos das crianças foi a atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), criado em 1999, na 22ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Numa primeira versão do projeto de lei, por exemplo, a creche não estava contemplada com o recebimento de verbas. Por meio de inúmeros debates e ações de repúdio, o Movimento Fraldas Pintadas, encabeçado pelo MIEIB e várias outras instituições, contribuiu para a inclusão das crianças de zero a três anos no Fundeb (Flores, 2010).

O MIEIB, com participação representativa no cenário educacional, articula, atualmente, os 27 fóruns, sendo um de cada estado brasileiro, que, por sua vez, agregam os fóruns regionais de seus estados. Especialmente, desde 2007, tem se mobilizado junto à Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação de Educação Infantil - COEDI¹⁰, e atuado intensamente nas lutas que envolvem a Educação Infantil: participação na construção das diretrizes curriculares nacionais, em publicações sobre oferta e qualidade da Educação Infantil, nas Conferências Nacionais de Educação (Conae) para a elaboração do

¹⁰Atualmente, nosso país enfrenta uma crise política, em que a presidenta foi afastada do cargo por um processo de impeachment. Concordamos com inúmeras análises políticas que afirmam esse ter sido um golpe de Estado, com o qual muitos dos direitos conquistados já foram retrocedidos <<http://www.anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora>> e muitos outros estão em risco. Especificamente no campo da Educação Infantil, em julho/2016, foi exonerada da Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC, Rita Coelho, que sempre teve uma atuação muito estreita junto à sociedade civil: <<http://primeirainfancia.org.br/rnpi-lamenta-exoneracao-de-rita-coelho-da-coordenadoria-geral-de-educacao-infantil-do-mec/>>. Acesso em agosto de 2016.

Plano Nacional de Educação, inserção das crianças de nove anos no Ensino Fundamental, definição do corte etário para o ingresso em cada etapa da Educação Básica, são algumas das frentes atuantes do movimento.

Em 2002, o MIEIB lança “Educação Infantil: construindo o presente”, obra composta por textos de diversos fóruns que compõem o movimento nacional. A tessitura/tecitura das reflexões apresentadas por cada estado reflete as peculiaridades de cada lugar, mas, ao mesmo tempo, é contornada por três princípios que articulam o movimento: “pesquisa e produção de conhecimentos, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da educação” (Mieib, 2002, p. 3).

Nessa direção, amparadas por esses princípios articuladores, que refletem as discussões e reivindicações dos fóruns, neste capítulo, apresentaremos o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e os temas que mais se destacaram nos dezessete anos de luta pela Educação Infantil de qualidade nos municípios do sul de Minas Gerais.

Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Como descrevemos no capítulo anterior, desde 1999, o Departamento de Educação (DED), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atua na implementação/monitoramento/avaliação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI) – espaço suprapartidário articulado por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da Educação Infantil no sul de MG, instância de discussão, mobilização e divulgação das políticas para a Educação Infantil.

Tem caráter mobilizador, informativo e propositivo com vistas a congregar esforços para promover a Educação Infantil no sul de MG e subsidiar a atuação das instituições participantes. A concepção de Educação Infantil que sustenta as ações do FSMEI é comprometida com os direitos fundamentais das crianças como cidadãs e com a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

Atuar no FSMEI, como universidade, implica em comprometimento com a Educação Infantil de qualidade, compromisso social assumido pelo DED/UFLA, que demanda tempo investido em ações que promovam a discussão e que articulem os municípios do Sul de Minas, bem como instâncias da rede de proteção à infância. Todo esse processo demanda investimento em atividades de gerenciamento, monitoramento e avaliação das ações.

O FSMEI foi assumido, durante muitos anos, desde seu início em 1999, pela professora Cláudia Maria Ribeiro, do DED/UFLA. Com o passar dos anos e o crescimento do departamento, outras professoras e professores começaram a se envolver com as ações do fórum¹¹. Em junho de 2015, com a chegada de professoras da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) ao DED, para atuarem na Educação Infantil¹², foi criado o Comitê Gestor do FSMEI, responsável pela articulação com os municípios para a realização das reuniões, bem como pela definição do formato dessas e monitoramento das ações.

Até então, com poucas pessoas envolvidas e a falta de bolsistas para apoio nas atividades administrativas, algumas informações sobre os encontros foram se perdendo no tempo devido à falta e/ou organização dos registros. Entretanto, muito foi arquivado, ainda que não estivesse com todas as informações completas. Hoje, todo o material se encontra,

¹¹Conforme discutido no primeiro capítulo desta obra.

¹²Atualmente, há um movimento de criação/regulamentação de uma unidade de Educação Infantil da Universidade.



quase em sua totalidade, organizado e arquivado, o que facilita a consulta. Contudo, alguns encontros ainda estão em processo de pesquisa para o devido registro.

Conforme descrito no capítulo anterior, os encontros são mensais e itinerantes, sendo sediados em cada um dos municípios que integram o FSMEI. A programação anual dos encontros acontece durante a primeira reunião no mês de fevereiro, chamada reunião de articulação, na qual representantes dos municípios que o integram expressam o interesse em sediá-lo em determinado mês e apontam o tema/assunto que desejam debater de acordo com o interesse de cada localidade, considerando suas necessidades e/ou a agenda nacional da Educação Infantil.

Dos encontros resgatados, não encontramos os temas de alguns e, por esse motivo, optamos em apresentar no quadro apenas os encontros com as informações completas.

Quadro 1 – Temas abordados no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil
Temas abordados no FSMEI.

Nº	Data	Tema	Local
1	22/05/1999	Lei de Diretrizes e Base da Educação	UFLA
5	08/10/2001	Exigências legais e a formação na educação infantil	Campo Belo
13	27/02/2003	Propostas pedagógicas para crianças pequenas	Nepomuceno
15	24/04/2003	Pedagogia Empreendedora	Santa Rita do Sapucaí
17	26/06/2003	A educação infantil como fator de melhoria na qualidade de ensino	Varginha
18	28/08/2003	Psicomotricidade na Educação Infantil	Carmo da Cachoeira
21	27/02/2004	Encontro de articulação	Nepomuceno
30	16/03/2005	Conselho municipal de educação	Carmo da Cachoeira
32	28/04/2005	Estatuto e Plano de carreira	Varginha
33	25/05/2005	Abuso, violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes	Paraguaçu
34	30/06/2005	Plano municipal de educação e oficinas	Carmo da Cachoeira
35	25/08/2005	Química para crianças	Lavras
36	29/09/2005	Contribuições para a Educação Infantil	Ribeirão Vermelho
42	24/08/2006	Brincadeiras: a importância e contribuição do brincar na Educação Infantil	Perdões
46	15/02/2007	Encontro de Articulação	Nepomuceno
47	29/03/2007	O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista	Perdões
48	26/04/2007	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil	Cambuquira
49	28/06/2007	Desenvolvimento Infantil segundo Piaget	Varginha
50	28/02/2008	Encontro de articulação	Nepomuceno
51	27/03/2008	Projeto Brinkescola: ressignificando o brincar na Educação Infantil	Varginha

Continua...

Quadro 1 – Continuação...

Nº	Data	Tema	Local
53	29/05/2008	Filosofia e Educação Infantil	Alfenas
55	25/09/2008	Educação ambiental - habilidades e competências para a Educação Infantil	Boa Esperança
56	30/04/2009	Universo lúdico na Educação Infantil	Nepomuceno
59	27/08/2009	A educação inclusiva na Educação Infantil	Varginha
61	29/10/2009	A criança, a família e a instituição de Educação Infantil	Lavras
63	25/02/2010	Encontro de Articulação	Nepomuceno
64	25/03/2010	Saberes e competências na Educação Infantil	Alfenas
67	24/06/2010	Direitos Humanos da Criança e Violência	Campos Gerais
68	30/09/2010	Organização de tempos e espaços na Educação Infantil	Elói Mendes
69	06/10/2010	Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos	Lavras
70	25/11/2010	O currículo da Educação Infantil	Pouso Alegre
71	24/02/2011	Encontro de Articulação	Nepomuceno
72	31/03/2011	Plano Nacional Primeira Infância	UFLA
73	28/04/2011	Saberes, fazeres, prazeres	Carmo do Rio Claro
74	26/05/2011	Rede de proteção à infância	Candeias
75	30/06/2011	Concepção de Infância	Três Pontas
76	17/08/2011	Gênero e Sexualidade: São temas da Educação Infantil?!...	Campos Gerais
77	29/09/2011	Afetividade na Educação Infantil	Elói Mendes
78	27/10/2011	Profissional da Educação Infantil: tempo e espaço	Guaxupé
79	18/11/2011	Pelos caminhos da literatura, o prazer em ler e a arte de aprender	Poços de Caldas
80	29/02/2012	Encontro de Articulação	Nepomuceno
81	29/03/2012	Projeto de pesquisa: um estudo sobre o FSMEI	UFLA
82	26/04/2012	Alfabetização, letramento e ética	Poços de Caldas
83	31/05/2012	Avaliação na Educação Infantil	Arceburgo
84	28/06/2012	A descoberta do corpo na Educação Infantil: uma experiência psicomotora	Ilícinea
85	30/08/2012	Afetividade	Lambari
86	27/09/2012	Diversidade e Inclusão na Educação Infantil	Elói Mendes
87	25/10/2012	O brincar na Educação Infantil	Boa Esperança
88	29/11/2012	Implantação do Jornal e TV referentes ao Movimento Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil	Três Pontas
89	21/02/2013	Encontro de Articulação	Nepomuceno
90	04/04/2013	Educação no Campo	UFLA
91	25/04/2013	Perfil dos/das profissionais de Educação Infantil e suas práticas	Campos Gerais
92	23/05/2013	Lúdico, recurso pedagógico para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil	Perdões
93	27/06/2013	Música Arte e Movimento na Educação Infantil	Lavras

Quadro 1 – Continuação...

Nº	Data	Tema	Local
94	29/08/2013	Literatura Infantil	Arceburgo
95	26/09/2013	Gêneros Textuais na Educação Infantil	Elói Mendes
96	31/10/2013	Valores na Educação Infantil	Boa Esperança
97	28/11/2013	Brinquedoteca - infraestrutura e formação de educadores e educadoras	Ijaci
98	27/02/2014	Encontro de Articulação	Nepomuceno
99	27/03/2014	Ética, valores e virtudes para a criança	Ribeirão Vermelho
100	24/04/2014	100 Encontros cartografando os (des)encontros da luta em prol da infância na região sul de Minas Gerais	UFLA/Lavras
101	29/05/2014	Literatura Infantil	Três Pontas
102	31/07/2014	O direito de aprender brincando	Paraguaçu
103	28/08/2014	Cuidar e Educar na Educação Infantil	Boa Esperança
104	25/09/2014	O lúdico como recurso de desenvolvimento	Elói Mendes
105	30/10/2014	Linguagem Oral, saúde e movimento	Arceburgo
107	26/02/2015	Encontro de Articulação	Nepomuceno
108	26/03/2015	Políticas Públicas em Educação Infantil: implicações a Lei nº 12.796/2013	UFLA/Lavras
109	29/04/2015	Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil	Boa Esperança
110	28/05/2015	A importância da leitura	Elói Mendes
111	25/06/2015	Desafios de um currículo para a Educação Infantil	Paraguaçu
112	27/08/2015	Rede de proteção social	Varginha
113	24/09/2015	Infâncias e seus direitos	Guaxupé
114	29/10/2015	Relações matemáticas lúdicas	Alpinópolis
115	26/11/2015	Histórias do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil	UFLA/Lavras
116	25/02/2016	Encontro de Articulação	Nepomuceno
117	31/03/2016	Corte etário: implicações e contradições no cotidiano da Educação Infantil	UFLA/Lavras
118	28/04/2016	A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil	Elói Mendes
119	19/05/2016	Discutindo as práticas na Educação Infantil: o espaço externo como área de aprendizagem	Paraguaçu
120	30/06/2016	Processos de Letramento na Educação Infantil: múltiplas leituras de mundo	Coqueiral
121	29/09/2016	Formação de professores/as para a Educação Infantil	Guaxupé
122	27/10/2016	Oralidade	Altinópolis
123	24/11/2009	O processo de avaliação na Educação Infantil	Campo Belo

Fonte: Dados das pesquisadoras a partir dos arquivos do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Retomando os três eixos norteadores do MIEIB, quais sejam, pesquisa e produção de conhecimentos, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da educação, apresentamos, a seguir, como as ações do FSMEI estão permeadas por esses princípios. Começamos pelas práticas institucionais.

Práticas institucionais

As práticas institucionais aparecem fortemente nos temas discutidos no FSMEI ao longo desses anos. E por que essa preocupação? Com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, as práticas antes de teor assistencialista e de caráter higienista não contemplam as necessidades das crianças pequenas, que agora estão inseridas em um segmento educativo.

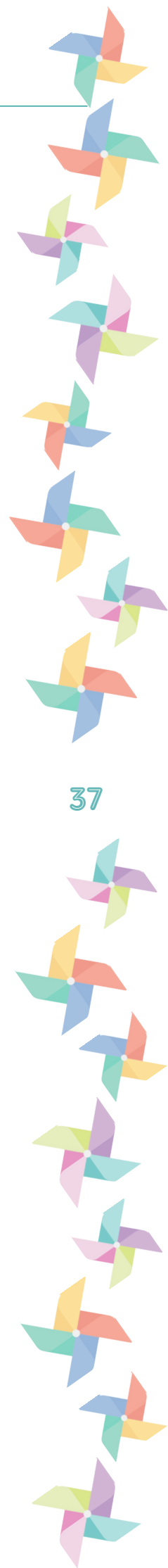
Pensar nas práticas requer pensar em “o que e como fazer”. Cabe ressaltar que, até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), em 2009, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) foram os documentos que se destacaram quando se pensava em orientações para a Educação Infantil. Documento bastante criticado por seu processo de construção, considerado um rompimento com outros que vinham sendo produzidos pelo MEC, os RCNEI têm um caráter escolarizante e, com isso, as práticas são organizadas por campos disciplinares. Não era, portanto, até o momento, o único documento existente. Havia a primeira versão das DCNEI, de 1998 (Brasil, 1998) e os Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995), como parte das políticas nacionais para a Educação Infantil, por meio das quais, foram publicados vários cadernos entre 1993 e 1998. No entanto, apesar de avanços postos no documento, como o reconhecimento da igualdade de gênero (Vianna; Unbehaum, 2006), os RCNEI nos deixaram a herança de um modelo escolarizante, o qual se reflete, ainda, nos anseios da sociedade em relação à Educação Infantil.

Em 2009, com a publicação das novas DCNEI, a Educação Infantil passa ter um documento orientador cujo foco são as brincadeiras e as interações. Esse novo material, mais atual e mais próximo da realidade das instituições, valoriza a cultura e os direitos da infância, e auxilia na reflexão e reformulação das práticas, ampliando as fronteiras para construção de novos saberes na e para a Educação Infantil.

Ainda assim, pensar na orientação das práticas, ou currículo para essa faixa etária, é insuficiente considerando que, tão importante como o que fazer, é o como fazer. Que metodologias usar, quais processos educativos são possíveis construir para uma Educação Infantil de qualidade?

Alguns temas que apareceram nos debates do FSMEI ao longo dos anos são desafiantes! Química para crianças, Filosofia na Educação Infantil, alfabetização e letramento, literatura, música, movimento, relações matemáticas, entre outros. São desafiantes porque viemos de uma educação tradicional, metódica e escolarizante. E, por isso, muitas vezes, é desafiador entrelaçar todos os saberes propostos para a Educação Infantil sem perder de vista a dimensão lúdica e brincante dessa etapa. Ou seja, o como fazer precisa alinhar a construção do conhecimento nessa faixa etária, respeitando seus limites, suas necessidades e seus direitos. Por exemplo, é possível e preciso iniciar o processo de letramento das crianças, mas não de investir em alfabetizá-las antes do Ensino Fundamental. E esse preparo não precisa acontecer necessariamente em cadeiras enfileiradas ou mesmo dentro de uma sala.

É possível e muito mais prazeroso para a criança vivenciar, experienciar e construir seu conhecimento via ação concreta, por meio da ludicidade. Se retomarmos a discussão que apareceu no ano de 2005 no município de Lavras, de como ensinar química para as crianças, a resposta fica bem mais leve ao vivenciar uma experiência de culinária, colocando a mão



na massa, experimentando o sabor, a textura, a olfato, o paladar. Ou até mesmo em uma atividade artística envolvendo tintas. Ou seja, brincando a criança aprende.

Salientamos que os processos educativos na Educação Infantil são possíveis e desejados entrelaçando o cuidar e educar, que são aspectos intrínsecos. Nesse sentido, a Educação Infantil pode ser um tempo espaço de muitos aprendizados, sem ser uma proposta escolarizante, como aponta o documento Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança (Brasil,1995). Ou seja, é possível se preocupar com as dimensões educativas (e não apenas de cuidado) sem ser uma proposta escolarizante.

Nessa perspectiva as DCNEI, apontam para práticas que valorizem o corpo, o movimento e os brincar. E por falar em brincadeira, esse tema foi o que mais apareceu e dividiu opiniões nas discussões do FSMEI. Enquanto algumas pessoas defendem o espaço da Educação Infantil como um espaço brincante (Martins, 2015), outras, inadvertidamente, veem o brincar como perda de tempo. De acordo com os relatos que chegam ao FSMEI, muitas famílias pressionam as instituições para que as crianças aprendam a ler e escrever ainda na Educação Infantil. E também sabemos que muitas/muitos profissionais direcionam suas práticas para esse objetivo como primário. Por outro lado, chegam também pedidos de orientações para a desconstrução dessas práticas, uma vez que essas/esses profissionais não aprenderam a fazer de outra forma.

Kishimoto (2010) descreve a compreensão dos norteadores da Educação Infantil dispostos dos art. 9.º ao 12 das DCNEI. Os artigos citados tratam da abordagem de práticas pedagógicas (art. 9.º), proposta curricular (parágrafo único), acompanhamento dessas práticas, avaliação do desenvolvimento das crianças (art. 10), transição para o Ensino Fundamental (art. 11) e implementação dessas Diretrizes (art. 12). A autora analisa e amplia cuidadosamente a compreensão de cada inciso constante nos artigos citados, colocando em evidência a ludicidade e os brincar como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil de forma integral e para a qualidade da Educação Infantil, proporcionando-lhe experiências diversas.

Nesse sentido, as DCNEI foram um avanço, pois orienta que práticas baseadas nos brincar ampliam os saberes a serem abordados com as crianças, trazendo para a pauta a discussão das questões de gênero e diversidades, antes inviabilizadas no ato educativo, mesmo estando presentes no cotidiano das crianças.

Observamos que, embora a temática das diferenças e educação para as sexualidades apareçam timidamente nas discussões, podemos problematizar o despreparo de profissionais para lidar com essas questões, bem como dos sujeitos para ousar a colocar o assunto em pauta. Sabemos que, historicamente, o Brasil tem apresentado dificuldades em lidar com as diferenças, seja de raça e etnia, de gênero e sexual, de classe, de idade e tantas outras.

Ao nos determos no quadro com os temas discutidos no FSMEI, percebemos o interesse por elas, mesmo que timidamente. Destacamos que, como aponta as DCNEI, é compromisso ético-político da Educação Infantil promover uma educação inclusiva, que promova processos educativos intencionais que abarquem as diferenças.

O FSMEI conta com a participação de pesquisadoras da UFLA, que atuam no ensino, pesquisa e extensão na área de gênero e diversidade cultural. A atuação dessas pessoas no Fórum faz com que essa discussão esteja sempre circulando por meio dos cursos de extensão e aperfeiçoamento que o DED oferece. Embora muitas vezes a discussão não apareça com tanta evidência, alternadamente, os municípios se fazem presentes nesses cursos, por meio

de representantes institucionais, recebendo uma formação técnica, teórica e política para atuarem nos espaços onde circulam, podendo também multiplicar esses saberes em outros grupos.

Chamam atenção os temas que são recorrentes nos debates, mas também é preciso pensar no que tem por detrás do não dito, como aponta o filósofo francês do século XX, Foucault (1986). Se o dito muito tem a dizer, o que nos diz o não dito? Chamamos de não dito os temas que não aparecem na discussão. Entende-se, na maioria das vezes, que o que não está dito é porque está resolvido. Mas nem sempre é assim. O não dito de que estamos falando refere-se especificamente à ausência de determinados temas no debate. O tema de relações étnico-raciais, por exemplo, é um tema que está presente cotidianamente na sociedade como um forte marcador social, ainda carregado de preconceitos.

Nas instituições educativas, sejam elas de Educação Infantil ou qualquer outra etapa da Educação Básica, ainda é muito recorrente a ausência de representatividade das pessoas negras, nos murais confeccionados para a ornamentação dos espaços, nos livros didáticos e na literatura infantil e, muitas vezes, no próprio corpo docente. Tem-se, ainda, casos de racismo que são silenciados, o que faz com que ele se reproduza cada vez mais. Como pesquisadoras e integrantes do FSMEI, presenciamos a ausência dessa discussão e também a necessidade dela ser debatida.

Nessas idas e vindas do FSMEI, muitos foram os temas discutidos. Uns apareceram mais, outros menos. Optamos em destacar os mais recorrentes e problematizar suas aparições. Dentre os temas mais citados, embora nem sempre com as mesmas palavras, podemos destacar como grandes áreas: formação docente para atuação na Educação Infantil, ludicidade ou brincadeiras, currículo e metodologias ou processos educativos na Educação Infantil, e políticas públicas. Passemos, então, ao campo da política.

Implementação de políticas públicas no campo da educação

Nos últimos anos, as reuniões de articulação do FSMEI têm acontecido no município de Nepomuceno. Geralmente, no início dos encontros, acontecem apresentações artístico-culturais, realizadas pelas crianças de uma instituição de Educação Infantil da cidade. Em seguida, são organizados grupos com o objetivo de avaliar o ano anterior e fazer proposições para o ano corrente.

De posse dos registros desde 2011, verificamos que a avaliação abarca cinco eixos: 1) Divulgação e comunicação; 2) Mobilização; 3) Articulação; 4) Formação profissional; 5) Compromisso.

Aspectos como estes estão sempre presentes nas discussões dos grupos:

- participar das mobilizações para o Dia D – Dia Nacional da Educação Infantil (25 de agosto);
- realizar encontros com vereadores e vereadoras para apresentar pautas da Educação Infantil;
- melhorar comunicação entre os municípios;
- dar visibilidade das ações da Educação Infantil às Secretarias Municipais de Educação;
- ampliar as relações do FSMEI com o Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), MIEIB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e universidades;



- fortalecer e ampliar as redes de proteção;
- debater com o poder público sobre a necessidade de formação docente;
- ampliar a parceria com as famílias;
- pressionar para que o poder público garanta o piso salarial;
- acompanhar estratégias para garantir a obrigatoriedade da pré-escola até 2016 e ampliação das creches;
- mobilizar para a garantia de uma coordenação pedagógica específica para a Educação Infantil em cada município;
- fortalecer a Educação Infantil do campo;
- pressionar para que a UFLA ofereça um curso específico para a EI.

Todas as questões analisadas, ano a ano no encontro inicial do FSMEI, refletem que os temas que perpassam o campo da Educação Infantil precisam ser mobilizados continuamente para que os direitos conquistados sejam mantidos e outros sejam adquiridos. Flores (2010, p. 36) reforça: “o papel da sociedade e de movimentos sociais como o MIEIB configura-se de extrema relevância, tanto na vigília para o cumprimento daquilo que já é direito quanto na militância estratégica para novas conquistas”. Do ponto de vista regional, é esse também o papel do FSMEI.

Por isso, para além dos encontros no início de cada ano, mensalmente, há um tema a ser discutido. Já foi salientado que muitos deles referem-se às práticas pedagógicas, o que não deixa de estar ligado à dimensão política do ato educativo de crianças pequenas. Entretanto, a seguir, destacamos temas em que estiveram presentes, marcadamente, a dimensão da política pública para a Educação Infantil.

O primeiro encontro, em 1999, que inaugura o FSMEI, trata da LDB (Brasil, 1996). Para o campo da educação de uma maneira geral, a LDB, de 1996, apresenta avanços e contradições. Por um lado, retrata a conquista das e dos profissionais da educação e de todos os outros setores organizados da sociedade civil. De outro lado, reflete uma derrota do debate coletivo, fruto de longo processo de negociação, ao substituir o projeto construído em 1988, na época da Constituinte, e aprovado pelo Senado em 1994, por um projeto substitutivo, elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro (Vianna; Unbehaum, 2006). Para a Educação Infantil, porém, apesar dos retrocessos, a LDB foi um marco importante por transferi-la do campo da assistência para a educação.

Após as alterações da LDB de 2013, o tema volta a ser discutido no FSMEI. A Lei 12.796/2013 ratifica a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, e estabelece matrícula obrigatória para as crianças a partir de quatro anos. Entre outras preocupações, destacam-se os rumos da creche. Como ficarão os investimentos nas creches diante da obrigatoriedade de os municípios atenderem toda a demanda da pré-escola? Quem serão as e os profissionais das creches? Aquelas/es com Ensino Médio? E a necessidade de aumento de vagas nas creches? Haverá ampliação das creches conveniadas? Corre-se o risco de um retorno a um caráter assistencialista das creches?

Vital Didonet, assessor da Secretaria Executiva da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) em assuntos legislativos, denuncia:

A educação infantil, desde os primeiros dias da creche, entra no formato escolar: currículo com uma parte nacional e outra local, mínimo de dias letivos, mínimo de horas anuais, mínimo de horas

diárias, mínimo de frequência obrigatória. (...) Não é prudente identificar direito à educação com matrícula ou presença num estabelecimento educacional. (Didonet, 2013, p. 6)

Mais uma vez, a preocupação com a articulação entre as noções de cuidado (alimentação, higiene, sono, aconchego, carinho, atenção, saúde) e de educação (desenvolvimento da imaginação, da curiosidade, da capacidade de expressão), defendida no documento Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança (Brasil, 1995), já mencionado neste texto, fica subsumida nas orientações administrativas e burocráticas.

Outras dimensões, tais como a avaliação, que já teve lugar nas discussões do FSMEI, foram alvo de críticas por especialistas da Educação Infantil, mas iremos nos deter em um tema central nas discussões do FSMEI: a formação profissional. Quem são as e os profissionais que atuam nesse segmento? Qual a formação necessária para atuar na Educação Infantil? Como nomear essas pessoas? Monitoras/monitores, auxiliares, educadoras/educadores, professoras/professores? Qual o perfil dessa/desse profissional? O que LDB nos diz sobre isso?

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em **nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida**, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em **nível médio na modalidade normal** (Brasil, 1996, grifo nosso).

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, o artigo acima citado faz referência a profissionais para atuarem também nesse segmento da educação. Ou seja, em nível superior. Entretanto, o referido artigo, em suas linhas finais, admite-se formação em nível médio na modalidade normal. Ora, a lei se contradiz. E nessa contradição, na prática, o que acontece é que as e os docentes sem formação superior, na maioria das vezes, ficam designadas/os para atuarem na Educação Infantil, como tem sido debatido nos encontros dos fóruns ao longo desses anos.

Em nota, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope (Anfope, 2001) também denuncia que a LDB, ao admitir a formação em nível médio para profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, não indica

a responsabilidade do poder público na superação da condição atual de formação de nossos professores[as]. Tampouco deixa explícito o direito dos[as] profissionais em exercício, à formação superior, particularmente os monitores e agentes de educação infantil que, em inúmeros municípios não pertencem aos quadros do magistério da educação básica e não têm tido possibilidade de acesso aos cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação, PARFOR.

Conforme explicitado no quadro, o tema da formação tem lugar novamente no FSMEI em setembro de 2016. Nas avaliações dos encontros do ano ocorridas em Nepomuceno,



conforme lista descrita no início deste tópico, uma das questões recorrentes nos últimos anos é a demanda para que a UFLA ofereça um curso de formação específico para a Educação Infantil.

Com a criação da “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, passou a ser oferecido o curso de Especialização em Educação Infantil. Em 2010, inicia-se a especialização, com a adesão de 13 universidades e um total de 2.955 professoras/es matriculadas/os (Faced, 2016). Este curso está sendo ofertado, em 2016, por algumas instituições de Ensino Superior, mas não se sabe se terá continuidade em decorrência da situação atual em que o Brasil vive.

Outra articulação que envolve os municípios do sul de Minas Gerais é a mobilização no “Dia D”, Dia Nacional da Educação Infantil, instituído por meio da Lei 12.602/12. Todos os anos, a partir da promulgação da lei, os municípios se mobilizam em favor da Educação Infantil. Neste ano de 2016, para marcar essa data, em vez de realizar o encontro mensal, todos os municípios que integram o FSMEI planejaram e realizaram ações voltadas ao reconhecimento dessa etapa da Educação Básica, bem como promoveram discussões e reflexões sobre esse período singular da vida da criança. Na UFLA, foi realizado um Cine Debate com apresentação e discussão do documentário Território do Brincar.

As muitas infâncias apresentadas no documentário nos remetem a uma discussão que, apesar de não recorrente, entrou na pauta do FSMEI. Em 2013, aconteceu, na UFLA, o 90.º encontro do FSMEI, com o tema da Educação do Campo. Na “Carta Compromisso” destinada a candidatos e candidatas às Prefeituras e Câmaras de Vereadores/as, veiculada pelo FMEI e construída no encontro ampliado, de junho de 2016, a educação do campo tem visibilidade. Para garantir a meta do Plano Nacional de Educação referente ao atendimento de 50% da população de zero a três anos, é necessária a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, conforme Decreto n. 6040, de 2007, uma vez que, dentre outros problemas, ainda há maior defasagem na oferta de vagas no campo.

Por fim, sem, no entanto, esgotar as temáticas que perpassam as políticas públicas de Educação Infantil, destacamos o corte etário. Apesar também de não estar explicitamente representada nas temáticas de cada encontro do FSMEI, com exceção do 117.º Encontro, realizado na UFLA, o debate sobre o corte etário sempre teve espaço nas discussões, quando as representantes do FSMEI no FMEI comunicavam às e aos profissionais presentes sobre essa pauta do movimento estadual. Mônica Baptista e Rosalba Lima (2013) organizaram um dossiê sobre o tema e, após detalhado histórico sobre o tema, denunciam o processo de judicialização pelo qual passa o debate, no qual especialistas em educação, mais especificamente da Educação Infantil, são meras expectadoras e expectadores. Reforçam que esta questão é pauta prioritária do FMEI e defendem que a data estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, qual seja, 31 de março, se efetive no estado de Minas Gerais, que em um movimento de retrocesso, determinou 30 de junho.

Nesse sentido, falar de Educação Infantil de qualidade implica pensarmos em políticas públicas que respeitem a infância em suas especificidades, como sujeito de direitos, produtora da cultura, sujeito de participação social. Significa não só compreender que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, assim como necessita de financiamento público, tanto quanto o Ensino Fundamental e Médio. Significa compreender que a luta por uma Educação Infantil de qualidade é também a luta de outros movimentos sociais. É uma luta por uma sociedade mais justa e democrática. É uma luta que precisa de visibilidade.

Pesquisa e produção de conhecimentos

Reconhecer a Educação Infantil como campo de conhecimento requer, mais uma vez, apoio financeiro. Financiamento para produção e desenvolvimento de pesquisas.

Em 2012, professoras e professores do DED/UFLA submeteram um projeto de pesquisa a um edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG – 07/2012 – Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa. O projeto foi aprovado com mérito, mas não foi classificado, pois “não tinha prioridade”. O projeto, intitulado “A Educação Infantil nos Municípios que Integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI)”, tinha como objetivo realizar uma cartografia da Educação Infantil nos municípios que integram o FSMEI. Realizar o levantamento da estrutura física e de pessoal nas cidades que integram o FSMEI, tanto na cidade quanto no campo. Cartografar o processo educativo na Educação Infantil em municípios do Sul MG. Verificar as condições de possibilidade do exercício da profissão docente, do funcionamento da gestão da Educação Infantil e de redes de proteção. Esses eram os objetivos específicos propostos pela equipe docente que participava dos encontros do FSMEI, em parceria com representantes de cada município do sul de Minas Gerais integrantes do Fórum.

Apesar da não efetivação desse projeto, por alegação de ausência de verbas – e de prioridade –, outras ações de pesquisa e extensão foram desenvolvidas pelo DED/UFLA, o que reforça o compromisso com a Educação Infantil.

Uma delas foi a participação no Consórcio Pró-Formar. Pensando em suprir a necessidade advinda da região, em que as e os profissionais que atuavam na Educação Infantil não possuíam formação em nível superior (Pedagogia), de acordo com Ribeiro (2010), o DED/UFLA articulou-se com outras cinco universidades públicas e criou o Consórcio Pró-Formar. O curso em questão – específico para a Educação Infantil – foi concebido para atender um edital público em 2004, advindo da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação (MEC) para formar profissionais em exercício.

A aprovação do Projeto Político Pedagógico do curso gerou o Consórcio Pró-Formar firmado entre as seguintes Universidades Federais e Estaduais: de Lavras (UFLA), do Mato Grosso (UFMT), de Ouro Preto (UFOP), do Estado de Mato Grosso (Unemat), do Mato Grosso do Sul (UFMS), de São João Del Rei (UFSJ), do Espírito Santo (UFES). Esse consórcio, no sul de Minas, foi representado pelo DED/UFLA, em parceria com as Prefeituras Municipais integrantes do FSMEI e suas respectivas Secretarias de Educação que assinaram o convênio: Lavras, Aguanil, Cambuquira, Carmo da Cachoeira, Itutinga, Paraguaçu, Perdões, Santana do Jacaré e São Francisco de Paula.

Embora o curso tivesse vínculo com SEED, não funcionou via internet, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Cada município envolvido tinha um polo onde os encontros de grupos de estudos e orientações aconteciam semanalmente. Mensalmente acontecia um encontro presencial na UFLA para abertura de disciplinas e para a realização de avaliações presenciais. Ao final de cada módulo, acontecia um seminário de pesquisa em educação, que era elaborado coletivamente entre as cursistas durante percurso do módulo.

Portanto, chamamos atenção para a importância das políticas públicas e compromisso ético e social dos governos e universidades públicas brasileiras na e para a formação de professoras e professores da Educação Básica. Essas/esses profissionais puderam vivenciar o ensino/pesquisa/extensão com vistas a alargar as fronteiras do conhecimento e proporcionando novas práticas nos espaços onde atuavam.



Em 2010, foi oferecido o projeto “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil” (SECAD/MEC)¹³, cujo objetivo foi qualificar técnica e politicamente 500 educadoras/educadores de Educação Infantil nas temáticas de gênero e sexualidades. Em parceria com quatro universidades – Federais de Juiz de Fora (UFJF) e Mato Grosso do Sul (UFMS), e estaduais de São Paulo (USP/Leste) e de Campinas (Unicamp), cada município assumiu a formação de 100 profissionais. A UFLA conseguiu, em função de sua inserção no FSMEI, articular a participação de muitas profissionais dos municípios do sul de Minas Gerais. O projeto culminou com a produção de um livro, que conta com artigos das pesquisadoras e dos pesquisadores, das e dos bolsistas e também das e dos cursistas (Ribeiro, 2012).

Por meio do PROEXT/MEC, em 2013, o DED/UFLA desenvolveu novo projeto: “Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: mobilizando e articulando municípios do Sul de MG em prol dos direitos da criança”. O projeto foi aprovado pela professora Cláudia Maria Ribeiro, mas, em decorrência de sua licença para pós-doutorado, foi assumido pelo professor Vanderlei Barbosa. Contemplou a produção de um jornal bimensal, *Jornal Catavento*, com textos elaborados pelas profissionais que compõem o FSMEI e também com a fala das crianças, por meio de registros dos processos educativos realizados nos diversos municípios.

Mais recentemente, em 2015, foi realizado o projeto de extensão “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais” (MEC/PROEXT/2015)¹⁴. O projeto teve como objetivo formar técnica e politicamente profissionais da Educação Infantil e conselheiras/conselheiros tutelares na temática das violências sexuais. As e os profissionais que participaram do curso, como uma das ações do projeto, faziam parte do FSMEI. O projeto previu também, articulada ao curso, a produção de jornais temáticos, que seriam construídos com a colaboração das e dos participantes do curso oriundas/os dos vários municípios do sul de Minas Gerais.

O primeiro número do jornal – *Borbulhando informações* – teve a contribuição dos municípios com a divulgação do Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes – 18 de maio. Para essa seção, cada município enviou relatos e fotos das ações realizadas nesse dia de luta. Essa é, portanto, uma das formas de articulação do FSMEI. Assim como o “Tecendo...”, esse projeto também teve como um dos resultados a produção de um livro (Ribeiro; Alvarenga, 2016).

Todas essas ações reafirmam o compromisso do DED/UFLA com o FSMEI e este com os direitos das crianças.

As leis legitimam os direitos, fundamentados por argumentos do campo científico e econômico que serão efetivados através de uma política pública que, num país diverso e complexo como o Brasil, necessita ser uma política que inclua as diversidades, as especificidades e, no caso do direito à Educação Infantil, uma política que contemple o direito à individualidade, às especificidades das comunidades e às necessidades das famílias (Albuquerque, 2013, s/p).

Portanto, as dimensões das políticas públicas, das práticas e da produção de conhecimento precisam estar sempre conectadas para que os direitos das crianças sejam

¹³Coordenação geral: Profa. Cláudia Maria Ribeiro e Profa. Ila Maria Silva de Souza. Coordenação adjunta UFLA: Profa. Carolina Faria Alvarenga (DED/UFLA).

¹⁴Coordenação: Profa. Cláudia Maria Ribeiro. Coordenação adjunta: Profa. Carolina Faria Alvarenga (DED/UFLA).

garantidos. Políticas que respeitem as singularidades das infâncias em um país de tamanho continental. Práticas institucionais fundamentadas nessas políticas, mas que, ao mesmo tempo, preservem os aspectos universais da infância, como a interatividade, a ludicidade, a fantasia e a reiteratividade (Sarmiento, 2004), produção de conhecimento que dê visibilidade à história e à luta da Educação Infantil.

É o cata-vento continua a girar...

Nada é impossível para quem alternadamente pensa e sonha

Gaston Bachelard (1985)

Repensar as práticas, a formação profissional, o corpo docente, o currículo, os processos educativos, as políticas públicas e os saberes outros que permearam a discussão do Fórum nesses dezessete anos nos remete a refletir como esses temas permeiam a Educação Infantil formando um rizoma¹⁵. Nele os saberes se entrelaçam e se engalfinham não tendo começo, meio nem fim. As discussões não se findam, as perguntas não têm respostas prontas. É preciso reformulá-las e reinventá-las a cada encontro.

Ao longo deste capítulo, tivemos o intuito de chamar atenção para a importância do FSMEI como movimento social, que coloca em pauta e debate coletiva e democraticamente as questões da Educação Infantil, valorizando a criança como sujeito de direitos. E esse movimento, que tem como símbolo o cata-vento¹⁶ por estar em constante movimento, tem levado a voz das crianças às instâncias governamentais e reivindicado o que lhes é de direito.

O pesquisador da Universidade de Barcelona, Larrosa (2002), diz que a experiência é o que nos toca, o que nos move, e que, ao nos tocar e nos mover, nos transforma. Desse modo, a experiência que o FSMEI tem levado aos muitos cantos do sul de Minas, tem instigado e colocado em suspeição as concepções de Educação Infantil, de infância e de criança, que permeiam o imaginário da comunidade escolar e que pautam suas ações.

Nesse sentido, o FSMEI tem o compromisso ético-político-social de articular, por meio de suas ações, estratégias que contribuam e viabilizem o processo de construção de uma Educação Infantil de qualidade, que respeite e contemple as singularidades, as diferenças e a pluralidade das crianças e das infâncias, bem como seus direitos fundamentais (Brasil, 1995). Nessa direção, “é preciso devolver à infância sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (Larrosa, 2013, p. 186).

Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 280p.

¹⁵ “Tomando de empréstimo da Botânica a descrição do rizoma como um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica, Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Mil platôs*, utilizam o termo para descrever uma forma não-hierárquica, não-estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore” (Silva, 2000, p. 98).

¹⁶ No capítulo 5, faremos a descrição mais detalhada da história do símbolo do cata-vento no FSMEI.



- ALBUQUERQUE, S. S. de. **Educação Infantil**: um sonho a ser embalado? Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-um-sonho-a-ser-embalado.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.
- BACHELARD, G. **O Direito de Sonhar**. Trad. José Américo Pessanha *et al.* São Paulo: DIFEL, 1985. 232p.
- BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. **Dossiê FMEI**: 5 anos é na educação infantil. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, 2013. 220p.
- BRASIL, MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995. 44p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília: MEC/SEB, 1996. 64p.
- _____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 40p.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 496p.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 101p.
- _____. Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Presidência da República, 2007. 13p.
- 46
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995. 44p.
- DIDONET, V. **Comentários sobre a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera e acrescenta dispositivos à LDB**. 2013. (mimeo). 6p.
- FLORES, M. L. R. Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade. Dossiê: Infância e Educação Infantil. **Em Educação**, 35(1):25-38, 2010.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. 275p.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, p. 1-20, 2010.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, (19):20-29, 2002.
- LARROSA, J. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 183-198.
- MARTINS, K. B. A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincar, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. 2015. 198 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2015.
- MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande, MS: Ed. FMS, 2002. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20110530183816.pdf>. Acesso em: Acesso em 03 ago. 2016.

- RIBEIRO, C. M. Gênero, sexualidade e formação de professoras e professores: navegando pelas artes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICAS, QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO? 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPESUL, 2010.
- _____. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil.** Lavras, MG: Editora UFLA, 2012. 532p.
- RIBEIRO, C. M.; ALVARENGA, C. F. **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais.** Lavras: UFLA, 2016. Vol. 1. 362p.
- ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** Ilustração de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. 48p.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010. 221p.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. 256p.
- SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.
- UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, 28(95):407-428, 2006.

Referências complementares

- ANFOPE. **Documento para subsidiar a discussão na audiência pública regional Recife 21/03/01.** Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf> Acesso em: 03 ago. 2016.
- FACED. **Curso de extensão em docência na educação infantil.** Disponível: <<https://www.ufrgs.br/faced/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.



Política pública de Educação Infantil e a importância dos Fóruns de Educação Infantil

Ana Paula Coelho Silva¹⁷

Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel¹⁸

*Assim dizendo a minha utopia
eu vou levando a vida, eu vou viver
bem melhor doido pra ver o meu
sonho teimoso um dia se realizar e
eu viver bem melhor.*

Milton Nascimento e Fernando Brant

Ao conhecer a história do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, podemos observar o esforço de um movimento social, que mesmo apresentando limitações, torna-se espaço de conquistas decorrentes de lutas políticas tendo como prioridade a criança.

A Educação Infantil tem sido foco de debate no cenário nacional e tem encontrado espaço de regulamentação nas diversas legislações como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A partir destas legislações afirma-se a Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado, deste modo as políticas voltadas para a primeira infância entram nas agendas de governo provocando intensos debates educacionais e mobilização de grupos sociais.

Muitos foram os avanços a partir da Constituição Federal de 1988 e podemos constatar que as legislações que a procederam, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases (que dispõe a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica), documentos como os Referenciais Curriculares de Educação Infantil, desencadearam uma política nacional de Educação Infantil. No entanto, muitos desafios ainda se colocam para esta etapa como a formação de professores(as) e carreira, infraestrutura das creches, acesso à educação aos menores de 3 anos, currículo que atenda às especificidades desta faixa etária, parcerias entre redes de proteção à criança, setores de saúde e instituição escolar, etc.

Neste sentido, os fóruns de educação infantil enquanto espaços de contestação, mobilização e discussão foram se firmando em todo o país no intuito de estabelecer discussões e participar ativamente dos encaminhamentos de ações políticas, na busca de alternativas para a efetivação do direito à criança, estabelecido nas legislações pertinentes supracitadas.

Assim, nesse capítulo discutiremos inicialmente como as políticas de Educação Infantil foram se constituindo e se afirmando no cenário nacional, a partir das legislações implementadas, para, em seguida, apresentarmos a importância dos fóruns de educação

¹⁷Professora EBTB do Núcleo de Educação da Infância (Nedi), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

¹⁸Docente do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé UNIFEG. Assessora Técnica da Secretaria de Educação de Guaxupé/MG. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.



infantil como espaços de discussão e mobilização, tendo como fundamento a teoria do ciclo de políticas, entendendo os fóruns como movimento social. Portanto, espaço que discute políticas públicas e que intervém no âmbito do contexto da prática, resignificando-as, pressionando as agendas políticas, reformulando o texto das legislações de acordo com os anseios e contexto em que se encontram as discussões.

A Educação Infantil no Brasil: marcos legais e política pública

A Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços e ambiguidades que fragilizaram este nível de educação, legalmente reconhecido como primeira etapa da Educação Básica. Apesar de importantes marcos legais alavancados com a Constituição de 1988, a educação das crianças brasileiras de tenra idade, mais especificamente a creche, que atende crianças entre zero e três anos de idade, ainda se encontra a mercê das condições culturais, sociais, econômicas e consequente sensibilidade dos gestores das várias esferas de governo, sobretudo dos municipais, como prefeitos e secretários de educação.

Os avanços da Educação Infantil podem ser observados notadamente na legislação. Nesta pesquisa documental tomaremos como objeto de estudo os principais marcos legais para a Educação Infantil a partir da Constituição de 1988, a saber: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e finalmente o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Partiremos da legislação por considerarmos que há uma estreita relação desta com o exercício da cidadania, no sentido amplo de participação de todos nos destinos nacionais, especialmente se tratando do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, *locus* de atuação de atores sociais importantes do processo participativo.

A legislação é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio de regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento de ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania. (Cury, 2002, p.15)

A Constituição vigente, promulgada em 5 de outubro de 1988, emergiu de um momento histórico importante, pós ditadura militar, em que a sociedade brasileira clamava por cidadania plena no exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Segundo Leite Filho e Nunes (2013, p.69). “[...] a década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis”. A Carta Magna reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, colocando-os como absoluta prioridade para o Estado, a família e a sociedade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

No tocante à educação das crianças pequenas, a Constituição de 1988 inova ao integrar a educação destas, antes da escolaridade obrigatória como dever do Estado e opção da família. Isto implica em colocar as creches e pré-escolas nos sistemas de educação retirando-as dos programas de assistência social. Em 2006, a redação do inciso IV do artigo 208 foi alterada pela Emenda Constitucional n.º 53 que deixa claro que não é apenas atendimento à criança pequena, e sim educação, o que implicaria numa política educacional de cunho universal e não residual¹⁹,

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1988).

Há que se destacar ainda a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 que altera a redação do inciso I do Artigo 208 e torna obrigatória a Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Portanto, a pré-escola passa a ser obrigatória, ou seja, dever do Estado quanto à vaga de qualidade, dever da família matricular e zelar pela frequência e direito de todas as crianças brasileiras. Para Leite Filho e Nunes (2013) a partir da Constituição a creche passou a ser reconhecida como instituição educacional uma vez que o texto da lei não a distingue da pré-escola, pelo contrário, ambas são conceituadas como Educação Infantil. No entanto, o que se observa é que não há distinção no texto legal, mas na prática a creche ainda é estigmatizada como lugar de criança pobre, destinada à mãe que precisa trabalhar, onde atuam cuidadores leigos em espaços improvisados.

Quanto à organização dos sistemas de ensino, a Constituição de 1988 estabelece, em seu Artigo 211, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. O parágrafo 2.º deste mesmo artigo prevê que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e o parágrafo 3.º que os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e Médio. Observa-se que a Educação Infantil é da competência alçada apenas do município, que o Ensino Fundamental é da alçada tanto do Município quanto do Estado e o Ensino Médio cabe à esfera estadual. Tais preceitos legais ratificam o que afirmamos no início com relação à educação das crianças em idade de creche, que estão a mercê das condições culturais, sociais, econômicas e consequente sensibilidade dos gestores municipais, uma vez que é uma faixa etária que não entra na escolaridade obrigatória.

O panorama municipal hoje é muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creche, pré-escola, fundamental e médio –, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta – formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos (Nunes; Corsino, 2011, p.336)

¹⁹Esping-Andersen (1993, apud NUNES e CORSINO, 2011, p.331) considera que a política pública universal caracteriza-se “pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos”. Já na política pública residual “o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por ele pagar”.



Em 13 de julho de 1990, ainda imbuídos do espírito de exercício pleno da cidadania tendo a criança e o adolescente como prioridade nacional, foi promulgada a Lei n. 8.069 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal, garantindo a proteção integral à criança e ao adolescente e reconhecendo-os como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento.

No que diz respeito à Educação Infantil, o ECA, em seu artigo 54, ratifica a Constituição estabelecendo que é dever do Estado atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

O Estatuto traz, ainda, dispositivos importantes para a educação infantil: a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos da criança e do adolescente; o sistema de garantia dos direitos (Leite Filho; Nunes, 2013, p. 73)

É inegável o avanço com relação à concepção de criança como sujeito de direitos estabelecido pelo ECA. No entanto, a efetivação destes direitos ainda está distante de ser realidade no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei n.º 9.394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei foi um marco importante para a Educação Infantil porque, pela primeira vez na história, a educação das crianças de tenra idade se integra no texto da lei como primeira etapa da Educação Básica.

Os artigos 29, 30 e 31 da LDBEN tratam especificamente da Educação Infantil e foram alterados pela Lei n.º 12.796/2013 ficando com a seguinte redação:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

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

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

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

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

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

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

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

Algumas questões emergem a partir das alterações ocorridas em 2013, como: O que acontecerá com as crianças que não atingirem o percentual de 60% (sessenta por cento) de frequência na pré-escola? Haverá sanções para os responsáveis destas crianças que não atingiram a frequência mínima? Qual documentação atestará os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança? Histórico escolar? Se for histórico escolar, como serão registrados estes processos? Notas? Conceitos?

Espera-se que o ano de 2016 seja determinante e delinear respostas a estas questões, uma vez que a Emenda Constitucional n.º 59 coloca este ano como data limite para implementação das medidas estabelecidas na Constituição ora alterada.

Outro marco importante para a política de Educação Infantil no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A primeira foi estabelecida pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1999, com a Resolução n.º 1 de 7 de abril, e, neste mesmo ano, no mês de setembro, acontece a primeira reunião de articulação dos integrantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em Caxambu/MG, cujo Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil é signatário. A segunda DCNEI, que está vigente, foi estabelecida pela mesma Câmara com Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, constituindo-se uma revisão da primeira.

A Resolução de 1999 continha apenas 4 (quatro) artigos e foi um marco legal importante para a Educação Infantil, pois ratificou a creche e pré-escola como instituições educativas com diretrizes curriculares estabelecidas para todo o território nacional. O artigo 3.º estabelecia que as escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos deveriam nortear suas propostas pedagógicas nos seguintes fundamentos:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Brasil, 1999)

Estes princípios permaneçam nas DCNEI de 2009²⁰ sendo acrescido aos princípios éticos o respeito ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.

A revisão realizada em 2009, fruto de amplo diálogo entre educadores, universidades, e movimentos sociais, dentre eles o MIEIB, amplia as diretrizes que passam a ter 13 (treze) artigos explicitando de maneira mais contundente que rumos a política de Educação Infantil deve seguir.

²⁰Em 11 de novembro de 2009 o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer n.º 20/2009 sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que traz também elementos importantes para entendimento destas para a Educação Infantil.



A Educação Infantil vem passando por momentos de muitas mudanças e definições. Mudanças na função social, política e pedagógica das instituições de educação e cuidado das crianças de zero a cinco anos; na concepção de criança e de infância; na ideia de desenvolvimento infantil e, por conseguinte nas concepções didáticas para os processos educativos nas creches e pré-escolas. (Leite Filho; Nunes, 2013, p. 77)

Dois aspectos merecem destaque nas DCNEI de 2009: a concepção de criança explicitada no texto legal e as interações brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil.

Art. 4.º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

Observa-se que há uma lógica importante entre estes dois aspectos que pontuamos, uma vez que ao se considerar a criança como sujeito histórico de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações e práticas cotidianas que vivencia, faz-se necessário que todas as instituições de Educação Infantil considerem as interações e a brincadeira como meios de propiciar às crianças, de tenra idade, experiências variadas como as estabelecidas nos incisos I ao XII e parágrafo primeiro do artigo 9.º:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (Brasil, 2009)

Finalmente temos a Lei n.º 13.005, de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), como legislação importante para a Educação Infantil. O texto legal está organizado em 14 (quatorze) artigos e um anexo com metas e estratégias para toda a educação nacional. O documento, em seu artigo 2.º, aponta as diretrizes em que o Plano está pautado e que implicam diretamente na educação infantil, tais como: a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, e a valorização dos (as) profissionais da educação.

A meta n.º 1 do PNE trata especificamente da Educação Infantil:

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

A meta traz em si o primeiro desafio com relação às diretrizes do plano relativas à universalização do atendimento. Segundo o site Observatório do PNE, em 2014, o atendimento em pré-escola era da ordem de 89,1% e da creche 29,6%. Estes números revelam que a meta relativa à pré-escola possivelmente será atingida neste ano. No entanto, com relação à creche, a meta dificilmente será atingida, sobretudo por questões financeiras, não atingindo as camadas mais pobres da população.

Embora se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, a oferta incipiente, muito aquém da demanda, revela que



o parco atendimento é fruto de uma orientação política duplamente residualista: a oferta pública é para as camadas mais pobres da população e atinge pouco mais de 10% das crianças pobres. (Nunes; Corsino, 2011, p. 347)

Neste aspecto, observamos que o princípio de superação das desigualdades educacionais encontra-se distante da creche, principalmente por causa de seu alto custo de implementação e manutenção²¹. Possivelmente nem a ampliação de recursos estabelecida como princípio e meta do PNE com a aplicação de 10% do PIB chegará a instituições de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, observamos também que há tensões e dificuldades para efetivação desse princípio na Educação Infantil. Campos (2003) considera a necessidade de estabelecer uma política nacional de formação que garanta a inclusão do pessoal de creche implicando em repensar a carreira e o papel dos (das) profissionais que nela atuam, tendo como princípio a dissociabilidade entre cuidar e educar.

A política educacional para crianças de tenra idade no Brasil é complexa e multifacetada, o que requer ações múltiplas e intersetoriais para sua consecução. Neste aspecto, o MIEIB e seus respectivos Fóruns se constituem espaços importantes na implementação de políticas.

Fóruns de educação infantil na implementação das políticas públicas: espaço de diálogo, mobilização e mudança

56

A Educação Infantil vem se delineando no decorrer dos anos como um campo fértil de discussão e de políticas públicas em busca de ampliação e qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos²². Como já discutimos no início deste artigo.

Porém, muitas ainda são as conquistas necessárias no campo da Educação Infantil, quanto a qualidade do ensino, acesso às creches, infraestrutura das instituições etc. Neste sentido, os fóruns de Educação Infantil, cumprem um papel importante na luta destas conquistas, pois “são espaços suprapartidários, articulados por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da educação infantil, num determinado estado, região ou município” (Mieib, 2002, p. 195). São locais democráticos de discussão que levam em conta o debate de ideias, proposição de ações e a divulgação de políticas. O caráter mobilizador dos fóruns requer comprometimento das pessoas que dele participam, envolvimento com as questões ligadas à Educação Infantil e encaminhamentos claros e plausíveis para o processo de mudança, visando o fortalecimento da educação infantil como política pública.

Assim, os fóruns contribuem para o avanço nas políticas públicas da educação infantil que atenda às especificidades das crianças, nesta etapa da educação básica. O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil faz parte do Fórum Mineiro de Educação Infantil, que integram o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). O Fórum

²¹A Campanha Nacional pelo Direito à Educação traz em seu site: <http://www.campanhaeducacao.org.br/> uma publicação importante sobre este aspecto intitulada *Custo Aluno-Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*.

²²Sabemos que a Emenda constitucional n.º 53/2006 altera a Constituição afirmando que a “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade”, porém na escrita deste artigo mantivemos até 6 anos por entendermos que com o corte da idade até 31/03, conforme as Resoluções CNE/CES n.º 1/2010 e n. 6/2010, as crianças de 6 anos em sua maioria estão na educação infantil. Assim, adota-se este limite de idade, em defesa das crianças que completam seis anos após o dia 31 de março.

Sul Mineiro vem desde 1999, consolidando e respeitando a criança como sujeito de direitos enquanto garantia legal expressa na Constituição Federal de 1988. É importante salientar que é um espaço de discussão sobre a Educação Infantil e seus aspectos políticos, metodológicos e práticos. Reúne, desde 1999, pessoas interessadas nas questões pertinentes à Educação Infantil e acontece atualmente de forma itinerante nos municípios do sul de Minas e soma ao todo 115 encontros no decorrer de 16 anos, conforme apresentado no capítulo 1.

Já o MIEIB, do qual o Fórum Sul Mineiro é integrante²³, nasceu com o objetivo de ser um movimento entre os fóruns para promover a articulação dos fóruns que já estavam instituídos em vários Estados, cujo objetivo firmava-se em fortalecer a educação de crianças de 0 a 6 anos e que já apresentavam grande poder de mobilização e intervenção “tanto nas políticas educacionais quanto na produção de conhecimentos na área” (Nunes; Machado; Coelho, 2002). Assim, vários encontros de articulação no decorrer de 1999 e 2000 foram realizados e definiram princípios básicos e critérios norteadores das ações do MIEIB.

Desta forma, os fóruns de Educação Infantil que integram o MEIB representam vozes de todas as partes do país, que pronunciam para que a criança tenha seus direitos reconhecidos de fato e garantidos, lutando por uma política educacional que também converta em ações concretas. O espaço do fórum é um encontro de pessoas envolvidas, que querem discutir, trocar experiências e que também querem modificar e contribuir para as políticas de Educação Infantil. É *locus* privilegiado para a mudança, pois forma um conjunto plural em que agrega pessoas de variados lugares que buscam dialogar e ressignificar as suas práticas e ou/contribuir para as mudanças e avanços na área da Educação Infantil.

Por este ângulo, percebemos que o MIEIB ao se articular com os diversos fóruns de Educação Infantil, potencializa e fortalece a luta por uma política de educação infantil:

O MIEIB é uma articulação entre fóruns de educação infantil, já constituídos em vários estados brasileiros, que visa o fortalecimento da educação infantil como política pública de qualidade. Foi organizado a partir da necessidade dos integrantes desses fóruns de um diálogo com a sociedade como um todo, com os dirigentes governamentais e com os órgãos que têm uma atuação em nível nacional. (Mieib, 2002, p. 199)

O MIEIB visa por uma política pública da Educação Infantil de qualidade e, neste sentido, a abordagem do ciclo de políticas contribui para o entendimento de que o fórum enquanto movimento social, pressupõe lutas constantes, mobilização e conquistas que dão dinamicidade ao contexto da prática, onde as políticas são efetivadas e recontextualizadas pelos diversos sujeitos que implementam as leis e políticas públicas.

Desta forma, o ciclo de políticas, que é uma abordagem sociológica, é uma contribuição importante para análise de políticas públicas na Educação Infantil. É neste ciclo que o fórum se mantém como “instrumento” de luta, ressignificação e mudança. É de suma importância situar que na análise, tendo como referência o ciclo de políticas, há uma preocupação de romper com as dimensões que analisam as políticas entre proposta e prática, prescrição e implementação, macro e micro para se pensar a política como o

²³Esta vinculação será explanada de forma mais detalhada no capítulo 7.



todo que incorpora sentidos da prática e vice-versa. Há, portanto, uma produção de novos sentidos. Estas são dimensões constitutivas da dinâmica social, que se inter-relacionam e são condicionadas socialmente.

Esta abordagem sociológica tem servido para a análise das políticas. Mainardes (2006) apresenta de forma clara o ciclo de políticas e busca pontuá-lo como um referencial útil para análise de políticas educacionais. Parte da observação crítica da trajetória das políticas desde o seu início até a sua implementação. Assim, aborda o ciclo de políticas divididos em cinco contextos, denominados: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Destes cinco contextos apresentados detalharemos apenas os três primeiros, que são de interesse mais direto da relação que fazemos sobre a importância do fórum na implementação de políticas e como espaço de mobilização e mudança.

Esta divisão tem um caráter mais metodológico uma vez que estes contextos se inter-relacionam quando se propõe a analisar a implementação de uma política. Lopes e Macedo (2011) sinalizam que a relação entre os contextos é de suma importância para perceber que o ciclo de políticas é contínuo e não se fundamenta na hierarquia. Em estudo anterior Lopes (2005) afirma que

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball (1992, 1994, 1998, 2001) a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização. (Lopes, 2005, p.56)

O primeiro contexto é o da influência onde as “políticas são normalmente iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51). É um campo onde há disputas entre grupos políticos, entidades, esferas governamentais para garantir a hegemonia de algum discurso em detrimento de outros. Atuam neste os partidos políticos, empresários, governo, legislativo que disputam a predominância do seu discurso. Este contexto também sofre influência de políticas internacionais, porém não há uma transposição pura e simples para o âmbito nacional, há também uma recontextualização das políticas. É notório que neste jogo de poder há busca por legitimidade, que o discurso vitorioso nesta luta se transformará na política a ser empreendida.

Por conseguinte, passamos para o segundo contexto que é o da produção do texto da política pública. Este é marcado pela representação escrita das intenções dos grupos que garantiram a sua hegemonia e seus discursos. Estes discursos transformados em texto representam a política, que sofre intervenções de acordo com os interesses e disputas, carregando assim limitações e possibilidades. Nesse sentido, podemos refletir sobre as legislações, documentos oficiais sobre a Educação Infantil, considerando o que Lopes e Macedo apontam que, no contexto de produção de texto político,

Estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses

textos, visando a sua maior popularização e aplicação. Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. (Lopes; Macedo, 2011, p.259)

Assim, retomando dentro deste contexto, os fóruns de Educação Infantil como espaço de produção de conhecimento e mobilização que também influenciam na produção do texto da lei quando debatem questões e se movimentam pressionando os governos, secretarias a repensarem e modificarem políticas e documentos oficiais. O Grupo Gestor do MIEIB relata ao se referir aos fóruns de Educação Infantil espalhados pelo Brasil, que

De fato, esses fóruns já vinham demonstrando um considerável poder de mobilização e intervenção, tanto nas políticas educacionais quanto na produção de conhecimentos na área, ao realizarem encontros para debater questões de seu campo específico, efetuar levantamentos de dados sobre o atendimento ou acompanhar a atuação de secretarias municipais ou estaduais, vereadores e deputados. (Nunes; Machado; Coelho, 2002, p.10)

Neste sentido, o poder de intervenção e mobilização dos fóruns remete também ao contexto da prática, pois as políticas traduzidas em textos oficiais são interpretadas e colocadas em prática trazendo efeitos diretos nas secretarias municipais de educação, entidades ligadas à educação infantil e escolas. Na atuação dos diversos sujeitos que implementam a política é que define, segundo Mainardes (2006, *apud* Ball, 1992), o contexto da prática. Nele a política é recriada e interpretada pelos indivíduos produzindo consequências que podem gerar mudanças na política original. Nesse aspecto, torna-se visível a noção de que as políticas passam por uma releitura no contexto da prática, sendo atravessada por anseios, posições contrárias e pensamentos antagônicos. De forma análoga, nos espaços de discussão dos fóruns os implementadores das políticas, isto é, professores, gestores, supervisores e demais pessoas da sociedade civil ligadas à Educação Infantil refletem suas experiências, seus valores, seus propósitos ao lerem os textos legais e colocá-los em prática, ressignificando-os.

Nesta perspectiva, Lopes e Macedo (2011, p. 261) sintetizam que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas”. O Fórum de Educação Infantil do Paraná, em sua página, ilustra esta afirmação:

No ano de 2014, foram realizados cinco encontros regionais (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul), demarcando posições que ratificam a luta do MIEIB reafirmando a necessidade de enfrentar as políticas atuais que venham a se constituir na contramão das conquistas na área da Educação Infantil. O cenário nacional encontra-se marcado pela construção de políticas públicas e a materialização de uma legislação que, por vezes, afirma as conquistas e, ao mesmo tempo tenciona constantemente o campo, na luta pela



constituição de um projeto democrático para a educação das crianças de zero a seis anos do Brasil. (Feipar, 2016, s.p.)

Percebe-se na leitura de vários artigos do livro “Educação Infantil – construindo o presente”, como os Fóruns Permanentes de alguns estados brasileiros foram se articulando para o fortalecimento da Educação Infantil, alguns com forte empenho na formação docente tendo como parceiras as Universidades Federais, outros primaram para a discussão de propostas pedagógicas para as crianças pequenas, outros discutiram a educação infantil, financiamento e parceria. Fica claro como as mudanças nas políticas partem das discussões, das reivindicações, de documentos (como as várias cartas enviadas ao Ministério da Educação e Cultura pelo MIEIB, como a Carta de Cuiabá²⁴) que vão sendo produzidos nos encontros dos fóruns e enviados às várias instâncias como Conselho Nacional de Educação (CNE), MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), etc., fazendo com que haja um movimento necessário para o enfrentamento e a construção de política de qualidade para a Educação Infantil.

Diante disso, entende-se que os fóruns de Educação Infantil são espaços de discussão, de reivindicações e de enfrentamentos que contribuem significativamente para as políticas públicas nesta etapa, no sentido da busca da melhoria do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, das práticas pedagógicas e da atuação profissional de todos os envolvidos com a educação infantil, além de ser espaço em potencial para a produção de conhecimentos nesta área.

A constituição e permanência dos Fóruns de Educação Infantil, em particular o Fórum Sul Mineiro, no cenário da política pública de educação infantil por dezessete anos, comprova a importância deste movimento social para a garantia do direito à educação de todas as crianças brasileiras ente 0 e 6 anos de idade.

Há ainda muito que se fazer para que o que está na lei se concretize em ações efetivas e o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil garante mensalmente um espaço de discussão para o enfrentamento de grandes desafios para que a Educação Infantil, mais especificamente a creche, deixe de ser residual para se tornar uma política universal. Assim, esperamos que nosso sonho teimoso se realize.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Resolução n.º 1, de 07 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 1999.

²⁴A carta de Cuiabá originou-se do XXX Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, realizado nos dias 03 a 05 de novembro de 2014, em Cuiabá - MT, este encontro reuniu profissionais dos diferentes estados e do Distrito Federal com o objetivo de pontuar e discutir questões conceituais, históricas, políticas, legais e de práticas que delineiam o fazer pedagógico das crianças de zero a seis anos. Disponível em: <<http://feipar.blogspot.com.br/2015/03/xxx-encontro-nacional-do-mieib-carta-de.html>>. Acesso em 21 jan. 2016.

_____. **Resolução n.º 5, 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos Arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de dezembro de 2009.** Acrescenta § 3.º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do Art. 211 e ao § 3.º do Art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. **Lei n.º 12.796/2013, de 04 abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 02 mar. 2016.

FEIPAR. **Fórum de Educação Infantil do Paraná.** Disponível em: <<http://feipar.blogspot.com.br/2015/03/xxx-encontro-nacional-do-mieib-carta-de.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CAMPOS, M. M. **Profissionais de Educação Infantil:** desafios para a política educacional. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. **Políticas educacionais:** o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003. 192p.


CARREIRA, D. P.; REZENDE, M. J. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br>>. Acesso em: 1 fev. 2016. 42p.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira** (o que você precisa saber sobre). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 120p.

GOULART, M. A.; NAZÁRIO, R. **A função social da educação infantil:** um diálogo com o fórum regional de E. I. da grande Florianópolis. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407419165_ARQUIVO_MARIANA_ArtigoPOA_revisao18julho.pdf>. Acesso em 07/01/2016.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. **Direitos da Criança à Educação Infantil:** reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Educação Infantil:** formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. 352p.



- 
- LEMOS, F. P. A experiência do Fórum Social Mundial e sua importância para a mobilização social. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/perspectivasociologica/edicoes-antiores/jan-jul-2011-no-6-e-7/a-experiencia-do-forum-social-mundial-e-sua-importancia-para-a-mobilizacao-social/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-281.
- LOPES, A. C. **Política de Currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo Sem Fronteiras. 5(2)50-64, 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, 27(94):47-69, 2006.
- MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL - MIEIB. **Educação infantil: construindo o presente**. Campo Grande: UFMS, 2002. 200p.
- NUNES, M. F. R.; MACHADO, M. L. de A.; COELHO, R. de C. F. de. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB: Construindo o Presente. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação infantil: construindo o presente** Campo Grande: UFMS, 2002. p.9-16.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011. 432p.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. **Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Formação docente, infância e Formação ética no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Elisângela Brum Cardoso Xavier²⁵

Vanderlei Barbosa²⁶

Dentre os eixos temáticos e as questões políticas que subsidiam as discussões dos fóruns, tramitam-se ideários do que se compreende ou se defende por formação docente e por infância. Deste modo, neste capítulo apresentaremos os resultados de debates realizados, sobretudo no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil²⁷, que tem procurado pensar a concepção de infância e a formação docente visando assegurar os direitos das crianças. Reunimos, aqui, algumas ideias ancoradas na legislação que assegura o marco jurídico-institucional, da educação infantil, nos teóricos que tem refletido sobre a educação e seus desafios e na experiência compartilhada regularmente no referido fórum.

As legislações educacionais tiveram grandes avanços no decorrer dos anos passando a dar várias garantias às crianças de 0 a 5 anos, dentre elas podemos citar o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação na Constituição Federal de 1988, Art. 211 (Brasil, 2007) e a inclusão dessa modalidade de ensino como primeira etapa da Educação Básica, da LDB n.º 9394/96 no Art. 29 (Brasil, 1996), sendo, portanto, um lugar formal de aprendizagem.

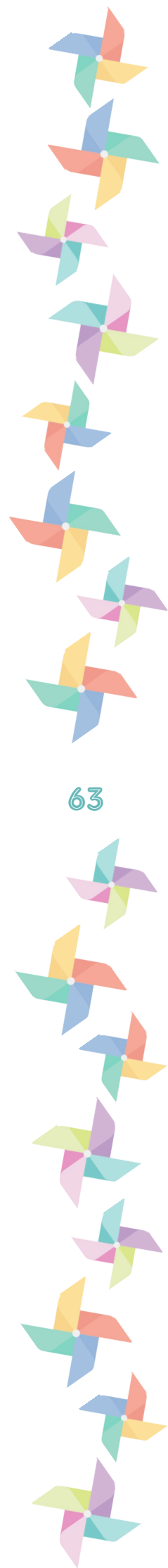
A concepção de criança também evoluiu muito, ela não é mais considerada um adulto em miniatura, uma criança apática e alheia ao que está ao seu redor. Pelo contrário, em muitas situações demonstra mais conhecimento sobre determinado assunto do que alguns adultos. Hoje ela é vista como sujeito histórico e de direitos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o que significa que ela é um ser único e quando vai para a escola já tem uma história de vida e a todo o momento produz cultura em suas relações. Essa mudança de concepção afeta diretamente a prática pedagógica dessa modalidade de ensino, que deixa de ser assistencialista e passa a ter uma visão completa do educando, objetivando o seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, levando em consideração as suas especificidades e o compromisso de garantir uma educação de qualidade.

Os primeiros anos de vida são muito importantes na formação da criança e a Educação Infantil é uma fase de muitas oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem. Ao considerar a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, há uma transformação na forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem, que deve proporcionar à criança a possibilidade de construir sua identidade, seus valores e seus conhecimentos de forma coletiva. É necessário respeitá-la como sujeito do conhecimento e dar a ela o papel de protagonista no conhecimento de si e do mundo. Para a efetivação

²⁵Professora EBTT do Núcleo de Educação da Infância (Nedi), da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

²⁶Doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Lavras - UFLA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFLA).

²⁷Projeto de extensão realizado por docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, sob a orientação da professora Cláudia Maria Ribeiro.



desses conceitos é preciso que os professores, que trabalham com esse segmento de ensino, possuam uma formação no mínimo em nível de graduação, algo imprescindível no trabalho docente com a educação infantil. Não é pelo fato de se lidar com crianças pequenas que não seja necessário possuir uma formação mínima necessária, pelo contrário, percebemos que não somente uma formação inicial, mas uma formação continuada torna-se determinante para compreender as especificidades dessa faixa etária e assim garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, desde 1999, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil tem se reunido, provocado o debate acerca da importância da formação docente e permeado as discussões, independente do tema que é proposto, para o estudo coletivo. Isso se deve ao fato da relevância que esse assunto tem em relação ao trabalho com as crianças na primeira infância. É possível formar sem formação?

De acordo com a LDB Art. 62: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”, mas é “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Com essa lacuna que existe na legislação, muitos profissionais da educação têm sido admitidos com a escolaridade mínima exigida pela LDB e em várias cidades do Brasil, por falta de professores habilitados para o cargo, alguns editais publicados nas prefeituras, permitem que estudantes do curso de Pedagogia possam ingressar, em sala de aula, como professores regentes, independente do período que estiverem cursando. Ainda existem situações, principalmente em relação às creches em que a formação exigida é o nível fundamental completo. Dessa forma, realizam-se contratações de profissionais que não tem conhecimento sobre a primeira infância.

64

Nesta perspectiva, buscamos analisar a importância da formação docente para a compreensão da concepção de infância na educação infantil e para seu processo de formação. Optamos por discorrer sobre esse assunto pelo fato desse tema fazer parte de constantes discussões nos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e de sua importância para o desenvolvimento da criança na contemporaneidade.

Pretendemos, primeiramente, falar sobre os limites legais, estruturais, econômicos, culturais a respeito da criança. Em seguida, discorreremos sobre as possibilidades e horizontes da educação infantil como primeira fase da educação básica e, por fim, apresentaremos algumas considerações que visam provocar o debate sobre a concepção de infância e a formação docente para essa fase decisiva da formação humana.

Limites

A primeira infância é o nome dado aos primeiros anos de vida das crianças, especialmente, aos cinco primeiros. Esse período é marcado por um desenvolvimento intenso, com grandes modificações principalmente em relação aos aspectos físico, social, psicológico e intelectual. Nessa fase, as experiências marcam suas vidas que, dependendo de como forem expressadas e vivenciadas, podem ser positivas ou negativas. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, contempla essa faixa etária, pois atende às crianças de 0 a 5 anos, sendo oferecida em dois segmentos: creche e pré-escola que podem ser ofertadas em período parcial ou integral de acordo com a LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996).

A educação formal das crianças tem início obrigatoriamente, a partir do ano de 2016, aos 4 anos de idade, conforme estipula a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil,

2013). A partir desse ano todas as crianças, nessa idade, deverão estar matriculadas na educação infantil, que tem o compromisso de proporcionar o desenvolvimento integral complementando a ação da família e da comunidade. Para isso, a escola e os professores devem estar bem preparados para recebê-las e para cumprir o seu compromisso de cuidar e educar.

Quando estudamos e/ou trabalhamos com a infância, precisamos fazer alguns questionamentos: Quem são as crianças da sociedade contemporânea? Como são vistas? Em que situações elas se desenvolvem? O que a escola oferece para elas? Elas também produzem cultura? A concepção de criança na contemporaneidade é muito diversa e contraditória. Muitos ainda pensam que as crianças são adultos em miniatura, que apenas são capazes de reproduzir costumes e ações, que observam através dos exemplos e que não têm condições de produzir cultura, mas apenas de reproduzir a cultura que lhes é apresentado. Outros acreditam que elas são um vir a ser cidadãs do futuro. Nessa visão, o período da infância é apenas uma preparação para a atuação futura, suas experiências nessa fase são pouco consideradas, assim como os seus direitos como pessoa civil, estando submetidas inquestionavelmente às decisões dos adultos que são vistos como “seres superiores”. Há ainda os que nem pensam sobre esse assunto, pois desconsideram sua participação na sociedade, agem como se esse período da vida não tivesse nenhuma importância ou significado para elas, como se a vida começasse a partir dessa fase.

Em todos esses múltiplos olhares as especificidades infantis não são reconhecidas e muito menos respeitadas e assim o desenvolvimento pleno, nessa fase, fica comprometido. As crianças são sujeitos históricos dentro da sociedade, elas não vivem alienadas ao meio social. Elas estão imersas na cultura, interagem com a realidade, são parte integrante do meio social e através das oportunidades que lhe são oferecidas, podem se apropriar dos elementos e produzir cultura. Brasil (2009) definem a concepção de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Quando falamos em formação cultural vemos que é algo bastante complexo que inclui não somente o conhecimento propriamente dito, ou seja, o que chamamos de cognitivo, mas também todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano em todas as esferas da qual faz parte. Os profissionais da educação precisam conhecer essas questões e esse ensaio tem o propósito de analisar como a escola pode assumir um compromisso de contribuir com a formação cultural das crianças analisando os limites e as possibilidades para que ofereça reais condições de educação e emancipação. Adorno (2010a) se preocupa muito com a formação cultural, afirmando que a primeira infância é uma fase da vida oportuna para desenvolvê-la e é nesse autor que buscamos embasamento teórico para discorrer sobre essas questões.

Um dos primeiros limites que se apresenta é a falta de formação cultural dos professores que atuam com essa faixa etária, justamente aqueles que vão participar de um período tão importante na vida das crianças apresentam um déficit nessa área. Adorno (2010a) relata a experiência de ser avaliador da prova geral de filosofia, dos concursos para



a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen (Alemanha), concluindo que os professores possuem carências nessa área e afirma que “seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar” (Adorno, 2010a, p.64).

Embora seja em contextos diferentes, acreditamos que hoje é possível fazer uma relação e ampliar as observações feitas por ele aos professores contemporâneos, que trabalham com a primeira infância, porque muitos dos argumentos utilizados são comuns podendo ser aplicados à nossa realidade. Gostaríamos de destacar alguns: boa vontade e respeito, visto que muitos professores acreditam que, tendo apenas essas características, poderão ser contratados para lecionar e ainda usam frases do tipo “para trabalhar com crianças tem que gostar e ter boa vontade”, que são comumente repetidas, mas no qual devemos refletir, pois além do voluntarismo há que se ter densidade teórica e exercer com intencionalidade a ação pedagógica.

Assim como Adorno (2010a), acreditamos que essas características devem ser inerentes aos seres humanos e não somente pré-requisitos para quem trabalha com essa faixa etária. Existem também aqueles que não encaram a docência como uma profissão, mas como um sacerdócio, porém é necessário uma formação pedagógica para que tenham as mínimas condições teórico-metodológicas para exercerem a sua função e, não somente, devem gostar do que fazem, mas devem estar aptos para fazê-lo. Uma outra questão bastante relevante é o domínio da linguagem oral e escrita. É notório que, na maioria das vezes, a formação dos indivíduos se mostra falha, no tocante ao aprendizado da língua portuguesa. Muitos professores apresentam dificuldades em se comunicar de forma clara, tanto na fala quanto na escrita, articulando conceitos e concepções sobre assuntos diversos, talvez pelo déficit em sua formação. O conhecimento dos fatos que possuem parece muito superficial, o que não lhes dá condição de discorrer sobre assuntos relacionando-os com o contexto histórico. A falta de leitura minimiza a capacidade refletiva e restringe os conhecimentos científicos e literários, o que pode repercutir sobre a escrita que se torna falha e isso se torna muitas vezes motivo de constrangimento na escola, pois grande parte dos docentes apresenta muitos erros ortográficos. Demonstram isso no preenchimento dos diários de classe, nas documentações escolares, nos bilhetes enviados aos familiares e/ou responsáveis e, principalmente, quando precisam fazer uma avaliação descritiva da criança, na qual não deve se utilizar tópicos, mas deve-se trazer na redação de um texto a descrição detalhada de características do desenvolvimento da criança, que em sua estrutura contenha coesão e coerência, além da utilização adequada das normas de ortografia.

Outro argumento é a coisificação da consciência, que se manifesta quando perdemos a capacidade crítica e nos tornamos iguais às coisas passando a tratar os outros também como coisas, principalmente em relação às crianças, que, geralmente, já são consideradas pessoas com menos importância. A preocupação com o outro deixa de existir e os professores passam a organizar a rotina diária de forma a não priorizar as necessidades das crianças, não se importando com elas. Reproduzem as mesmas práticas utilizadas há anos e não veem a necessidade de mudanças. As crianças passam a ser tratadas como se estivessem numa fábrica, numa linha de produção – para tudo tem hora estipulada de forma inflexível: hora do brinquedo, hora da história, hora do pátio, hora do lanche, do almoço, do sono, do banho, do jantar e de ir embora... e no outro dia começa tudo novamente de forma mecânica pois a tendência é seguir sempre por caminhos já consolidados.

Como diz Adorno (2010a), o nexa entre o objeto e a reflexão foi rompido. As ações são repetidas sem avaliação sobre o que é bom e o que não é para a criança, sobre o que faz

e sobre o que não faz sentido para ela. E como a formação continuada em serviço quase não acontece, as coisas vão se repetindo da mesma forma ano após ano. Portanto, a formação docente e, como consequência, a capacidade de perceber as mudanças conjunturais e as implicações desse processo na formação da infância tem que ser algo permanentemente debatido, para que cada docente esteja à altura dos desafios do nosso tempo.


Outro fator que merece destaque é a baixa remuneração dos professores que influi diretamente na formação cultural das crianças. Os docentes geralmente não ganham o suficiente para se manter e precisam trabalhar em mais de uma escola, gerando um desgaste muito grande. O tempo que lhes sobra é muito pequeno e vão deixando de investir em si mesmos. A grande maioria não vai ao cinema, não assiste peças teatrais e concertos musicais, leem pouco, ou seja, não investem na formação continuada e isso vai empobrecendo a prática pedagógica. Muitos alegam que não lhes sobram dinheiro e que também não possuem tempo para isso. Essa situação gera insatisfação e conseqüentemente acomodação.

É constante ouvirmos docentes dizendo frases do tipo: “fingem que me pagam, eu finjo que trabalho”. Desta forma, concluem que, por receberem uma remuneração insuficiente pelo serviço prestado, não deveriam se esmerar no exercício de sua função e assim os educandos vão sendo prejudicados no processo de formação. Infelizmente, alguns profissionais que trabalham no serviço público e também em escolas privadas fazem uma diferenciação de sua atuação: nas escolas públicas, devido à estabilidade, agem de uma forma e nas escolas particulares de outra, pois como dizem: “a cobrança é maior”. Muitas vezes, o trabalho realizado pela mesma pessoa se manifesta de forma diferente. As crianças da escola pública são prejudicadas, pois na visão de muitos, eles não necessitam de uma boa educação, o trabalho pode ser feito de qualquer forma, afinal acreditam que “Prá quem é está bom”. É preciso lembrar que esses argumentos têm muito de verdade, mas não podemos dicotomizar a prática pedagógica, como ato político, das lutas históricas, visando assegurar dignidade à função docente.

Há ainda outro limite que podemos apontar que é a competitividade tão incentivada pela escola através das práticas pedagógicas exercidas pelos professores. Infelizmente, o sistema capitalista impregna suas ideias de competitividade em todos os setores no qual fazemos parte e a escola não escapa disso. Nela as crianças, desde muito cedo, aprendem que precisam sobressair aos demais, que precisam ser melhores do que os outros, que a sociedade não tem espaço para todos e essas ideias vão acompanhando-as no decorrer de suas vidas. As crianças, desde a primeira infância são educadas para enxergar os seus semelhantes como inimigos, como pessoas que precisam ser combatidas, paralisadas, que não podem avançar na sua frente, passam a viver a lei da sobrevivência onde os mais fortes dominam. Para Adorno (2010c), a competição é um princípio contrário à educação humana e também incita à barbárie que é um retorno à violência física primitiva, ou seja, estamos, enquanto pessoas civilizadas, no mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, mas nos encontramos atrasados em relação a nossa própria civilização possuindo uma agressividade primitiva (um impulso de destruição), pois almejamos aniquilar uns aos outros; construímos máquinas, tecnologias avançadas, tantos objetos e materiais com o uso da inteligência, mas destruímos no dia a dia os nossos pares.

No cotidiano escolar presenciamos inúmeras situações onde isso acontece. Um exemplo que pode ser descrito são as comemorações do dia das crianças, em que sempre é reservada uma semana inteira de festa e a gincana quase sempre está incluída na organização





do evento que tem como princípio básico a competição entre as crianças ou entre as turmas. As crianças são avisadas e com o objetivo de motivá-las é oferecido uma premiação que varia de acordo com as possibilidades financeiras da escola, pode ser um passeio, uma festa, mas que só é oferecida para os vencedores. Num momento em que as crianças podem vivenciar outros momentos diferentes da rotina escolar, lhes é oferecido uma proposta de competir entre si. Desde cedo elas vão aprendendo de forma drástica, através das brincadeiras, a ideia de que precisam ser melhores que seus pares. Caso consigam, serão premiadas e consideradas vencedoras, caso contrário, serão perdedoras porque não se esforçaram o suficiente.

Outro exemplo, bem presente, são as comemorações das festas juninas, da primavera ou outras em que é realizado o concurso de Rei e Rainha da Festa. Na festividade as crianças, com a ajuda de seus familiares, são incentivadas a venderem votos, as que venderem mais são coroadas no dia da festa com direito a coroa, capa de rei ou rainha e faixa. O momento de coroação é o clímax da festa, as crianças desfilam, são proferidas palavras que enaltecem o esforço pela venda de votos e, finalmente, elas recebem a recompensa: um presente que geralmente é um brinquedo. Mesmo se vivêssemos num regime monárquico, não nos tornaríamos reis/rainhas vendendo algo, isso se daria por questões hereditárias.

68

O que se pode perceber, subentendido nas atividades festivas é o estímulo à competição, momento em que as crianças se dividem em vencedores e perdedores com um caráter explícito da sociedade capitalista: obter lucro. Sabemos que as verbas destinadas às escolas, muitas vezes, não são suficientes para sanar todas as suas necessidades durante o ano, mas não podemos concordar que ela utilize as crianças para alcançar esse objetivo. Nesse caso, a competição não envolve somente elas, mas também seus familiares e responsáveis que, ávidos por verem seus pequenos sendo exaltados numa festa e colocados numa posição de destaque, não poupam esforços para ajudá-los nessa missão. E aí, mais uma vez, a escola se afasta do seu foco principal e se rende aos desejos do mercado, educando não contra a barbárie, mas para a barbárie. Cabe enfatizar que, embora estejamos vivenciando um contexto de racionalidade instrumental e mercadológica, compete a ação docente, seguir outro rumo, apontando para à cooperação, à solidariedade e ao cuidado de si e do outro. Frente às demandas de “eficiência” e “rapidez”, criar possibilidade de “parada”, “sossego” e “ócio” que são condições indispensáveis para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Nem todos são contra o uso da competição como princípio pedagógico, pois, defendem a tese de que ela é usada com o objetivo de estimular a participação, de incentivar as pessoas a darem o melhor de si, portanto é considerada uma prática saudável. Para Adorno (2010c, p.161) “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”, ela tem objetivos muito diferentes do que deveríamos objetivar como educadores. Porém, existe uma linha muito tênue entre usar a competição com o objetivo de estimular a participação e o fato de estarmos inserindo uma estratégia usada pelo sistema capitalista que vai gerar a segregação.

É muito difícil avaliar essa diferença que se manifesta de forma muito sutil, mas que tem efeitos devastadores para a formação das crianças; na dúvida é melhor não fazer uso desse recurso quando se deseja a estimulação. A tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. De acordo com Adorno (2010c, p. 155) “Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. É preciso ter um olhar cuidadoso para essa questão. Os momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a

barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. Ninguém está inteiramente livre de traços de barbárie, é preciso orientar esses traços contra os princípios da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção a desgraça. A falta da consciência esclarecida nos faz perpetuar situações escolares que já são feitas há muitos anos sem refletir sobre elas, sobre suas reais intenções e principalmente, sobre as consequências na formação das crianças.

Possibilidades

Uma forma de contribuir para a completa formação cultural das crianças é a utilização da autoridade no ambiente escolar. Estamos imersos em situações em que o princípio da autoridade não é bem visto, pois as pessoas a confundem com autoritarismo, mas o objetivo principal da autoridade frente às crianças não é somente de apontar e punir os seus erros, mas de cuidá-las e protegê-las – a diferença está na forma como ela é exercida. É importante na abordagem sobre o conceito de autoridade, fazer a distinção do seu oposto que é o autoritarismo. Sabe-se que o autoritarismo é a doença da autoridade. Toda autoridade é um valor, pois que é garantia da liberdade. Isto porque autoridade tem a ver com liderança e não com chefia; entendendo-se que, líder é aquele que se propõe e é aceito, e chefe é aquele que se impõe.

As famílias estão passando por uma situação difícil em relação a isso, pois a cada dia que os pais e/ou responsáveis passam mais tempo fora de casa, longe de seus filhos, e no momento em que estão juntos tendem a responder de forma afirmativa para tudo que lhes é pedido e de não repreenderem as crianças, afinal já estão tanto tempo longe uns dos outros que permitem que, determinadas situações ou ações, aconteçam ou fingem que não veem sucumbindo aos seus desejos. Já que normalmente não exercem sua autoridade perante as crianças, também não permitem que os professores a exerçam no ambiente escolar. Quando acontece alguma situação em que as crianças precisam ser repreendidas, afinal estão iniciando um processo de educação formal e a socialização é um dos maiores desafios, não aceitam e reprovam a postura dos professores.

Isso é extremamente prejudicial, as concessões começam a ser dadas na primeira infância, as crianças começam a perceber que não precisam respeitar pessoas ou regras, e sentem-se no centro do mundo, se considerando a pessoa mais importante e desconsiderando os seus semelhantes. Isso forma um círculo vicioso que pode perdurar durante a vida. De acordo com o decorrer dos anos mantêm esses pensamentos e vão praticando atos que são verdadeiras barbáries contra os seus semelhantes, vão desenvolvendo preconceitos, praticando violência por motivos torpes e tendo atitudes de intolerância. Começam a tratar os outros como se fossem coisas que podem ser descartáveis.

Por não terem sido sujeitos à autoridade, alimentam o autoritarismo. É preciso impor limites e isso começa na primeira infância, a criança não pode ficar à mercê de suas vontades, porque ainda não viveu o suficiente para saber o que é ou não é bom para ela. As crianças precisam vivenciar a autoridade, que precisa ser apresentada a elas com transparência, pois necessitam de que alguém as repreenda nos momentos necessários, já que não têm noção do mal que são capazes de trazer a si e aos outros.

Para Adorno (2010c, p. 167), é necessária “a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância”, pois só assim as crianças estariam capacitadas o suficiente para saber como agir em situações futuras. Segundo o autor, a educação era algo que precisava ser repetida incessantemente até que as normas e bons



costumes se transformassem em hábitos. A forma como a autoridade é exercida faz toda a diferença. Em tempos passados os pais exerciam a autoridade sobre os filhos só com olhar, através dele as crianças os obedeciam imediatamente, pois eram intimidados a isso, mas na maioria das vezes nem sabiam por que deveriam obedecer a tais ordens. A autoridade não esclarecida é como o olhar autoritário: intimida, mas não explica. Os professores precisam entender bem essa questão para poderem aplicá-la com suas crianças. Elas precisam aprender desde cedo que não estão abandonadas, que não estão à mercê de suas próprias decisões e que cada uma delas refletem diretamente na vida de seus pares. As regras básicas de convivência, os chamados “combinados”, continuam sendo importantes, elas precisam desses princípios orientadores.

Outra oportunidade de formação cultural são as experiências que são oportunizadas às crianças no ambiente escolar. A sociedade contemporânea valoriza o que é imediato, o que já está pronto, o que já foi experimentado para que não percamos tempo. Segundo Adorno (2010b, p.148) “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência” e essa situação também diz respeito à educação que tem sido conduzida nesse sentido. As crianças passam um grande período do dia na escola – algumas até dez horas diárias, no caso de estarem matriculadas no período integral – e esse período precisa ser formativo e rico em experiências. Isso proporciona a oportunidade de desenvolverem, dentre outras coisas a criatividade, tão descartada atualmente devido às coisas pré-estabelecidas e na primeira infância isso é essencial para elas.

Nessa fase da vida podem experimentar, refazer, criar e recriar e dessa forma vão desenvolvendo a individualidade. É necessário refletir sobre a forma que as crianças têm vivenciado a sua infância no ambiente escolar: o que tem sido oferecido a elas em relação ao desenvolvimento dos princípios estéticos inerentes a essa fase da vida: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão? É através das oportunidades que lhes são oferecidas que elas passam a ter condição de, não somente se inserir na cultura, mas também de produzir cultura. As crianças atualmente têm poucas oportunidades de desenvolverem a criatividade, de experimentarem coisas novas; como as famílias dispõem de pouco tempo para dispensar a elas, a escola se torna, possivelmente, um dos únicos espaços para promover essas situações.

A escola precisa pensar nas necessidades da criança, em suas especificidades enquanto seres em desenvolvimento e promover reais condições para que isso aconteça, ampliando assim as possibilidades de aprendizado e de formação permitindo o acesso aos bens artísticos e culturais através das múltiplas linguagens. Um exemplo disso são as formas de brincar, hoje as crianças desde cedo têm acesso à brinquedos eletrônicos que já indicam o caminho que será percorrido, dando pouco espaço para a imaginação. A escola precisa oferecer outros tipos de jogos e brincadeiras, principalmente, os que são parte da cultura regional a que estão inseridas, brincadeiras de roda, faz de conta e tantas outras que resgatem a tradição, pois a tendência é que essas formas de brincar sejam esquecidas.

É necessário ainda oferecer um trabalho de artes que apresente várias formas de manifestação de outros artistas, como a música, filmes, esportes e tantas outras oportunidades em que poderá ser feito um trabalho de conhecimento e apreciação em diversas áreas, mas que também incentive a criação artística das crianças. Através das experiências primárias, àquelas que nos marcam profundamente, as crianças vão compondo um repertório e registrando memórias de suas vidas, que serão elaboradas e experienciadas por elas próprias, participando ativamente como protagonistas do processo de construção de sua história e não atuando apenas como meros espectadores.

É possível também promover a formação cultural através da educação para a emancipação. Essa é uma ideia de Adorno (2010d), que defende a concepção de que a educação não deve somente se preocupar com a transmissão de conhecimentos, mas que as pessoas devam ser educadas de forma que não sejam modeladas pela lógica do sistema capitalista, com sua ideologia dominante, que deseja a homogeneização da forma de pensar, mas que alcancem a produção de uma consciência esclarecida. Para ele “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. (Adorno, 2010d, p.169).

A realidade impõe continuamente um movimento de adaptação, que até certo ponto é necessária, pois é preciso conhecer as formas de se integrar ao ambiente, mas não é possível permanecer sempre nessa condição. Após o período inicial deve-se fazer uma busca constante de reflexão crítica da realidade. O trabalho pedagógico na primeira infância não precisa se restringir apenas em promover a adaptação das crianças ao meio social, mas pode oportunizar situações de reflexão, com vistas a ensiná-las que, a partir de um determinado momento, precisarão tomar decisões e avaliar o que é, ou não, prejudicial para suas vidas fazendo uso de sua própria vontade. A adaptação é necessária e Adorno não é contra ela, a infância não é um período em que as crianças apenas reproduzem os hábitos e costumes de pessoas adultas, é um tempo em que a sua historicidade é construída.

A questão da emancipação pressupõe uma dissolução de tutela, é quando temos condições de caminhar sozinhos e de enxergar, não somente pelas lentes que nos são impostas, com nossos próprios olhos e perceber as artimanhas que sutilmente nos envolvem. Ser emancipado não significa protestar contra qualquer tipo de autoridade, mas avaliar cautelosamente as ordens impostas e tomar iniciativas baseadas na própria autorreflexão crítica. A emancipação não é algo estático, dinâmico, principalmente no que se refere às pressões exercidas pela indústria cultural que estão sempre apresentando “novidades” e permanentemente buscam iludir às pessoas para sucumbir aos seus apelos.

O importante é “que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” Adorno (2010d, p.183). A escola precisa oferecer outras possibilidades diferentes das que as crianças já têm acesso, principalmente por meio da televisão, do rádio e do cinema que, possivelmente, sejam os meios mais utilizados pela indústria cultural para influenciá-las. Tudo isso exerce uma grande atração sobre as crianças, mas elas também precisam conhecer outras coisas para poderem decidir o que querem e não apenas ficarem condicionadas aquilo que lhes é oferecido. Existe uma “pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural”, (Adorno, 2010d, p.181).

É necessário analisar com cautela os vídeos, filmes, músicas, brincadeiras, teatros e outras manifestações artísticas para que a escola não reproduza em seu cotidiano a ideologia dominante, que só pensa em obter lucro subjugando as pessoas. Essa influência da indústria cultural pode estar diminuindo o tempo de infância e diversos fatores podem estar direcionando as suas escolhas fazendo com que desejem fazer apenas o que a maioria já faz, reproduzindo assim um modelo imposto e pré-determinado.

Da Formação docente à Formação cultural e ética da criança

Ao refletirmos sobre a questão da formação docente, salientamos que a escola tem o compromisso com a formação integral da criança e isso pressupõe a plena formação



cultural. Essa asserção evidencia o desafio enorme que a tarefa pedagógica exige de cada docente, visto que a lógica dominante é o oposto dessa irrefutável exigência. A constituição desse processo apresenta alguns limites, pois os professores podem justificar-se dizendo que não tiveram acesso a uma boa formação cultural na infância, outros que os estudos na universidade foram insuficientes, mas Adorno (2010a, p.72) afirma que “existem argumentos que, embora em si verdadeiros, tornam-se falsos quando utilizados para interesses mesquinhos”. Então, não é possível apoiar-se em desculpas durante toda a vida e não fazer nada para reverter a situação, é certo que alguns tiveram essas ou outras dificuldades, mas faz-se necessário manter a consciência esclarecida e refletir sobre algumas questões pertinentes: Quais são os reais interesses daqueles que querem ser professores hoje? Como se chegou à escolha da profissão? O que pensam sobre a educação na primeira infância? Essa reflexão pode ajudar a mostrar as possibilidades e o caminho que deve ser percorrido, mas cada um precisa fazer a sua autorreflexão “isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem a disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de curso”. (Adorno, 2010a, p. 64).

A motivação pessoal é um fator preponderante no processo formativo, mas vale lembrar que isso não significa negar os necessários e coletivos enfrentamentos políticos. Portanto cada professor deve reconhecer a necessidade de uma formação cultural constante, buscar meios de alcançá-la e propiciar essa experiência às crianças, pois caso contrário, conforme diz Adorno (2010a), poderá dar prosseguimento a esta deficiência nos alunos.

A escola deve não apenas transmitir conhecimento, no que se refere aos conteúdos programáticos, mas deve ter um olhar crítico para que as práticas pedagógicas proporcionem a completa formação cultural, que é bem mais ampla e que inclui comportamento humano, moral, costumes e hábitos adquiridos no decorrer de sua vida, percebendo o quanto esses conceitos influenciam na formação da criança e como interferem em suas escolhas. Cada um deve ver o que falta em si, o que está impedindo de cumprir seus objetivos enquanto educador, de reconhecer os obstáculos e de buscar superá-los. Em tempo: antes que essas questões elencadas neste capítulo possam ser decididas se é que um dia serão, a prática se adianta à teoria. Processo educativo, educação e formação ética se tocam e aqui está o foco de um frutífero debate sobre a concepção de infância e formação docente.

Neste sentido, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil como espaço de reflexão e debate tem propiciado um diálogo produtivo sobre a formação de professores e a infância. Em suma, a temática deste capítulo se propõe a ser um convite para que cada docente possa rever a sua prática pedagógica e repensá-la à luz das múltiplas ideias que circulam com a participação dos representantes das Redes Estaduais e Municipais das cidades que integram o Fórum.

Referências

- BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. 40p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. 64p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo, 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, 04 de abril de 2013.

ADORNO, T. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 50-74, 2010a.

_____. Educação para quê? In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, p.139-154, 2010b.

_____. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, p.155-168, 2010c.

_____. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, p.169-185, 2010d.



O cata-vento como símbolo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Kátia Batista Martins²⁸

Maria de Fátima Ribeiro²⁹

Os signos são tidos como elementos determinantes da linguagem e da comunicação (Vygotsky, 1991). Os signos linguísticos são criados e usados como forma de representação de ideias e ações nas relações sociais. Entre a multiplicidade de signos linguísticos existentes na sociedade temos aqueles utilizados como logomarcas, que identificam governos, instituições e, entre outros dispositivos, os grupos sociais. Esses signos não apenas identificam os dispositivos, mas também simbolizam os ideais que determinada marca representa e carrega consigo.

Assim, esse capítulo convida leitores e leitoras a conhecerem um pouco mais a trajetória do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), que é marcada também pelo desejo de criar um símbolo para representar o percurso de lutas, desafios, encontros e desencontros.

Em busca de uma marca, um símbolo que representasse o movimento social do FSMEI, durante a reunião de articulação dos encontros anuais, que aconteceu no dia 27 de fevereiro de 2003, no município de Nepomuceno, a comissão articuladora propôs para as pessoas presentes a criação de uma logomarca, de um símbolo para representar o FSMEI.

Esse símbolo precisava representar a identidade e as características do que era esse movimento que vinha acontecendo no sul de Minas Gerais em prol da Educação Infantil. Foi então sugerida a música de Ivan Lins, Cantoria (Lins, 1978), tomando como base a letra como instigadora para se pensar e se criar alguma imagem para o movimento.

Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: construindo uma história

A letra da música, intencionalmente pensada para subsidiar as criações, nos faz refletir sobre esse movimento, que requer teimosia para insistir em seus ideais, nas lutas e desafios que são constantes. E nessa perspectiva,

Para adentrar no labirinto que se constitui a Educação Infantil, multiplicidades de fios têm que ser puxados, pois há um entrecruzamento de caminhos “dos quais alguns não têm saída e constituem assim impasses; no meio deles é mister descobrir a rota que conduz ao centro dessa bizarra teia de aranha” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 530). E essa multiplicidade não comporta dicotomias tais como centro/periferia, teoria/prática e sim movimentos criando espaços... tecidos... tecelagens... redes... rizomas. Labirintos de labirintos... (Ribeiro, 2014, p. 3).

²⁸Professora Substituta no Departamento de Educação da UFLA; Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) da UFLA; Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi) da UFLA. Coordenadora do Comitê Gestor do FSMEI; Coordenadora adjunta do PIBID-Pedagogia Gênero e Sexualidade.

²⁹Jornalista pela Unaerp/Ribeirão Preto; Especialista em Educação – UFLA; Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) da UFLA. Integrante do FSMEI.



E a partir das palavras acima, foram surgindo algumas propostas:

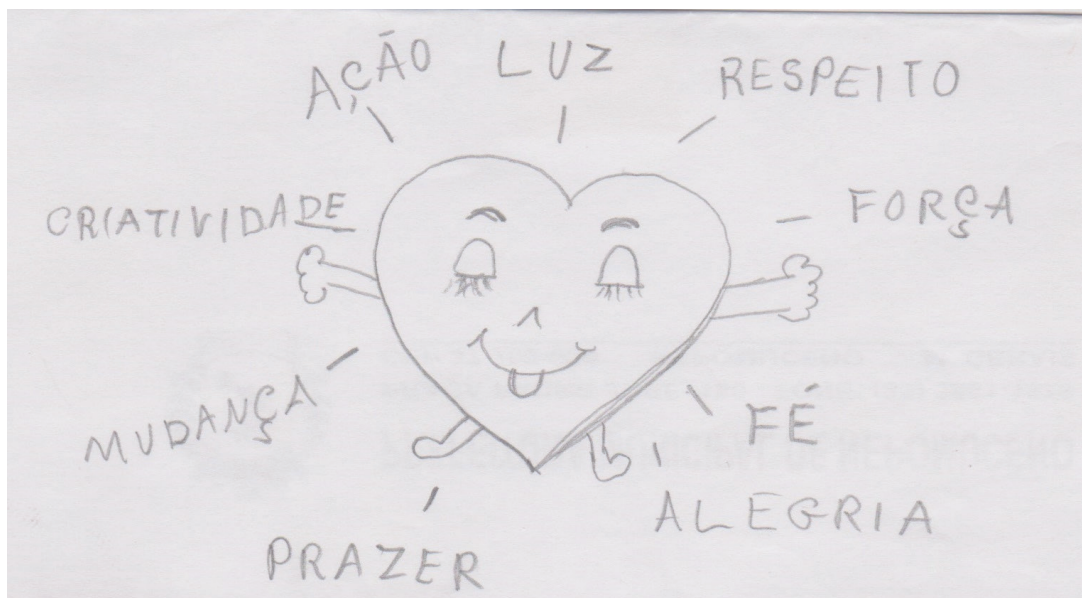


Figura 2 – Proposta 1.
Fonte: Arquivo do FSMEI



Figura 3 – Proposta 2.
Fonte: Arquivo do FSMEI



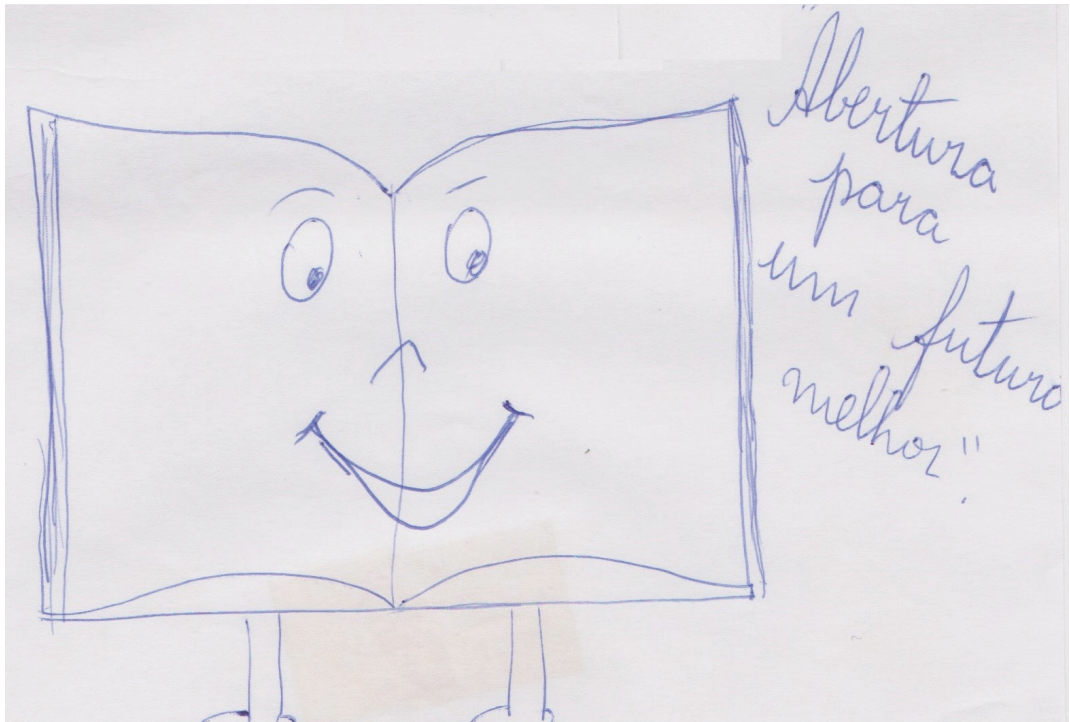


Figura 4 – Proposta 3.
Fonte: Arquivo do FSMEI

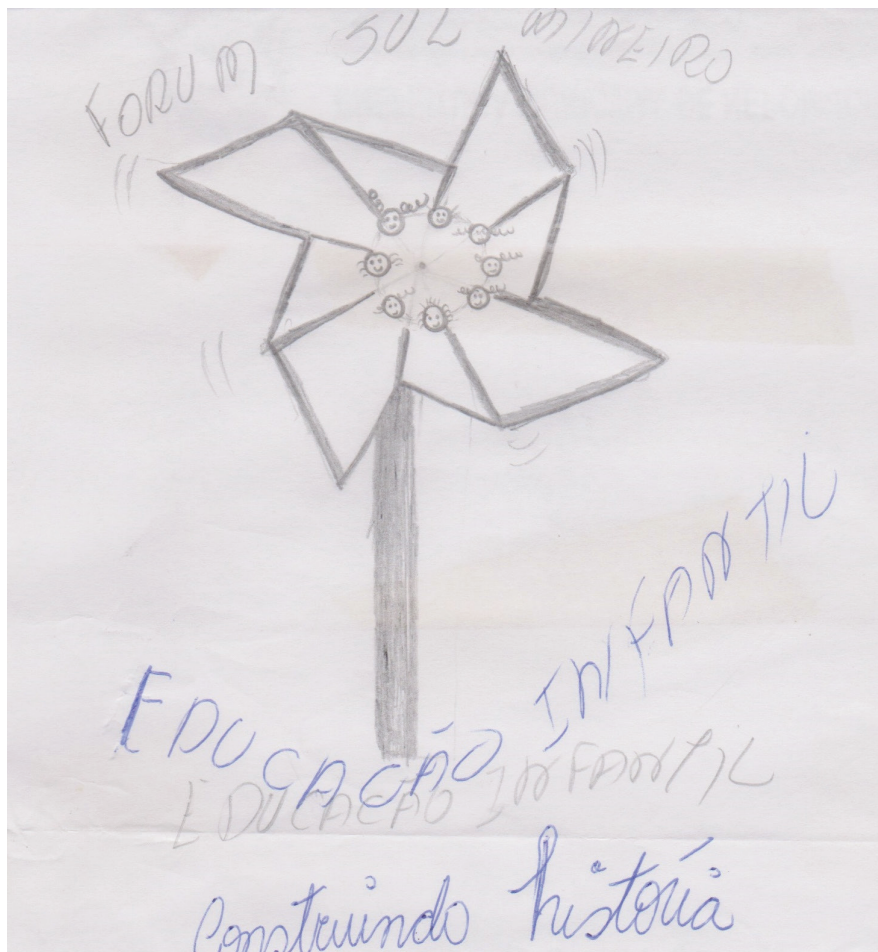


Figura 5 – Proposta 4.
Fonte: Arquivo do FSMEI

As propostas foram apresentadas por cada grupo e no encontro do mês seguinte do FSMEI, que aconteceu na cidade de Boa Esperança, a escolha por parte das pessoas participantes foi a figura do cata-vento. A imagem do cata-vento representava a ideia de movimento, que impulsionado pelo vento, faz girar. Assim, o desafio advém da pergunta: quem faz girar? Como fazer girar?

Reportamo-nos ao século XII, quando os moinhos de vento foram introduzidos no continente europeu servindo para moenda de grãos, bombeamento de água, preparação de pigmentos e tinturas, dentre outras funções. Cada pá está ligada a uma haste, pensada para girar, indicando o vento. Algumas definições (Dicionário Português, 2016) apontam o funcionamento dos cata-ventos direcionados ao fluxo de ar que, buscando o caminho mais fácil para passar, gera pressão que impulsiona cada pá para um mesmo sentido em relação ao eixo horizontal.



Figura 6 – Proposta eleita como símbolo do FSMEI.

Fonte: Arquivo do FSMEI

O cata-vento originalmente criado como símbolo do FSMEI tem em seu interior, na base de suas pás, o rosto de crianças, que unidas como uma ciranda, simbolizam a diversidade e o respeito às diferenças que constituem as infâncias, coloridas que são nos vários tons das diferenças que representam. Fazendo associação com as lutas do movimento em prol da Educação Infantil no sul de Minas Gerais, que necessitam da força dos moinhos de vento, da energia que move, o cata-vento foi concebido como símbolo da luta que move esse movimento. O desenho final foi criação de Cynthia Mara Máximo Buscácio, profissional da Educação Infantil da cidade de Lavras.

A partir da imagem do cata-vento foram elencados alguns princípios que fazem do FSMEI um movimento impar nas lutas em prol da educação de crianças pequenas e na formação de profissionais que trabalham com o universo infantil. São eles: Força, Respeito, Desafio, Mudança, Ideais, Interação.



Cada palavra é repleta de significados: a Força, que indica o mover dos moinhos; o Respeito, por demonstrar respeito à natureza, não destruindo nada ao se mover; o Desafio, ao mostrar constância na ação, por não parar nunca, se parar é só darmos um pequeno sopro para se mover; a Interação, não está só, mas há cumplicidade entre o ser humano e a natureza; Ideais, por permitir o movimento, deixa seguir o curso natural das coisas; a Mudança, sinaliza a capacidade de se renovar, o que leva à conquista. São ações que podem ser pensadas como representações do cata-vento que permitem refletir sobre as ações e relações sociais, pois podemos dizer que, assim como o nosso coração, o cata-vento se move fazendo a vida girar.

Cada uma destas palavras carrega um significado que marca as várias lutas, caminhos, conquistas, intenções e desafios por que passou e passa o FSMEI. Cada palavra é geradora de questionamentos que impulsionam e movem, tal como o vento, a buscar meios para que se concretize a Educação Infantil pública de qualidade, que respeite a pluralidade e a singularidade de cada criança, considerando esta como sujeito de direitos.

Na itinerância dos encontros mensais do FSMEI, assim como o vento que gira o cata-vento e nos leva para outros lugares, nos deparamos com as várias realidades e desafios que movem as equipes da Educação Infantil dos municípios que integram o Fórum. Assim como nos encantamos com a ambientação dos encontros que, cada município ao seu modo, traz o cata-vento na decoração do ambiente. Para nós, que estamos na construção desta caminhada por uma Educação Infantil, cujos princípios são valores de respeito às infâncias, ver o cata-vento em vários formatos, cores, texturas, materiais e tamanhos, vai para além da criatividade das equipes. Está ali, em cada município, a confirmação da imagem do FSMEI e dos princípios que o regem.

As equipes das secretarias de educação dos municípios que sediam o FSMEI trazem, junto às discussões teóricas e a apresentação das ações cotidianas das profissionais da Educação Infantil naquela cidade, o cata-vento que gira, quer seja com ventos fracos ou brisas suaves, quer seja com tempestades ou furações, jamais fica parado. Ao longo da trajetória do FSMEI já enfrentamos tempestades de vento que nos impulsionavam com a força das decisões e desafios, bem como já enfrentamos brisas, que em tempos de calmaria faz com que o cata-vento se mova levemente, mas que não é capaz de parar pois as lutas são diárias no cuidar e educar das crianças pequenas.

A energia que move um cata-vento, vem do fluxo de ar que impulsiona suas pás, assim como a energia que alimenta profissionais da Educação Infantil vem também dos encontros mensais do FSMEI, das trocas de experiências realizadas, vivenciadas por cada profissional que se desafia a enfrentar as mudanças nas leis que influenciam profissionais da Educação Infantil, as famílias e as crianças.

Quando o cata-vento está em ação o vento o faz seguir girando conforme a direção. Assim, os encontros do FSMEI, possibilitam a participação de diferentes profissionais que, ao se encontrarem, trocarem experiências e vivenciarem teórica e metodologicamente esses encontros, retornem às suas cidades e repensem sua prática a partir dos aprendizados compartilhados.

A energia que faz girar não estaciona em um lugar ou pessoa, se espalha e motiva, quer seja através de reuniões entre profissionais para que o vento novo traga motivação no enfrentamento das lutas diárias, nos aprendizados das brincadeiras, músicas, jogos, aprendendo e comprometendo-se a fazer emergir a magia que constitui o imaginário infantil.

Cata-ventos girando pelo sul de Minas



Figura 7 – 73º FSMEI.
Cidade: Carmo do Rio Claro. 4/2011
Foto: Fátima Ribeiro



Figura 8 – 83º FSMEI.
Cidade: Arceburgo. 5/2012
Foto: Fátima Ribeiro





Figura 9 – 91º FSMEI.

Cidade: Campos Gerais. 4/2013

Foto: Fátima Ribeiro

82



Figura 10 – 92º FSMEI.

Cidade: Perdões. 5/2013

Foto: Fátima Ribeiro



Figura 11 – 99º FSMEI.
Cidade: Ribeirão Vermelho. 3/2014
Foto: Fátima Ribeiro



Figura 12 – 103º FSMEI.
Cidade: Boa Esperança. 8/2014
Foto: Fátima Ribeiro





Figura 13 – 106º FSMEI.
Cidade: Alpinópolis. 11/2014
Foto: Fátima Ribeiro

84



Figura 14 – 107º FSMEI.
Cidade: Nepomuceno. 02/2015
Foto: Fátima Ribeiro



Figura 15 – 116° FSMEI.
Cidade: Nepomuceno. 02/2016
Foto: Fátima Ribeiro



Figura 16 – 117° FSMEI.
Cidade: Lavras. 03/2016
Foto: Fátima Ribeiro





Figura 17 – 117º FSMEI.
Cidade: Lavras. 03/2016
Foto: Fátima Ribeiro

86



Figura 18 – 118º FSMEI.
Cidade: Elói Mendes. 04/2016
Foto: Fátima Ribeiro



Figura 19 – 119º FSMEI.
Cidade: Paraguaçu. 05/2016
Foto: Fátima Ribeiro



Figura 20 – 120º FSMEI.
Cidade: Coqueiral. 06/2016
Foto: Fátima Ribeiro





Figura 21 – 120º FSMEI.
Cidade: Coqueiral. 06/2016
Foto: Fátima Ribeiro

88



Figura 22 – 121º FSMEI.
Cidade: Guaxupé. 09/2016
Foto: Fátima Ribeiro

Mais do que embelezar o ambiente, os cata-ventos trazem a alegria dos risos das infâncias ao fazerem com que eles se movam. A brincadeira de fazê-lo girar ora para um lado, ora para outro, carrega a energia da criança em movimento. Que seja assim a luta do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, girando ora para um lado, ora para outro impulsionado pelo riso das crianças, pela alegria e leveza, trazendo a cada profissional da Educação Infantil a força e motivação para seguir nos desafios diários.

Cata-vento: fortalecendo caminhos no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Como o cata-vento não para, ele move e carrega em seus ventos informações e saberes sobre a Educação Infantil desde 1999. Em especial no ano de 2013, ele contou com a contribuição de um veículo de comunicação impresso. A partir do projeto *Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: mobilizando e articulando municípios no sul de Minas Gerais em prol dos direitos da criança*, pensando em movimentar ainda mais os ventos da Educação Infantil, e circular os saberes e desafios discutidos nos encontros do FSMEI, foi criado um jornal informativo intitulado *Jornal Cata Vento*. O jornal que trouxe o nome do símbolo do FSMEI, foi produzido em 5 edições no decorrer do ano de 2013 e subsidiado com verba do PROEXT/MEC.

A estrutura do jornal em suas oito páginas, foi composta por textos científicos voltados para as infâncias e Educação Infantil; Pautas dos encontros mensais do FSMEI; Práticas realizadas nos municípios participantes; e um espaço destinado às crianças, para suas artes e produções.

O jornal foi pensado como veículo para ampliar o acesso das cidades envolvidas com o FSMEI, como também para dar visibilidade ao processo de mobilização e articulação dos municípios fomentando as discussões em torno das temáticas da Educação Infantil.

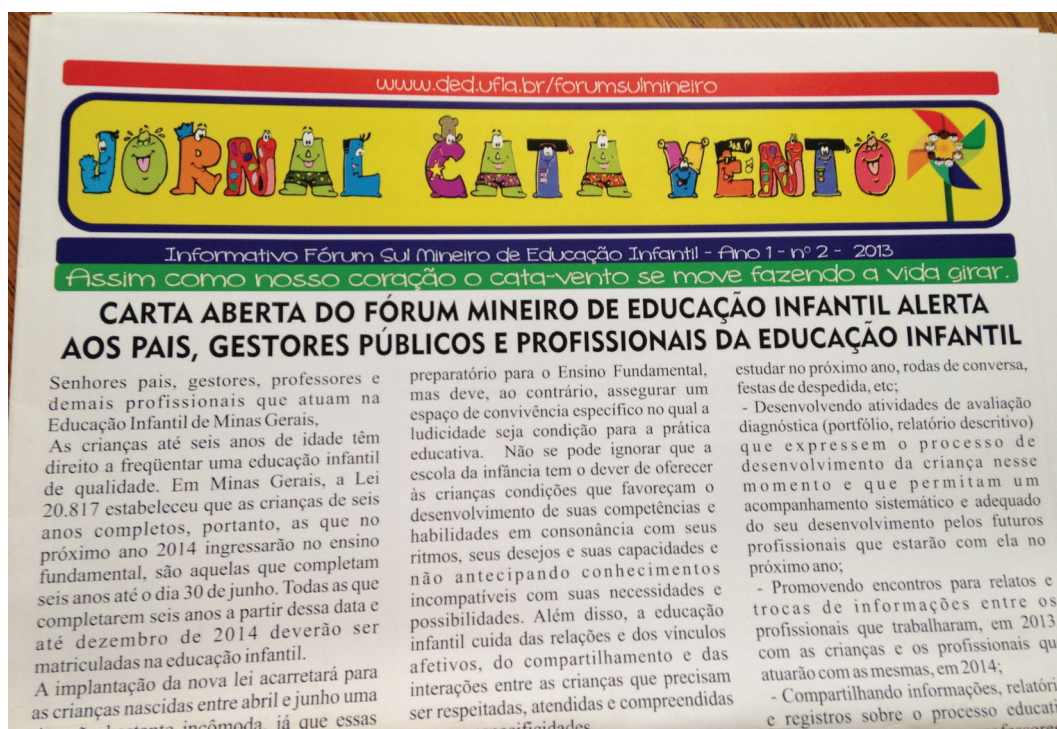


Figura 23 – Jornal Cata Vento.
Ano I. n.º 2. p. 1, 2013



Figura 24 – Jornal Cata Vento. Ano I. n.º 1, p. 4-5, 2013

Outro veículo importante de comunicação, que movimenta o cata-vento, tem sido a página do FSMEI hospedada no *site* da UFLA. Por meio dos ventos tecnológicos, leva a pauta e outras informações veiculadas nas reuniões de articulação do FSMEI, a profissionais e instituições de Educação Infantil de todos os cantos, promovendo maior articulação e comunicação entre os municípios do sul de Minas Gerais e demais fóruns de Educação Infantil em nível nacional.



Figura 25 – Cabeçalho da página inicial do FSMEI. Fonte: <<http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiroinfantil/>>

E o cata-vento continua a girar...

Como afirma Ribeiro (2014), são muitos os ventos que sopram os labirintos da Educação Infantil. Os compromissos assumidos pelo FSMEI articulam: o acesso às crianças de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação; o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural, territorial, etc.); o atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; a destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao atendimento em creches e pré-escolas, respeitando os direitos fundamentais das crianças; a indissociabilidade entre cuidar e educar visando o bem estar, o crescimento e desenvolvimento integral da criança; a implementação de políticas públicas que visem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional abrangendo essa faixa etária; a identificação da Educação Infantil como campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente construção.

Como podemos perceber, são muitos os desafios a serem enfrentados, seja na Educação Maior, que engloba as leis e os sistemas de educação que envolvem a macropolítica, bem como na Educação Menor, que perpassa a micropolítica, espaço de da sala de aula no qual pode-se exercer a docência para além do currículo e do controle (Gallo, 2007).

E, como afirma Ivan Lins, “somos a aroeira, madeira dura de se cortar [...] somos a correnteza, que começa no gotejar [...]”. E assim como o nosso coração, o cata-vento se move fazendo a vida girar... Portanto, é preciso força, perseverança, comprometimento ético, político e social com a educação das crianças, para criar estratégias de resistência para que o cata-vento não pare de girar.

Referências

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: volume 1**. São Paulo: Editora 34, 1995. 94p.
- DICIONÁRIO PORTUGUÊS. Cata-Vento [on-line] – Edição 1.5 (nov. 2016). Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/pt/cata-vento>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- GALLO, S. Acontecimento e resistência: Educação menor no cotidiano da Escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007. p.21-39.
- LINS, I. Cantoria. In: LINS, I. **Nos dias de hoje**. EMI: Rio de Janeiro, 1978.
- RIBEIRO, C. M. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. **Revista Periódicus**, (2):1-14, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 190p.

Referência complementar

JORNAL CATA VENTO. Lavras, 2013. N.º 1; 2; 3; 4; 5 – Informativo.



O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil retratado na voz de suas participantes

Érica Alves Barbosa Medeiros Tavares³⁰

Eu acho que o vento mor do cata vento [...] pode diminuir, ele gira numa outra velocidade, mas é como a música do Ivan Lins, [...] música tema do fórum: somos a aroeira, madeira dura, de se quebrar... A hora que você pegar a letra dessa música, você vai ver ali o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil [...].

Tatinha (Entrevista, 2015).

Neste capítulo compartilharemos o olhar de cinco educadoras participantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. A epígrafe, de autoria de uma dessas docentes, apresenta o caminho que percorremos durante a construção deste trabalho de estudo sobre os encontros deste movimento social. Como no capítulo anterior, em que a música “Cantoria”, de Ivan Lins, tornou-se inspiração para a criação do símbolo do movimento, de forma semelhante, apresentaremos as impressões e os sentimentos das participantes sobre diferentes aspectos do fórum construídos à luz desta canção.

Para compreendermos qual percepção ou compreensão do fórum para quem dele participa, faremos uma reflexão dos “dados” de uma pesquisa coletados a partir de uma sessão de grupo focal. Conforme esclarecem Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), no grupo focal, o investigador(a) reúne, em um local, uma determinada quantidade de sujeitos, que compõem o público-alvo da pesquisa, “tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”. Essa técnica favorece a interação entre os participantes, permitindo que as falas sejam estabelecidas a partir de uma relação dialógica. Desse modo, por meio do grupo focal realizado, as vozes das educadoras do Fórum (público-alvo) expressaram uma multiplicidade de ideias, opiniões, conceitos e pontos de vistas acerca da Educação Infantil (tema), compondo um total de dez páginas de transcrição.

A música de Ivan Lins, “Cantoria”, nos levará pelos encantos das falas de algumas educadoras participantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Com a autorização das participantes, serão apresentados seus nomes durante o artigo.

A análise das vozes³¹ será realizada a partir do referencial freireano, que nos fornece conceitos importantes para a reflexão. Para melhor compreensão, apresentaremos a reflexão subdivida em: 1. “Nossa Cantoria”, que tratará de questões referentes à importância das trocas de experiências/informações que acontecem no Fórum. 2. “Nossa teimosia”, que abordará a relevância do Fórum como movimento social e como espaço de militância pelas questões sociais, políticas e educacionais relacionadas à Educação Infantil. 3. “Nosso coração”, que destacará a centralidade da criança o desenvolvimento de práticas pedagógicas das educadoras participantes dos encontros.

³⁰Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, coordenadora do Curso de Pedagogia a distância da UFLA.

³¹A palavra “vozes” usada neste texto não se refere à teoria da análise de discurso e sim a expressão que remete a fala e participação das mulheres deste grupo.



Nossa cantoria: como forma de expressão e troca de experiências

“Nossa cantoria” remete às vozes, que, em muitos momentos, se juntam para entoar músicas e compor melodias. Nesse texto tais vozes representam uma metáfora da harmonia de um coral, em que se juntam diferentes timbres vocais na intenção de produzir um som melódico. Assim, a composição musical do Fórum é regida pela troca de experiências e de saberes, num arranjo melódico de “notas” presentes nas falas de todas as participantes do grupo focal.

Vê-se, pois, que na fala das participantes o Fórum é destacado, acima de tudo, como um lugar de diálogo e de troca de experiências.

As palavras presentes no diálogo, segundo Freire (1993, p. 77), possuem duas dimensões: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. E a partir dessa ótica que ele conclui, pois, que pronunciar, de forma verdadeira, uma palavra verdadeira é “transformar o mundo”.

Nesse sentido, percebemos que a “Cantoria”, ou seja, do Fórum não é somente uma forma de reflexão sobre a Educação Infantil, mas, também, uma forma de fazer pedagógico, que representa as várias possibilidades de manifestações desse grupo sobre o tema, construído de modo coletivo com a finalidade de atender às necessidades de um grupo, tal como expressa a fala de Tatinha³²:

[...] a professora Cláudia costuma dizer que ela sabe que nós sabemos onde começa o Fórum, no acordar, no despertar e no dormir. A gente não sabe aonde vai dar, a gente sabe aonde começa, mas a gente não sabe o que vai acontecer, aonde vai dar, porque cada cidade trabalha o Fórum de uma forma [...]. Mas o discurso da Educação Infantil (conhecer as leis, a concepção de infância, o dia a dia escolar), isso todos os fóruns trabalham [...]. Todos os fóruns trabalham esse momento de intercâmbio, essa **troca de experiências**, que é frutífera (Entrevista, 2015).

Nesta fala, Tatinha evidencia que as palavras ditas no Fórum não são apenas um “dizer”, mas um “fazer”, de tal forma que o debate vai se constituindo ao longo do processo dialógico, sendo, portanto, diferente em cada um dos encontros mensais.

A partir do diálogo sobre a Educação Infantil, o Fórum se mostra como espaço que proporciona o pensar crítico e problematizador de questões atinentes a esta etapa da educação básica. Por meio dos encontros cria-se um lugar de fala e de “escuta”, em que é possível trocar “conhecimentos”, “informações” e “experiências”, como nas falas de Nilza³³ e Marly³⁴:

[...] quando comecei, ficava ‘perdidinha’. Eu queria mais **conhecimento**, eu queria **escutar** mais, eu queria mais **informação**.

³²Maria de Fátima Ribeiro – participante do fórum desde 2000. Participante do comitê gestor do fórum.

³³Nilza Sales Gama – Supervisora e participante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil da cidade de Nepomuceno desde 2000.

³⁴Marly Aparecida de Carvalho – participante do fórum desde 1999, representante do Fórum Sul Mineiro no Fórum Mineiro de Educação Infantil.

[...] É essa lei, aquela outra, é uma resolução, são as diretrizes e, de repente, a gente [se] depara com outras cidades chegando ao Fórum, [...] com mesmo anseio [...]. Aí você já tem isso, me passa por e-mail por favor, a nossa cidade não está sabendo de nada disso, **a troca de experiências**. (Entrevista, 2015).

[...] **o conhecimento**, (a) legislação, [...] (os) conteúdos que são discutidos dentro de cada encontro, a cada encontro, [...] também enriquecem na nossa cidade aquilo que é necessário trabalhar com a criança, levando em conta o cuidar e o educar. (Entrevista, 2015).

O fazer, já presente no próprio diálogo, se projeta para o futuro. É, assim, que o diálogo se mostra como força que projeta os sujeitos para uma ação transformadora do mundo que os cerca. O diálogo não é algo pronto, acabado, ele é sempre caminho, conforme descreve Freire (1987).

Um modo de expressão da força deste diálogo no processo de formação das participantes dos encontros do fórum se mostra, evidenciado quando Nilza, completa a fala acima, indica que a Educação Infantil em sua cidade está “caminhando” devido aos debates do Fórum. A relação da ideia de “Cantoria” com mudanças no cotidiano da prática também é evidente na voz de outras participantes:

[...] é uma riqueza muito grande, essa **troca de experiência** que vocês estão falando, porque é isso que faz a gente [...] inserir outras coisas na cultura e na realidade de cada município. (Entrevista, 2015).

Nesta fala Tatinha, porém, ressalta que é preciso aprofundar, ainda mais, a relação entre “discussão” e “mudanças”:

[...]a gente quer que as discussões – né, Ana Paula? – sejam, cada vez mais, prementes, então, isso a gente está tentando mudar a partir do ano que vem para que tenha o **espaço maior de discussão entre os e as participantes** [...] um movimento onde se discute, onde trace os anseios [...] pertinentes àquela temática que é da Educação Infantil e não o ‘oba oba’, que não tenha aquele caráter político e aquele **caráter forte de discussão para as mudanças naquela temática** [...]. Nós vamos conseguir fazer isso. (Entrevista, 2015).

Assim, ao mesmo tempo em que a troca de experiência, por meio de um verdadeiro diálogo, se apresenta como uma potencialidade do Fórum, revela-se, também como um desafio, para que, cada vez mais, a *práxis* possa estar ancorada pelo “caráter político” transformador. Nesse sentido, garantir o propósito permanente de debate democrático de ideias e impulsionar mudanças no cotidiano são desafios apresentados pelo grupo, “teimosamente”...



Nossa teimosia: como forma de persistência e atuação

“Nossa Teimosia” se apresenta como uma luta pela superação de aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil, cujo enfoque era predominantemente assistencialista e com caráter compensatório para crianças pobres.

Assim, o Fórum teima, ou seja, insiste de forma persistente em defender o desenvolvimento de práticas de qualidade que considerem as crianças como sujeitos ativos, concretos, contextualizados e com características próprias. Os encontros buscam pensar uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdades. Pensar uma concepção de criança implica pensar em outra concepção de educadores e educadoras.

Essa busca, essa teimosia, tem a ver com engajamento, comprometimento e defesa de posicionamentos, os quais, como sabemos, são sempre políticos.

Freire (1996, p. 60), conjugando o verbo em primeira pessoa, ressalta a posição de luta do(a) educador(a), cuja existência no mundo não é de mero objeto, mas de sujeito da história: “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere”.

[...] a gente que está dentro dessa militância do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil há muitos anos [...], percebe a diferença na condução do dia a dia com as crianças das participantes do Fórum. [...] Quando elas estão lá nas suas escolas, no dia a dia, e nas participantes a postura delas. Quando têm os encontros, né? Então, é uma troca muito grande de experiência. [...] **Elas saem diferente**, as participantes, a maioria são mulheres, como eu disse, elas saem diferentes daqui. **Um**s são mais ousadas e peitam mais nos seus municípios as mudanças as desconstruções que precisam ser feitas. **Outras são um pouco mais tímidas, vão aos poucos, e outras já chegam chutando o balde e “vamos fazer” e conseguem por causa do entrosamento que tiveram nos encontros do Fórum [...].** (Entrevista, 2015).

[...] o fórum [...] é um espaço de formação, de informação, mas também é um espaço político. [...] Esse Fórum [...] enriquece esse meu lado, ou melhor, até faz com que eu melhore, né? todos esses lados, principalmente, o lado de **mobilização**. É o que a gente precisa na educação. [...] Então, esse fórum tem essa importância para mim... (Entrevista, 2015).

As educadoras, tanto Tatinha como Dulcinéia³⁵, mencionaram o cata-vento como símbolo do Fórum, brinquedo infantil que, nesse espaço representa o movimento de luta contínua pela infância e pela Educação. Esse movimento não se faz por uma só pessoa, mas pelo coletivo dos/as educadores/as, sendo o Fórum um *locus* privilegiado para a

³⁵Dulcinéia Aparecida Ferraz Ribeiro – participante do fórum desde 1999, representante do Fórum Sul Mineiro no Fórum Mineiro de Educação Infantil.

organização, o diálogo, a conscientização e a participação. É nesse sentido que a docente Ana Paula³⁶ se expressa:

[...] o Fórum como um movimento social ele não é de alguém em particular [...]. Ele não é do comitê gestor, da UFLA, mas ele é de todos, **e quem faz esse movimento somos nós**. Então, se não tiverem pessoas à frente, comprometidas, que buscam, que mesmo com as dificuldades [...] vão, ele morre, como muitos movimentos sociais aí. Eles param [...]. Então, por isso, [...] eu falo que é assim a minha suposição [...]. Com certeza, outras questões também [...] influenciaram nesse decorrer, mas [...] eu acho que é a principal [...] esse **comprometimento com a Educação Infantil das pessoas**. (Entrevista, 2015).

Para Freire (1996, p. 107), “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”. Ana Paula e as outras participantes do Fórum indicam estar cientes dessa premissa. Revelando comprometimento com as crianças pequenas e com a Educação Infantil, encontram no Fórum um espaço potente de fortalecimento e articulação conjunta.

Sendo assim, conscientes da necessidade da contínua mobilização e da importância da luta, as participantes apresentam mais um desafio, qual seja, o de manter, persistentemente, o propósito do Fórum, sua característica política de mobilização em prol da Educação Infantil na região Sul Mineira. Assim, as educadoras do grupo focal, salientam a necessidade de envolvimento de um maior número de participantes nos encontros:

Então eu penso que o **desafio** que a gente vai ter que encarar, é **engrossar o caldo dos membros dos fóruns** [...], a rede de proteção junto conosco [...] é o conselho tutelar, é o jurídico, enfim, todos aqueles, a saúde, porque essa rede de proteção é fundamental para que o nosso movimento, realmente, possa ter um resultado. (Entrevista, 2015).

Estava falando nesse sentido também, que a questão do desafio, eu **vejo dois grandes desafios**, primeiro é **esse de conquistar mais pessoas**, [...]o segundo é esse que a Tatinha levantou que **seria a organização desses encontros**, esse é um grande desafio porque os assuntos são diversos, é muita coisa que a gente quer discutir, né? É currículo, é política, é o dia a dia, o cotidiano escolar, avaliação, formação, então, assim, é uma gama muito grande. Acho que o grande desafio, além da organização que a gente está pensando no comitê, que é **ter esse espaço para que as pessoas que as ideias circulem e as que as palavras também**, [...] é uma angústia... Eu fico assim, por um lado, como eu disse, encantada com todas essas

³⁶Ana Paula Coelho Silva – Professora EBTT do Núcleo de Educação da Infância (Nedi), da Universidade Federal de Lavras, participante do Fórum desde 2015.



manifestações e, por outro, eu fico pensando assim: quando uma discussão é mais profunda está acontecendo isso para, porque no outro Fórum aquilo quebra. (Entrevista, 2015)

Vemos, a partir das falas apresentadas neste tópico do texto, que a “Nossa Teimosia” se dá na continuidade dos princípios básicos do Fórum: a luta coletiva permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças até 6 anos, assegurados por lei; o entendimento de que a Educação Infantil tem suas especificidades e cumpre funções indispensáveis e indissociáveis - educar e cuidar; e, por fim, a compreensão de que esse nível se configura como campo de conhecimento e de política em permanente construção.

Tais princípios se articulam de forma direta com as crianças e a relação educador(a)/educando(a) em todo o processo pedagógico, o “Nosso coração”...

Nosso coração: como forma de comprometimento com a criança

Durante o grupo-focal, foi possível perceber o entusiasmo das participantes em relação às mudanças processuais que o Fórum produz em sua cidade, em cada sujeito e no coletivo.

Ao serem questionadas sobre outros aspectos que gostariam de destacar, as educadoras trouxeram para o debate o tema “criança”, que embora já tivesse sido abordado, merecia, conforme entendimento das participantes, uma reflexão especial, devido ao encantamento que suscita:

98

[...] **encantamento são as crianças**, pra mim o encantamento se traduz nas várias formas da manifestação das infâncias no Fórum, eu me emociono, as lágrimas mesmo, acho maravilhoso. (Entrevista, 2015).

[...] às vezes que gente fica [...] assim furiosa com o ensaio de um encontro, com os profissionais da educação, mas quando a gente para pra pensar, a gente pensa, vê a criança e aí muda totalmente, a gente começa a se renovar pensando, **a minha luta é a criança, então, ela é importante**. (Entrevista, 2015)

Segundo Freire (1987, p. 45), o amor “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. [...] Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Nas falas de Tatinha e Marly, podemos perceber o compromisso com o outro/criança, o ato de amor. Segundo ressaltam as participantes, a criança é a referência na construção de uma prática transformadora. Dulcinéia procura sintetizar essa visão da seguinte maneira:

O que se resume é isso, essa é a força que a gente tem dentro da gente, porque dentro de nós tem uma criança, **quando a gente tem esse encantamento pela criança**, a gente desperta a criança que está dentro da gente. (Entrevista, 2015).

O processo dialógico, em “Nossa Cantoria”, só é possível se “há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 1987, p.45); na perspectiva do Fórum, amor às crianças e ao seu mundo. E mais: a luta pela construção de uma prática emancipatória, em “Nossa

Teimosia”, só se concretiza dentro de um contexto amoroso. Por meio dessa cantoria, dessa teimosia e do amor, é possível ser aroeira e ser correnteza.

Somos aroeira, somos correnteza

No Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil confluem e dialogam dois aspectos importantes: um se refere às discussões sobre a prática pedagógica, o ser docente, e outro sobre o fazer político na Educação Infantil, sobre as lutas das educadoras pela infância.

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil se constitui porque educadores e educadoras o constroem, a cada encontro e em cada movimento pedagógico e político. E, como processo dialógico, o Fórum passa a construir a prática dos/as participantes. Assim pode-se entender este movimento de formação nas palavras de Freire (1996, p. 23), ao dizer que “[...] Quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Por ser também uma participante desse Fórum, permito-me, ao final, usar a primeira pessoa do plural e situar-me como parte desse coletivo e múltiplo: “somos madeira dura de se cortar”. (Lins, 1978).

O Fórum expressa a multiplicidade dos sujeitos, que se fazem e desfazem em suas trajetórias, experiências e contextos de atuação. Sujeitos, portanto, que são plurais em seus modos de conceber e lidar com a Educação Infantil. O Fórum é formado por relações entre sujeitos, por concepções e por diálogos que se estabelecem de forma coletiva com (a) outro(a)/educador(a), como(a) outro(a)/criança e do sujeito consigo mesmo.

Não há como estabelecer um único sentimento ou impressão sobre o que significa o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e nem mesmo como dimensionar a sua importância para os(as) participantes. Fazê-los seria desconsiderar as realidades e as trajetórias específicas de cada um(a).

Onde me insiro em toda essa discussão? Sou parte, sou aroeira, sou raiz e folhas, sou educadora e partilho dos encantos das participantes aqui mencionadas. O encantamento delas pelos encontros me tocou e espero que toque a outros e a outras, de forma a possibilitar a criação novos fóruns de Educação Infantil pelo Brasil. Fóruns que possibilitem, assim como o nosso Sul Mineiro, o “estar junto”; a construção de uma cantoria coletiva cada vez maior; o crescimento da luta, sempre teimosa, perseverante e esperançosa pelo cumprimento das leis; e o desenvolvimento, cada vez mais, de práticas pedagógicas amorosas com a criança e de qualidade. Esse foi meu desafio ao compor este capítulo, apresentar de modo coerente às várias formas de compreensão do que representa o Fórum Sul Mineiro de Educação infantil para aquelas que dele fazem parte. Esse é nosso desafio hoje e será também amanhã.

Referências

ENTREVISTA. **Pesquisa por meio de Grupo Focal**: realizada em junho de 2015, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 245p.



_____. **Pedagogia da autonomia**. 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 148p.

LINS, I. Cantoria. In: LINS, I. **Nos dias de hoje**. EMI-Odeon, 1978.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. 26p. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

A interface do Fórum Sul Mineiro no Movimento Interfóruns de Educação Infantil

Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro³⁷

Dulcinéia Aparecida Ferraz Ribeiro³⁸

É preciso colocar sonhos na nossa rotina.

Rubem Alves

Neste capítulo destacaremos a historicidade do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil configurada não como um movimento social isolado, mas antes, articulado a outros movimentos de caráter estadual e nacional, que discutem a temática das políticas públicas para a Educação Infantil.

O processo de discussão nos Fóruns de Educação Infantil teve início, após a aprovação da Lei de Diretrizes Bases n.º 9394/96 no seu artigo 29, que integra a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e no seu artigo 5.º que diz, ser direito público subjetivo da criança.

Diante dessa lei, o Fórum de Educação Infantil já acontecia em vários estados do país com o objetivo de lutar pelos direitos da criança de 0 a 6 anos. Porém, as reuniões ficavam em âmbito local.

E foi pensando numa mobilização de abrangência nacional, que em setembro de 1999, aconteceu o primeiro encontro de articulação dos fóruns estaduais. Essa proposta de reunião, surgiu pelo Fórum Mineiro e pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro.

Foi nesta reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, na cidade de Caxambu, Minas Gerais, que surgiu o Movimento Interfóruns de Educação do Brasil – MIEIB.

A partir deste evento, o Movimento Interfóruns traçou outras estratégias de trabalho como:

- Fortalecer os Fóruns já existentes e impulsionar a criação e viabilização de Fóruns Estaduais de Educação Infantil nos estados onde não foram ainda instalados, articulando suas ações e potencializando encaminhamentos;
- Mobilizar parceiros em nível nacional (MEC, UNDIME, etc.);
- Propor, sugerir e acompanhar diretrizes, políticas e ações de Educação Infantil em âmbito municipal, estadual e nacional;
- Organizar, sistematizar, publicar e divulgar informações e conhecimento pertinentes à área por meio da elaboração de boletim, publicações e veiculação na mídia.

Paralelamente, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil iniciou sua trajetória articulando-se ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil, através do Fórum Mineiro de Educação Infantil.

³⁷Pedagoga da rede municipal de educação de Nepomuceno, Minas Gerais.

³⁸Pedagoga da rede municipal de educação de Nepomuceno, Minas Gerais.



Para sua integração dos encontros dos fóruns, o Fórum Sul Mineiro tem indicado um representante para integrar as reuniões do Fórum Mineiro de Educação Infantil e este indica um representante para integrar as reuniões do MIEIB.

Baseado na Carta de Princípio,

[...] esses Fóruns têm caráter informativo e propositivo e devem garantir o amplo e permanente debate democrático de ideias. São espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parceiros visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil.

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – FSMEI – se estrutura e funciona baseado: na “Carta de Princípios” (anexo I); elaborando um planejamento anual; dividido em temas para discussão e um cronograma de execução das atividades; na definição de uma secretaria executiva; no registro e divulgação das reuniões e encontros; com a finalidade de manter a transparência e a divulgação de suas ações.

Organizado de forma itinerante, conforme descrito no capítulo 1 e 2, com reuniões mensais, datas e locais pré-agendados, com ampla participação e aberto à comunidade em geral, as reuniões, debatem questões de avanços, retrocessos e obstáculos que estão legalmente garantidos para a primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, realizam-se os encaminhamentos e mobilizações trazidos ao Fórum Mineiro de Educação Infantil, pois o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil participa, junto ao Fórum Mineiro que acontece uma vez por mês. E em âmbito nacional se faz presente neste Movimento Interfóruns de Educação Infantil.

Em 2000, no primeiro texto produzido, o “Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil”, define-se como princípios básicos compartilhados:

- A garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação;
- O reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural, etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade;
- A destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil;
- A indissociabilidade cuidar/educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos;
- A implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos;
- A identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução.

Definem-se, também, critérios norteadores das ações do MIEIB:

- A abertura dos serviços à efetiva participação das famílias;
- A ampliação e a flexibilização dos serviços, no que diz respeito ao atendimento em período parcial ou integral, aos horários de funcionamento, às rotinas, ao calendário letivo, às normas de acesso;

- A implementação de propostas pedagógicas elaboradas pelo coletivo das instituições, de forma democrática e participativa, baseadas em conhecimentos que considerem a criança de 0 a 6 anos como sujeito ativo e interativo, parte integrante do contexto sociocultural;
- A pluralidade de propostas pedagógicas;
- A efetivação de projetos pedagógicos que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências para as crianças de 0 a 6;
- A implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil, visando sua qualificação específica e ampla, contemplando-se temas de formação com abrangência compatível com a complexidade do campo;
- A constituição, delimitação e regulamentação do campo de atuação e de formação dos profissionais de Educação Infantil;
- A inclusão, na política nacional de formação de professores, da especificidade dessa formação para atuação com as crianças de 0 a 6 anos.

Apesar dos Fóruns estarem articulados entre si e norteados pelos mesmos princípios básicos, há autonomia entre fóruns estaduais e/ou regionais em relação ao MIEIB. Esses têm administração e coordenação local, definindo seu próprio funcionamento.

Da mesma forma que o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil tem como parceria institucional a Universidade Federal de Lavras (UFLA), o Fórum Mineiro de Educação Infantil tem com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esses Fóruns constituem espaços de mobilização, informação e formação. A metodologia das reuniões dos fóruns constitui-se em abrir para discussão, após uma palestra e/ou relatos de experiências, a fim de fazer mobilização, encaminhamentos necessários para a melhoria e expansão da Educação Infantil.

O papel do município na educação infantil a partir do ano 2000

Em 22 de dezembro de 1999, terminou o prazo fixado pela Lei de Diretrizes e Bases/96, disposto no art. 89, que define que: “as creches e pré-escolas existentes e as que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. (Brasil, 1996).

A integração da educação infantil ao sistema de ensino é compromisso de todos, visto que, muitos desafios estão sendo colocados, para que os municípios cumpram com eficiência, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Nesta época, com a chegada das eleições municipais, os fóruns estimularam o debate político para incluir a Educação Infantil nos planos de governo, em que foram considerados:

- A Educação Infantil é um direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos e de suas famílias;
- As crianças são sujeitos sociais, históricos, inseridos numa cultura que os constitui e que é por eles constituída;
- Há particularidades no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, sendo o brincar sua forma privilegiada de se expressar, compreender o mundo e transformá-lo;
- As especificidades do desenvolvimento de 0 a 6 anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar;



- Para o cumprimento dessas funções é fundamental uma articulação da Educação com os outros setores públicos que atuam junto às crianças e suas famílias: Assistência Social, Saúde, Abastecimento, Justiça e outros;
- A participação das famílias e da comunidade é um pressuposto básico para o desenvolvimento de um trabalho com crianças dessa faixa etária;
- De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe aos municípios, em regime de colaboração com o Estado e a União, a responsabilidade pela oferta e pela garantia de qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Por conseguinte, surgiram as seguintes reivindicações para serem incluídas nos programas de governo municipais:

1. Articulação entre os setores que historicamente desenvolvem ações junto às crianças de 0 a 6 anos no município, definindo a Educação como responsável pela coordenação dessas ações;
2. Realização de levantamento da demanda da população por atendimento em creches e pré-escolas no município;
3. Negociação com a Secretaria de Estado da Educação da alteração da faixa etária para o cadastro escolar, visando à inclusão das crianças de 0 a 6 anos;
4. Ampliação da oferta de atendimento na Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos;
5. Melhoria da qualidade do atendimento prestado em creches e pré-escolas, por meio de múltiplas ações, como a formação continuada dos profissionais, no investimento em material de consumo, didático e lúdico, na alimentação, nos equipamentos e na melhoria dos prédios;
6. Definição de competências e criação de estrutura responsável pela Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação;
7. Regularização da autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil;
8. Criação e/ou fortalecimento do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, indicando conselheiros governamentais com experiência em Educação Infantil, compromisso e autonomia para compor estes conselhos;
9. Ampliação do financiamento da Educação Infantil, através:
 - ✓ Do fortalecimento do sistema de arrecadação de impostos municipais;
 - ✓ Do estabelecimento de uma função contábil unificada em nível municipal, articulando recursos provenientes das áreas de Assistência Social, Saúde, Trabalho e Justiça, assim como recursos dos empregadores (como subsídio auxílio-creche);
 - ✓ Da identificação e busca de fontes adicionais de financiamento públicas e privadas para a Educação Infantil.
10. Investimento em uma política de formação que garanta:
 - ✓ Realização do diagnóstico do perfil dos profissionais que estão atuando em creches e pré-escolas;
 - ✓ Formação/habilitação mínima em nível médio, modalidade normal, para todos os leigos em exercício nas creches e pré-escolas;

- ✓ Articulação com a Secretaria de Estado da Educação e outras instituições, para atender a demanda de formação de professores de Educação Infantil;
- ✓ Execução de programa de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil;
- ✓ Assessoria às instituições de Educação Infantil para a elaboração e implementação de propostas pedagógicas que considerem a criança de 0 a 6 anos como sujeito ativo e interativo, parte do contexto sociocultural.

De acordo com o Boletim da Educação Infantil n.º 4, publicado em junho de 2000: “A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), fundada em outubro de 1986, também assumiu o papel na solução de impasses e superação de obstáculos que se colocaram na execução das políticas para a Educação Infantil”.

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil fez sua mobilização, constatou que a limitação do financiamento foi o maior impasse para os gestores e legisladores com relação ao atendimento da Educação Infantil nos municípios. Então, iniciou o debate, as articulações e movimentos em ações comuns buscou-se fortalecer os fóruns e o próprio MIEIB para impulsionar o financiamento para a Educação Infantil a partir de zero ano.

Em 2007, surgiu o grupo do movimento “FUNDEB pra valer!”, composto por mais de 200 entidades.

Assim, as “carrinhatas”, em que carrinhos de bebês foram conduzidos em passeata, em várias cidades e no Congresso Nacional, e o movimento “Fraldas Pintadas” engrossaram a iniciativa “FUNDEB pra Valer!”, que tinha entre suas principais reivindicações a inclusão do atendimento às crianças de até três anos. (Barreto, 2008, p.2)

Com isso, muitas crianças excluídas da Educação Infantil tiveram oportunidade de frequentá-la.

A Educação Infantil como Política Pública Educacional

Em 2001, o Fórum Mineiro de Educação Infantil, comprometido com a estruturação da política pública educacional, descreve os principais aspectos que devem ser mobilizados nos municípios:

- **DIAGNÓSTICO** – o planejamento é a primeira etapa para a realização de qualquer ação pública. No caso da Educação Infantil isso deve acontecer a partir de um levantamento da demanda e avaliação do que é oferecido pelas creches e pré-escolas do município tanto no âmbito público quanto no privado. Uma das metas do FMEI é para que a demanda do estado seja aferida no processo do cadastro escolar anual.
- **REGULAMENTAÇÃO** – No caso das cidades que já constituíram seu próprio sistema de ensino, esta responsabilidade é do Conselho Municipal de Educação. Já nos municípios que integram o sistema estadual, a orientação é dada pelo Conselho Estadual de Educação através de uma publicação no dia 2 de agosto de 2001 da Resolução do CEE 443/01, que dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. A nova regulamentação ressalta a concepção de Educação Infantil como resposta aos preceitos legais que garantem o direito à educação e ao



cuidado da criança de 0 a 6 anos, oferecida em creches – para crianças de 0 a 3 anos de idade e, em pré-escolas, para crianças de 4 e 6 anos.

A Resolução do CEE n.º 443/01 reafirma que o eixo do Projeto Político Pedagógico seja integrado nos seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitando suas competências e garantindo sua identidade, autonomia e cidadania; o espaço físico das instituições seja organizado de acordo com a proposta pedagógica, onde possa acontecer uma movimentação livre, tanto para a criança, quanto para o adulto, além da estimulação lúdica, da segurança e acessibilidade para os portadores de necessidades especiais.

A Secretaria de Estado da Educação é o órgão responsável pelo credenciamento, autorização de funcionamento, supervisão e avaliação das instituições de Educação Infantil vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino.

- **GESTÃO** – o órgão executivo municipal é o responsável pela coordenação dos processos de planejamento, execução e avaliação da Educação Infantil, incluindo a articulação com outros setores do poder público, especialmente o da Assistência Social.

- **FINANCIAMENTO** – o financiamento é um desafio enfrentado pelos gestores municipais. O Fórum Sul Mineiro com o Fórum Mineiro de Educação Infantil somam-se ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB – para reivindicar a criação de fontes específicas de financiamento e assegurar uma maior integração entre as três esferas do governo União, Estados e Municípios. Existe ainda uma mobilização para não permitir que os recursos da área da Assistência Social deixem de ser investidos no atendimento em creches.

- **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS** – Quanto à formação do professor o Conselho Estadual de Educação orienta que esta seja a de nível superior, admitindo como formação mínima, a de nível médio, na modalidade normal (antigo magistério) para trabalhar em creches e pré-escolas. Além disso, fazer parcerias com universidades, órgãos públicos municipais e estaduais para desenvolver programas emergenciais de habilitação para profissionais de creches públicas e comunitárias.

O investimento na formação e carreira do magistério é prioritário, já que se pretende uma política de atendimento educacional de qualidade para crianças de 0 a 6 anos, para habilitar e legitimar as práticas profissionais – pedagógicas – dos professores leigos que atuam na Educação Infantil.

- **PROPOSTA PEDAGÓGICA** – a construção da Proposta Pedagógica de uma instituição deve ser de forma participativa, referenciada em diretrizes legais e parâmetros teóricos e metodológicos sintonizados com a nova concepção da criança como sujeito de direitos. Portanto, a sua construção é de extrema importância para delinear a identidade das instituições de Educação Infantil.

Diante destes aspectos é que o Fórum Sul Mineiro elabora suas propostas de trabalho, temas de discussão, encaminhamentos, que são integrados com o Fórum Mineiro e com o MIEIB.

Educação Infantil: construindo o presente

Em 2002, com as eleições presidenciais, estaduais e congressuais, o Movimento Interfóruns de Educação do Brasil – MIEIB, representante nacional da luta pelo direito da criança de 0 a 6 anos, organizou um Simpósio “Educação Infantil: construindo o presente”.

O evento aconteceu em Brasília, dias 23 e 24 de abril de 2002, com muitos representantes dos fóruns estaduais e muitos outros participantes nos estados através de teleconferência.

Nesse simpósio debateu-se sobre as responsabilidades e os compromissos da sociedade civil, dos governantes e dos legisladores quanto a importância da Educação Infantil como atividade complementar à da família, no atendimento às diversas necessidades da criança pequena. Na oportunidade, discutiu-se sobre as condições administrativas, financeiras e pedagógicas na consolidação das políticas públicas educacionais.

Embora a legislação reconheça a Educação Infantil como política educacional, o atendimento ainda se encontra no plano assistencial, compensatório ou suplementar.

O MIEIB reconhece que é preciso discutir a destinação dos recursos públicos específicos para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil e lutar pela regulamentação urgente do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Neste simpósio de Educação Infantil foi elaborada e aprovada a Carta Compromisso (anexo II) resultado do entrelaçamento de aspirações de diversas entidades em favor da infância brasileira.

O Fórum Sul Mineiro, articulado com o Fórum Mineiro e com o MIEIB, participou de diversas conquistas citadas na “Carta de Fortaleza” (anexo III), levando para discutir, mobilizar e divulgar todos estes aspectos para todos os autores envolvidos com a Educação Infantil.

A “Carta de Fortaleza” foi escrita no XXXI Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, realizado nos dias 01,02 e 03 de dezembro de 2015, em Fortaleza. Nesta carta foram reivindicadas medidas efetivas para a promoção do direito à educação de zero a seis anos.

A partir de 1999, a relação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, se deu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96.

A Carta de Princípios direcionou os fóruns, para que as políticas relacionadas com a Educação Infantil se concretizassem a nível nacional.

Entendendo que a obrigação dos municípios é garantir o atendimento a todas as crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil e na consolidação das políticas públicas educacionais, as secretarias de educação não poderão realizar tal proeza de modo isolado, implica integração e participação nos fóruns regionais e estaduais. Além disso, formando parcerias, fazendo proposta de governo em âmbito Federal, Estadual e Municipal tem-se a consideração da criança como prioridade absoluta.

Outro aspecto a ser considerado é o financiamento específico para a Educação Infantil, pois é a base para a realização da expansão e da qualidade do atendimento.

Através da “Carta de Fortaleza” os fóruns regionais e estaduais deverão estar atentos para que as conquistas alcançadas no PNE (Brasil, 2014) não tenham um retrocesso e que a luta não enfraqueça diante do quadro político atual.

A Educação Infantil é o anseio social garantido em lei, porém não é a única e muito menos suficiente para transformar a realidade. Os fóruns articulados com o MIEIB constituem estratégias na busca de tirar as leis do papel.

Portanto, é neste cenário político que se deve criar fóruns regionais, principalmente, em regiões onde a Educação Infantil ainda não é vista como direito público e subjetivo da



criança. Por meio da integração e da mobilização com os municípios é que o MIEIB fará sua parte com abrangência nacional.

“Juntos somos mais fortes”.

Referências

BARRETO, A. M. R. F. Pelo direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Revista Criança**, (46):24-26, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências, 2014.

Referências complementares

FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Boletins Informativos da Educação Infantil. Minas Gerais**, 1999–2012.

FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/nepei/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiroinfantil/>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS: editora UFMS, 2002. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20110530183816.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 21 maio 2016.

ANEXO I

Carta de Princípios

O Fórum Mineiro de Educação Infantil é um espaço suprapartidário articulado por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da Educação Infantil em Minas Gerais.

O Fórum tem como objetivo principal a criação de uma instância de discussão, mobilização e divulgação das políticas para a Educação Infantil no Estado.

Nesta perspectiva tem caráter mobilizador, informativo e propositivo e deve garantir o amplo e permanente debate democrático de idéias. É um espaço de socialização de informações, articulação e mobilização de parceiros visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil em Minas Gerais e subsidiar a atuação das instituições participantes.

A concepção de Educação Infantil que sustenta as ações do FMEI é comprometida com os direitos fundamentais das crianças como cidadãs e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

São princípios básicos do Fórum:

- A luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de zero a cinco anos à educação em espaços coletivos assegurados por lei, a saber:
 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Art. 208; Inciso IV da Constituição Federal de 1988).
 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (Art. 54; Inciso IV do Estatuto da criança e do Adolescente).
 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Art. 3º da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96)



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

○ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Art. 62 da LDB)

✓ O entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

✓ Considerando a especificidades da faixa etária de zero a cinco anos, as práticas pedagógicas e o currículo da Educação Infantil devem organizar-se a partir de dois eixos: as interações e as brincadeiras.

(Destacar e entregar na secretaria do FMEI)

110

_____ é signatário/a da (nome da instituição/ nome do signatário) **Carta de Princípios** e é integrante do **Fórum Mineiro de Educação Infantil**.

ANEXO II

Carta Compromisso

SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente

O Simpósio de Educação Infantil: construindo o presente realizado no auditório Petrônio Portela – Senado Federal, nos dias 23 e 24 de abril de 2002, promovido pela Comissão de Educação do Senado Federal, pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, pela Universidade de Brasília – UnB, pela Confederação Nacional da Indústria – CNI, e pelo Serviço Social da Indústria – SESI, e pela UNESCO é resultado do esforço de muitos na busca dos seguintes objetivos:

1. discutir e propor soluções para os principais entraves ao alcance das metas do PNE, referentes à expansão e ao aperfeiçoamento da Educação Infantil;
2. incluir a expansão e o aperfeiçoamento da Educação Infantil na agenda da política brasileira;
3. divulgar esta Carta-compromisso para o cumprimento das metas sobre a Educação Infantil nos níveis nacional, estaduais e municipais da educação.

As políticas públicas e a provisão de recursos humanos e financeiros voltados à Educação Infantil são sustentadas, também, pelas concepções sobre a criança de 0 a 6 anos, suas necessidades, as demandas de suas famílias e os direitos sociais a ela conferidos.

No século XX, século da criança, observou-se a reorganização das relações humanas, do papel da mulher e da família, bem como uma intensa produção de conhecimentos sobre as competências e necessidades de bebês e crianças pequenas. A criança de 0 a 6 anos passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, destacando-se, em particular, seu direito a ser cuidada e educada em um meio ambiente adequado e saudável, de poder brincar, apropriar-se de sua cultura, construir sua identidade como cidadã e ampliar seu universo de experiências e conhecimentos em creches e pré-escolas, instituições inseridas no sistema educacional.

No atual momento em que se dá a recomposição do cenário político, com eleições para Presidência da República, Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Governos Estaduais, torna-se imprescindível que nós, envolvidos no cuidado e na educação das crianças de 0 a 6 anos, busquemos criar condições que causem impactos e desdobramentos positivos, que contemplem o direito da criança à Educação Infantil.

Para isso, faz-se necessário considerar três questões fundamentais: financiamento, integração aos sistemas de ensino e sua consequente regulamentação e formação de professores de Educação Infantil.

Nós, participantes do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, conclamamos a todos a assumir em conjunto os seguintes compromissos em prol das crianças de 0 a 6 anos:

1. Lutar pela derrubada dos vetos presidenciais ao Plano Nacional de Educação – PNE, sobretudo ao artigo 1 do item Financiamento, referente aos objetivos e Metas do plano, que impede elevar o investimento em educação para, no mínimo, 7% do PIB.



2. Garantir que na votação do Plano Plurianual do Governo Federal (PPA) e das leis orçamentárias sejam assegurados recursos específicos para a expansão e a melhoria da Educação Infantil em creches e pré-escolas, o que inclui os programas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.
3. Exigir, em todos os níveis de governo, a alocação de recursos e a transparência na sua aplicação, assim como ação integrada das políticas de educação infantil, assistência e saúde, destinadas às crianças de 0a 6 anos.
4. Exercer o controle social no sentido de fazer cumprir os dispositivos legais e normativos referentes à educação, especialmente à Educação Infantil, garantindo os direitos já conquistados.
5. Fazer com que a União, os estados e os Municípios cumpram, de forma compartilhada, seu papel de atender com qualidade à demanda por creches e pré-escolas em período integral e por formação do professor de Educação Infantil em nível médio na modalidade normal, conforme previsto no artigo 62 da LDB.
6. Articular e pressionar para que o Congresso Nacional elabore e aprove a lei complementar, fixando normas para a colaboração entre a União. Os Estados e os Municípios, conforme previsto no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal.

O Simpósio Educação Infantil: construindo o presente reuniu mais de 700 pessoas de todo o país entre legisladores, estudiosos, dirigentes públicos, professores e outros interessados na educação da criança de 0 a 6. De forma inédita no campo da Educação Infantil, e dentro do próprio Senado Federal, além dos presentes é preciso registrar a participação aberta via teleconferência com 20 diferentes localidades do país, contando, inclusive, com interatividade em tempo real com algumas dessas localidades.

Queremos construir um presente promissor para as crianças pequenas brasileiras. Para tanto, é necessário assumirmos esta Carta-compromisso na íntegra a fim de que – de fato- ela se constitua num instrumento de luta pela garantia dos direitos conquistados pelas crianças de 0 a 6 anos, a serem usufruídos por toda a população brasileira.

Brasília, Senado Federal, 24 de abril de 2002.

Comissão de Educação do Senado Federal – Comissão de Educação, Comissão de Educação do Senado Federal – Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados – Movimento Interfóruns de Educação do Brasil (MIEB) – Universidade de Brasília (UnB) – Confederação Nacional da Indústria (CNI) – Serviço Social da Indústria (SESI) – UNDIME – CONSED – UNESCO.

ANEXO III

CARTA DE FORTALEZA

O XXXI Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, realizado nos dias 01 a 03 de dezembro de 2015, em Fortaleza/CE, reuniu militantes e profissionais da Educação Infantil dos diferentes estados e do Distrito Federal com o objetivo de pontuar e discutir questões conceituais, históricas, políticas, legais e de práticas que delineiam o fazer pedagógico das crianças de zero a seis anos* de idade no país e, nesse contexto, reafirmar a garantia do direito à Educação Infantil – Creche e Pré-Escola - pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Esses princípios se consolidam na luta histórica da Educação Infantil, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos.

O MIEIB participou de momentos históricos na luta pelos direitos da infância, especialmente no que se refere à educação infantil. Dentre as conquistas é importante citar sua contribuição para o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, para a inclusão da educação infantil no financiamento da educação básica (FUNDEB), para a organização das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEIs), dos parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil, a elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-infância) e para a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, entre outras. O MIEIB também tem contribuído diretamente com a organização dos planos municipais e estaduais de educação, levando a pauta da educação infantil.

Reconhecemos o cenário atual de crise econômica e política, no entanto, defendemos e acreditamos que o enfrentamento ao momento histórico pelo qual passa o Estado brasileiro precisa ser feito sem ceder às tendências conservadoras em curso e reafirmando o compromisso de promoção e garantia dos direitos humanos arduamente conquistados pelas lutas sociais e que têm importância fundamental no amadurecimento do processo democrático brasileiro.

No que se refere à Educação Infantil, apesar dos avanços, aspectos como qualidade, financiamento, currículo, formação dos/as profissionais, ampliação das redes, da melhoria da qualidade dos serviços, da efetiva integração aos sistemas de ensino, do direcionamento dos recursos financeiros, da definição de normas para credenciamento e regularização do funcionamento dessas instituições, bem como da exigência de formação adequada de seus profissionais e do respectivo embasamento conceitual consistente, dentre outros, possuem relevância destacada na agenda prioritária da área e são desafios que comprometem a concretização da Educação Infantil em nosso país. Reafirmamos que o MIEIB tem um posicionamento contrário a programas com forte concepção assistencialista e ou compensatória, tais como o Mães Cuidadoras, Primeiro Passo, Bolsa Creche, assim como a compra de vagas na rede privada e a ampliação do conveniamento com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas.



Neste sentido, apresentamos a nossa pauta de reivindicações para que as instâncias responsáveis tomem medidas efetivas para promoção do direito à educação das crianças de zero a 6 anos:

OFERTA DE VAGAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

- Acompanhar a oferta de educação infantil de 0 a 3 anos, buscando identificar se há retrocesso ou estagnação da oferta de vagas, levando em conta que o PNE prevê que em 10 anos deve-se assegurar a matrícula de 50% da demanda e por que é no segmento creche que há as maiores desigualdades no âmbito do acesso e não podemos permitir que os bebês e crianças bem pequenas tenham seu direito à educação infantil desrespeitado;
- Atentar para o não retrocesso do direito no que se refere a jornada de atendimento, nesse sentido, redes com atendimento em tempo integral não devem alterar sua oferta para atendimento parcial sem que seja efetivamente uma escolha da família;
- Analisar os espaços destinados à oferta da educação infantil e, com especial atenção, aqueles que se destinam à ampliação das vagas para atendimento da obrigatoriedade, defende-se que sejam espaços específicos para a educação infantil e, no caso de não serem, como a abertura de turmas em escolas de ensino fundamental, que estes respeitem os parâmetros de qualidade no que tange aos espaços e o que constitui a experiência educativa na educação infantil, previstas em vários documentos normativos e orientadores, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

CUMPRIMENTO DOS MARCOS NORMATIVOS E ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Atentar para os currículos que orientam as práticas pedagógicas e que darão base para os planejamentos, registros e avaliações, assim como às experiências educacionais possibilitadas às crianças que, como já referido, devem respeitar a história e acúmulo da área sobre o que constitui a especificidade da educação infantil prevista em documentos normativos e orientadores, em especial no documento Nossa creche Respeita Crianças (1994/2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

ORÇAMENTO PÚBLICO FEDERAL

- Acessar e fiscalizar os recursos destinados à ampliação da oferta da educação infantil (0 a 6 anos) 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.
- Impedir 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 Pro-infância e a Especialização em Docência na Educação Infantil.
- Garantir a alocação de recursos públicos exclusivamente para adoção/contratação de sistemas educacionais públicos e não corroborar com as tendências de apostilamento, materiais didáticos, formação continuada e assessoria pedagógica que têm sido disseminados pelos sistemas educacionais privados.

CORTE ETÁRIO

- Exigir o reconhecimento e a adoção, em âmbito nacional, da data-corte de 31 de março para matrícula na creche, na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, definida pelo Conselho Nacional de Educação, como delimitação legítima que considera uma concepção de criança e de infância engendradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ANEI POR MEIO DA ASSINATURA DA PORTARIA

- Garantir a imediata assinatura da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) pelo Ministro da Educação.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

- Identificar quem são os profissionais que atuam na educação infantil e, especificamente, no que tange a educação das crianças de 4 e 5 anos, garantir que sejam professores/as com formação em nível médio normal ou Pedagogia e com atuação própria para a educação infantil.

REDES DE ATENDIMENTO

- Orientar os municípios para que as redes com atendimento em tempo integral não alterem sua oferta para atendimento parcial sem que seja efetivamente uma escolha da família.
- Analisar os espaços destinados à oferta da educação infantil e, com especial atenção, aqueles que se destinam à ampliação das vagas para atendimento da obrigatoriedade.
- Exigir dos municípios que, nos casos em que não seja possível a construção de espaços específicos para a educação infantil, que os marcos legais da Educação Infantil sejam respeitados e sigam o que já está previsto nos documentos normativos e orientadores existentes, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Orientar os municípios para que os currículos que orientam a práticas pedagógicas da Educação Infantil e que são documentos norteadores para os planejamentos, registros e avaliações da primeira etapa da Educação Básica, respeitem as especificidades da educação infantil já previstas nos documentos normativos e orientadores, tais como o documento Nossa Creche Respeita Crianças (1994/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- 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). No âmbito do SNE está 5 proposto um conjunto de dispositivos que pretende materializar o essencial em relação ao art. 13 e Estratégias 20.9 e 20.11 do PNE e, também, as proposições e Estratégias 1.1 e 1.2 do documento final da Conae 2014, além de outros princípios e orientações presentes nos documentos finais das conferências de educação. Portanto, o debate nacional sobre o SNE é de suma importância uma vez que será responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE.

NOVAS FORMAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL/ CONVENIAMENTO/ PRECARIZAÇÃO

- Reconhecer a Educação Infantil como importante etapa da Educação Básica e evitar as formas de privatização na educação Infantil, mediante o uso de sistemas apostilados e contratação de formação continuada por empresas privadas. O MIEIB repudia essas iniciativas em curso e defende uma Política de Formação Inicial e Continuada que pautar os princípios éticos, políticos e estéticos já expressos no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009.



São signatários da Carta de Fortaleza/CE, aprovada em 03 de dezembro de 2015, os 26 fóruns estaduais e o fórum distrital, membros do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB:

1. Fórum de Educação Infantil do Acre
2. Fórum Alagoano de Educação Infantil.
3. Fórum Amapaense de Educação Infantil.
4. Fórum Amazonense de Educação Infantil.
5. Fórum Baiano de Educação Infantil.
6. Fórum de Educação Infantil do Ceará.
7. Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo.
8. Fórum Goiano de Educação Infantil.
9. Fórum de Educação Infantil do Maranhão.
10. Fórum Matogrossense de Educação Infantil.
11. Fórum Permanente de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul.
12. Fórum Mineiro de Educação Infantil.
13. Fórum de Educação Infantil do Pará.
14. Fórum de Educação Infantil da Paraíba. 6
15. Fórum de Educação Infantil do Paraná.
16. Fórum de Educação Infantil de Pernambuco.
17. Fórum de Educação Infantil do Piauí.
18. Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro.
19. Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte.
20. Fórum Gaúcho de Educação Infantil.
21. Fórum de Educação Infantil de Rondônia
22. Fórum de Educação Infantil de Roraima.
23. Fórum Catarinense de Educação Infantil
24. Fórum Paulista de Educação Infantil.
25. Fórum de Educação Infantil de Sergipe.
26. Fórum de Educação Infantil de Tocantins
27. Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal

*Adota-se este limite de idade, em defesa das crianças que completam seis anos após o dia 31 de março.

Gênero e sexualidades das crianças nas articulações com o Fórum Sul Mineiro

Cláudia Maria Ribeiro³⁹

A formação continuada de educadoras e educadores – além da formação inicial – sempre constituiu pauta de minhas inserções na educação. Esse compromisso incluiu também as problematizações das relações de gênero e sexualidades. A articulação com profissionais de cidades do sul de Minas Gerais – quase trinta cidades da região – nos espaços constituídos cooperativamente do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil ampliou a possibilidade de produção de conhecimento. O vínculo, a confiança e o respeito mútuo que se construíram entre o Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e as profissionais integrantes do Fórum potencializaram a realização de vários projetos. Especialmente, neste texto, apresentarei os que se referem à temática de gênero e sexualidade e que tiveram início no ano de 2004. Ora, o Fórum foi implementado em 1999. Por questões de liderança, dois anos ficaram sem as reuniões regulares. Retomou-se em 2001 sua organização e, assim, três anos depois havia um espaço fértil para os projetos com a temática em tela.

O primeiro deles – aprovado consecutivamente em 2004, 2005 e 2006 – atendendo a editais do Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Superior/SESU, Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior – DEPEM – e o programa de apoio à extensão universitária voltado às políticas públicas – PROEXT - intitulou-se *Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual*.

Nos anos de 2007 e 2008 os projetos foram aprovados atendendo a editais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC com o título: *Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes e proteção*.

Em 2009, para execução em 2010, também foi aprovado pela SECAD/MEC o projeto intitulado: *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Os estudos do livro, produzido com o mesmo título, até hoje é realizado por grupos de educadoras e educadores nas cidades da região.

E finalmente, em 2014 para execução em 2015/2016 a aprovação, com nota máxima, do projeto *Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais* também atendendo a edital do PROEXT/MEC.

Esses projetos contemplaram, em suas equipes, as profissionais da Educação Infantil nos processos de formação continuada, discentes das licenciaturas em processos educativos na formação inicial e discentes da pós-graduação. Um fio condutor importante e imprescindível foi o de gerar livros, artigos, produção de materiais que objetivavam justamente veicular nossa luta contra as concepções de criança inocente e assexuada interferindo para não reduzir a infância “àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e aquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (Larrosa, 1999, p. 194).

³⁹Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Líder do Grupo de Pesquisa: Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. Fundadora do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.



O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasil (1998) nos respalda para veicular os estudos das temáticas de gênero e sexualidade:

a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos [...] seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história [...] a marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo. (Brasil, 1998, p. 17)

Mesmo antes da participação nos encontros do Fórum Mineiro – foi aí que iniciei minha inserção no movimento – já produzia conhecimento nas temáticas de gênero e sexualidade. Em 1992, defendi a dissertação de mestrado com a pesquisa “A fala da criança sobre sexualidade humana – o dito, o explícito e o oculto” (Ribeiro, 1995; 1996). Outro livro, muito estudado nos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, intitula-se “Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal”, escrito com Ana Maria Facioli de Camargo, em 1999 (Camargo; Ribeiro, 1999). Alguns conceitos importantes para a concepção de sexualidades e infâncias são veiculados nesse livro, a saber: 1. A infância foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade; 2. São tantas as infâncias quantas forem as ideias, práticas, discursos que se organizam “em torno” e “sobre” ela. Mas, por que “sobre” ela? Porque como objeto de estudo tem sido o adulto que estuda, organiza e decide por ela. 3. Larrosa (1999, p. 185) diz que a presença enigmática da infância “inquieta a soberba da nossa vontade de saber [...] a arrogância da nossa vontade de poder [...] e a presunção de nossa vontade de abarcá-la”; 4. A sexualidade é um dispositivo histórico (Foucault, 1988); 5. As relações de gênero. (Louro, 2000).

Na elaboração dos projetos em tela, algumas perguntas fizeram-se presentes: com que intencionalidade educadores e educadoras, que atuam nas instituições de Educação Infantil, elaboram as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, para fazerem emergir suas vozes sobre gênero e sexualidade? Quais atividades realizar para penetrar em temas tão delicados que esbarram nas fronteiras da intimidade? Que estudos aprofundar para subsidiar o cotidiano nas instituições de Educação Infantil? Que metodologias propor para suscitar a participação ativa das pessoas integrantes dos projetos, para mobilizá-las a pensar diferentemente?

Cada projeto teve sua especificidade, mas todos eles, até a presente data, operaram com as ferramentas advindas do referencial teórico pós-estruturalista⁴⁰, que desafia ultrapassar limites impostos pelo mundo e aguçar o olhar para as relações entre poder-saber-verdade; significa assumir que teoria e política são indissociáveis e requerem navegar entre tensões, contradições e hesitações e engavetar as generalizações, as ideias prontas, as dicotomias,

⁴⁰A teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e estável (...) citam-se, frequentemente, Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas (Silva, Tomaz Tadeu. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica. 2000).

ou seja, pensar que o mundo não se restringe apenas aos binarismos. Requer aprender com Foucault que o mínimo de liberdade de que dispomos para atuar cotidianamente nas “pequenas revoluções diárias” requerem o exercício do poder.

Dito isso, minha opção é apresentar cada projeto: seus objetivos, metas, ações e possíveis desdobramentos.

Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais na infância e adolescência no combate ao abuso e exploração sexual

O projeto objetivou mobilizar a sociedade para participar da política de prevenção, atendimento, apoio e identificação, organizando-se para ter instrumentos de controle social compartilhado e planejado nas vinte e duas cidades do Sul de Minas Gerais: Alfenas, Cambuquira, Campo Belo, Carmo da Cachoeira, Lavras, Nepomuceno, Paraguaçu, Perdões, São Francisco de Paula, Três Corações, Três Pontas, Varginha, São Bento Abade, Santana do Jacaré, Bom Sucesso, Carrancas, Ibituruna, Ilicínea, Itumirim, Itutinga, Oliveira e Boa Esperança, todas integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, a fim de sensibilizar as pessoas para a gravidade da violência sexual contra crianças e adolescentes e continuar elaborando conjuntamente, estratégias de ação para prevenir, sancionar e erradicar essa violência.

Especificamente objetivou:

1. Divulgar e garantir a efetivação dos Direitos Sexuais e Reprodutivos;
2. Realizar a formação de jovens, adolescentes, educadoras e educadores que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e programas sociais nas cidades participantes e que atuarão na formação de agentes de saúde da família, conselheiros/as tutelares, educadoras/es, integrantes do projeto Sentinela;
3. Estimular, através de Oficinas Temáticas, a participação nas atividades em defesa dos Direitos Sexuais, possibilitando a convivência de adolescentes e jovens com as crianças, com metodologias do exercício de jogos cooperativos e danças circulares;
4. Elaborar, executar e registrar o subprojeto: “Direitos da Criança” junto a profissionais da Educação Infantil integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e Lavrense de Educação infantil;
5. Mobilizar e informar a sociedade na utilização do disque denúncia disponibilizado para todo tipo de denúncia;
6. Promover a participação de crianças, adolescentes e jovens na construção de ações para divulgação e utilização do telefone para denúncias e mobilização das comunidades;
7. Desenvolver uma campanha de comunicação sobre esse tema da violência através da imprensa local e regional (TV, rádios AM e FM, jornais);
8. Incrementar a página na internet (www.ded.ufla.br/direitosexuais) para continuar divulgando os trabalhos realizados no âmbito deste projeto;
9. Articular uma rede de instituições visando a prevenção, punição, erradicação da violência sexual tais como: Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, Escolas, Associações de Bairro, Poder Judiciário, Polícia Militar, dentre outras.



Estes objetivos foram amplamente cumpridos, muitas vezes além das expectativas. A articulação de diferentes instituições potencializou o processo de construção do conhecimento em gênero e sexualidade. Cito algumas: Organização não Governamental Reprolatina⁴¹, a ONG Ciranda Entretecendo Caminhos⁴², os cursos, seminários, mesas redondas dos quais participaram integrantes do MIAL/MAB⁴³, Reuniões Científicas coordenadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores e Educadoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e as reuniões dos Fóruns de Educação Infantil.

Ao efetivar tantas ações e articulando várias instituições consideramos que a teia de conhecimentos que tecemos com responsabilidade social não tem fim, e que um conhecimento em rede leva a vários outros, que se entrelaçam.

Meu foco foi em uma das linhas de ação do projeto: *Curso Direitos da Criança*, para educadoras das cidades integrantes do Fórum, que objetivou subsidiar teórica e metodologicamente as educadoras da Educação Infantil com vistas a registrar as atividades realizadas com as crianças de 5 e 6 anos, sob a forma de portfólios; realizar e coordenar a participação das crianças das cidades em uma gincana cooperativa; produzir livros de histórias e jogos; produzir um livro contendo as experiências problematizadas.

O curso teve uma carga horária de 50 horas, 32 horas presenciais e 18 horas em serviço. Foi ministrado aos sábados no anfiteatro do Departamento de Educação/UFLA. Os temas aprofundados no curso foram: concepção de infância, direitos da criança, sexualidade, gênero, violências sexuais e direitos sexuais. Especialmente neste subprojeto participaram profissionais das cidades de: Três Pontas, Lavras, Nepomuceno, São Bento Abade, Campo Belo, Cambuquira, Paraguaçu, Santana do Jacaré, Varginha, Alfenas, Três Corações e Ilicínea.

Cada participante recebeu um exemplar do livro *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal de autoria de Ana Maria Facioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (1999)*; um CD-room contendo as apresentações dos temas estudados e um CD com músicas infantis.

A finalização do curso foi com a realização da Gincana Cooperativa “Os Direitos da Criança” e foi desenvolvida para problematizar questões de Gênero e Sexualidade com professoras, familiares e crianças de cinco anos de escolas municipais, de várias cidades do sul de Minas Gerais, integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Objetivou-se com a Gincana compartilhar trabalhos criados por crianças e suas professoras, bem como promover a integração dos familiares nesse processo. As atividades foram propostas com a intenção de se obter uma elaboração de ações com vistas a prevenir, sancionar e erradicar a violência contra a criança.

Para atender aos objetivos propostos da Gincana Cooperativa foram abertas as inscrições para a seleção de monitores/as, vinculados/as aos cursos de graduação da Universidade Federal de Lavras. As coordenadoras do projeto realizaram essa seleção,

⁴¹ONG sem fins lucrativos, fundada em 28 de maio de 1999, situada na cidade de Campinas, SP que objetiva pesquisar, idealizar, desenvolver e implementar projetos, visando modelos inovadores para a melhoria da qualidade da saúde sexual e reprodutiva incorporando a participação comunitária como elemento fundamental.

⁴²Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, nascida de anseios, vontades e atitudes de um grupo de educadoras, com o propósito de interagir com a comunidade proporcionando espaço de conhecimento e promovendo assim o crescimento humano em todos os níveis.

⁴³MIAL – Movimento de Intercâmbio de Adolescentes de Lavras e MAB – Movimento de Adolescentes do Brasil – ambos compostos de grupos de adolescentes que visam contribuir para a melhoria da qualidade social, saúde e em particular da educação.

bem como a preparação desses/as discentes para que as atividades propositassem relação à Gincana que aconteceu no “Parque Municipal Coronel Olyntho Oliveira Leite” da cidade de Paraguaçu, sul de Minas Gerais. Para iniciar as atividades, todas as pessoas presentes foram convidadas a participarem de atividades de integração como uma dança circular e apresentações teatrais das crianças que participaram dessa Gincana.

O funcionamento da Gincana se baseou na divisão da área do parque em 11 espaços, para que cada temática proposta fosse trabalhada no tempo de 10 minutos. Participaram da Gincana crianças de 9 cidades da região, que foram divididas em grupos de 5 crianças e 2 professoras. Os/as familiares acompanhantes de cada criança foram encaminhados/as a outro ambiente para uma discussão sobre “Educação para a Sexualidade”.

Atividades cooperativas são de grande significação no desenvolvimento humano. Cada cidade incluída na Gincana apresentou-se com 5 crianças, 5 familiares e 2 professoras e, a cidade de Paraguaçu com 50 crianças, 50 familiares e 10 professoras. A equipe da Universidade Federal de Lavras contou com 18 monitores e 5 coordenadores/as da Gincana Cooperativa.

A integração das pessoas envolvidas na Gincana foi de fundamental importância para o desenrolar das atividades. Foi proposta, portanto, uma dança, o enfoque foi a separação do masculino e do feminino. Cada cidade procurou abordar a música de forma distinta na tentativa de desmistificar essa concepção binária, circular “Bom Dia”. Ao ser iniciada, todas as pessoas foram convidadas a participar, bem como os bonecos e bonecas confeccionados pelas crianças e professoras. Logo em seguida, todos/as foram conduzidos/as a um espaço onde cada cidade apresentou um teatro baseado na música “Cada um é como é” de Toquinho e Elifas Andreatto.

Após os teatros, as crianças puderam usufruir de cada espaço preparado. Na “Tenda de Gênero e Sexualidade”, as crianças encontraram diversos objetos que desencadearam problematizações da dicotomia masculino e feminino. Nesse espaço havia diversos livros, bolas suspensas, bacias com elementos surpresa, óculos e adereços coloridos, pufs e bonecos/as, sendo todo o espaço colorido. Em seguida, as crianças passavam pela “Tenda da Discussão”, onde refletiam e expunham suas opiniões sobre o que haviam vivenciado na “Tenda de Gênero e Sexualidade”. Esse espaço permitiu que cada criança falasse de sua experiência naquela tenda, onde não havia distinção de masculino e feminino. Alguns meninos não quiseram colocar os adereços coloridos, muito menos de coloração rosa, porque pensavam que só meninas poderiam utilizá-los. Além disso, algumas crianças mostraram-se agressivas dentro da tenda, ao se depararem com as bolas suspensas impulsionavam-nas fortemente contra outras crianças.

Além do espaço de discussão, as crianças participaram de outras atividades de interação e diversão. Na “Casinha de Bonecas” era possível subir por escadas e descer por escorregadores, na “Pista de Skate” as crianças escorregavam em papelões e na “Quadra de Bolas” podiam brincar com bolas grandes e coloridas. Essas situações de brincadeira permitem que as crianças demonstrem os referenciais de gênero construídos no seu imaginário, reproduzindo situações cotidianas (Barreto et. al, 2008). Havia também uma “Trilha Ecológica” para que as crianças pudessem observar aquele ambiente. Esse espaço foi instituído para despertar nas crianças a observação e a reflexão. Os Direitos Sexuais foram trabalhados na tenda “De Umbigo a Umbiguinho” onde várias instituições de Educação Infantil mostraram materiais baseados na música “De Umbigo a Umbiguinho” de Toquinho e Elifas Andreatto. A problematização de direitos sexuais aconteceu nesse espaço, de forma



a contribuir para que cada criança construísse significações relacionadas à temática de sexualidade. Nesse ambiente, as crianças puderam expor e conhecer vários temas pertinentes à sexualidade.

O espaço “Direito das Crianças” contemplou atividades trazidas por cada cidade. As professoras confeccionaram portfólios nos quais foi permitido às crianças mostrarem o que elas tinham de direito e de dever. As crianças tiveram a liberdade de conhecer o trabalho de outras crianças, tendo isso em mãos, elas puderam expor o que achavam certo e errado de se fazer. Algumas crianças apresentavam preconceitos com relação a atividades exercidas por meninos e meninas. Sendo assim, a necessidade de questioná-las nesse momento foi de extrema importância. Nos portfólios, os desenhos e recortes feitos por cada instituição de Educação Infantil contribuiu para que cada criança conhecesse algo novo além do seu universo.

Havia um espaço para ampliação da “Colcha de Retalhos”, símbolo do projeto. Cada cidade contribuiu com um retalho bordado. As crianças foram conduzidas a observação da colcha analisando os diversos detalhes da mesma.

Um jogo cooperativo também foi desenvolvido. Realizou-se uma “Dança das Cadeiras” em que a cada nova rodada era retirada uma cadeira. Essa atividade buscava estimular atitudes de cooperação entre as crianças na tentativa de romper concepções individualistas e competitivas.

No “Quiosque dos Bonecos” foram expostos os bonecos e as bonecas confeccionados pelas crianças, professoras e familiares, bem como os materiais relacionados a eles (diários contendo o dia a dia de cada boneco/a e ilustrações dos mesmos). Alguns meninos, quando se depararam com os bonecos no espaço apresentaram resistência inicialmente, diziam que “boneca” era brinquedo de menina. Os/as monitores/as responsáveis pelo espaço conduziram uma reflexão com os meninos com o propósito de desconstruir essas concepções de gênero.

A partir desses espaços foi possível observar as concepções de gênero que as crianças trazem enraizadas no seu cotidiano. A gincana possibilitou discussões e reflexões sobre essa temática, permitindo que as crianças construíssem novas formas de pensar a realidade na qual estão inseridas. Assim as dicotomias e rotulações são minimizadas e as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos menos preconceituosos e menos sexistas.

Educação Inclusiva: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de proteção

Projeto aprovado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade e FNDE – Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação e que possibilitou registrar, sob a forma de livro (Ribeiro; Silva, 2008) as experiências problematizadas decorrentes das atividades desenvolvidas durante três anos consecutivos de implementação do projeto anteriormente mencionado. Realizou-se o seminário *Tecendo Sexualidade e Gênero nas Redes de Proteção*, em cada uma das vinte e duas cidades integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, que se dispuseram a participar, apresentando o livro publicado. Ofereceu-se um exemplar do livro para cada pessoa, para subsidiar grupos de discussão. Paralela à realização dos seminários houve a montagem das Tendas da Sexualidade e Gênero.

Aproveitando-se da estrutura de três barracas de praia, estas foram subdivididas em três temáticas, a saber: construção histórica da sexualidade humana, temas da sexualidade

e os direitos humanos, direitos da criança e direitos sexuais evidenciando a formação das redes de proteção no enfrentamento às violências sexuais.

A partir do desafio do qual se reveste a temática da Sexualidade Humana e Gênero e das implicações teórico-metodológicas (Gallo, 2007)⁴⁴ na e para a discussão dos temas, a equipe do Projeto Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção assumiu a construção das Tendras veiculando textos, pinturas, fotografias, folders, cartazes, dentre outras. Por que a opção por “Tendas”? Navego, então, por sua simbologia. As tendas são residências de pessoas nômades no deserto e também o protótipo do templo em várias civilizações. “O simbolismo é constante: a tenda é um lugar sagrado, onde o divino é convocado a manifestar-se” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p.877).

Os questionamentos da equipe coordenadora dos projetos de formação de educadores e educadoras nas temáticas da sexualidade e gênero lidava com estes desafios: como impactar as pessoas, em vários lugares, vagueando, tal como os/as nômades, sem residência fixa, deslocando-se constantemente, instigando reflexões, jeitos diferentes de pensar, penetrar, percorrer, transpor limites; “perturbar a familiaridade do pensamento e pensar fora da lógica segura” (Louro, 2004, p. 71).

Posso afirmar que as Tendras cumpriram essa função: desestabilizar! Navegar pela história da sexualidade e, depois falar sobre isso, indagar o porquê de um saber construído de uma forma e não de outra; por que as práticas sexuais foram as mais diversificadas no decorrer da história da humanidade; por que o sexo foi incitado a se confessar, a se manifestar? Por que o poder incita a enunciar a sexualidade por meio da Igreja, da escola, da família, enfim, das instituições e de saberes tais como a pedagogia, a psicologia, a biologia, a medicina dentre tantas outras? O trânsito nômade das Tendras e o trânsito nas Tendras desafiou, portanto, as pessoas a lidarem com a ideia de multiplicidade: das sexualidades e dos gêneros.

Quais as sexualidades? Remeto-me, então, ao outro simbolismo da Tenda: o lugar sagrado! O processo educativo pode ser diferente? Pode-se pensar numa erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar? “A erotização [será] tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros. Sem deixar de lado a sensualidade e os corpos, certamente também implicados nesses processos, penso, aqui, num erotismo presente na sala de aula e em outros espaços educativos, que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber” (Louro, 2004, p. 71).

“As Tendras da Sexualidade e Gênero” contêm inúmeros textos culturais⁴⁵, que contam coisas sobre si e sobre os contextos em que foram produzidos; cartazes que veiculam imagens da construção histórica da sexualidade em várias épocas: Grécia, Roma, Hebreus, Renascimento, Idade Média, Burguesia, Século XX, XXI; reportagens de jornais e revistas; folders de campanhas educativas sobre sexualidade e gênero; cartazes com a impressão dos direitos sexuais e reprodutivos, os direitos das crianças, a temática do abuso e exploração sexual; jogos, dentre outros. Adentra-se nas Tendras por uma cortina de papel onde está

⁴⁴O autor desloca o conceito de heterotopia de Michel Foucault para o espaço escolar e questiona como produzi-la neste espaço.

⁴⁵Nas análises culturais de inspiração pós-estruturalistas, que dão grande importância à linguagem, a expressão textos culturais é utilizada para se referir a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, bem como livros didáticos, leis, manuais, provas e pareceres descritivos, ou mesmo um museu, um shopping center, um edifício, uma peça de vestuário ou de mobiliário, etc., são textos culturais (Costa, 2002, p. 138).



impressa a pintura de Botticelli – O Nascimento da Vênus – e, da primeira para a segunda Tenda as pessoas são provocadas a passar por uma vulva feita de cetim cor-de-rosa. Desde a entrada, a intencionalidade das representações.

Assim, em 22 cidades... 22 vezes a discussão dos conceitos do livro... 22 vezes as Tendias montadas... (Ribeiro; Silva, 2008)

Nessa caminhada nômade das Tendias a equipe precisava de pessoas, nas cidades integrantes do projeto: Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção, que compartilhassem a montagem das barracas de praia, suporte para a ambientação dos espaços. Essas pessoas eram vigias, porteiros, pessoal da limpeza, ou seja, estão frequentemente nas escolas e lidam cotidianamente com as crianças e adolescentes. Os estranhamentos em relação ao material gerava perguntas: “O que é isso?” “Por quê?” “Isso existe?” “‘Homossexualismo’ não é pecado?” E tantas outras.

Essas eram também possibilidades para análises: a formação da equipe de educadores e educadoras da escola é suficiente para gerar as transformações desejadas? Quantas são as pessoas que interagem com crianças e adolescentes e que carregam consigo concepções sexistas, machistas, homofóbicas?

Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil

Projeto aprovado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC em 2009/2010. O edital previa a formação de 500 profissionais da Educação Infantil. Impossível sua realização somente com a equipe do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Partilhei, então, a execução do Projeto com equipes de cinco universidades. Além da Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), USP Leste e UNICAMP.

Sete linhas de ação compunham o projeto:

1ª. Grupo de estudos/trabalho; encontros da equipe de docentes profissionais das universidades que integram o projeto com vistas a aprofundar o referencial teórico. Planejar, executar e monitorar as atividades; pesquisar, revisar e problematizar os conceitos de gênero, sexualidades e suas relações com as infâncias e a construção das identidades. Contribuir para a discussão e formulação de políticas públicas em torno da relação entre formação de professoras e professores, infâncias e as temáticas de gênero e sexualidades.

2ª. Curso para discentes: formação de 25 discentes das universidades para participação nas atividades, num total de 40h sendo 24h presenciais e 16h a distância. Essa era a proposta inicial, mas pelo envolvimento dos grupos de pesquisa, totalizamos 53 pessoas.

3ª. Curso para educadoras da Educação Infantil: curso de formação de 500 educadoras e educadores com duração de 80 horas, sendo 60h presenciais e 20h a distância. Os cronogramas variaram de acordo com a universidade responsável.

4ª. Projetos de Intervenção Educacional nas escolas: elaboração e apresentação pelas cursistas de projetos de intervenção nas escolas que atuavam. A equipe responsável pela oferta do curso subsidiou as/os participantes na elaboração dos Projetos de Intervenção Educacional. Foi proposta uma pesquisa colaborativa realizada pelos/as cursistas para observar a sua realidade da Educação Infantil, ou seja, o cotidiano das instituições e, a partir daí, elaborar os projetos que continham: a indicação do prazo de início e término para a sua

execução; foco na Educação infantil; o envolvimento das famílias; articulação com o Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Infantil.

5ª. Produção de material didático: publicação de 5.000 exemplares do livro Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil que foi escrito para subsidiar teórico-metodologicamente as propostas curriculares da Educação Infantil.

6ª. Comunicação/divulgação: página na internet, jornal temático e blog.

7ª. Seminário: em torno da temática Gênero e Diversidade Sexual nos currículos da Educação Infantil, apresentando as experiências e os resultados do Projeto.

Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais

Mergulhada na simbologia das águas e ciente das (im)possibilidades de grandes e pequenas inserções em cidades do Sul de Minas Gerais compusemos o projeto intitulado “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais”, que foi aprovado pelo PROEXT/MEC/2015 e articulou ensino, pesquisa e extensão com vistas a produzir conhecimentos na área de Direitos Humanos, em especial, sobre as questões de gênero e sexualidade, articuladas com as problemáticas da infância e as violências sexuais. O projeto objetiva realizar a formação técnica e política na temática das violências sexuais, de profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal, integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, conselheiros/conselheiras tutelares, profissionais que atuam no CRAS, CREAS dos respectivos municípios. Esse processo formativo contemplou 80 horas de curso. O projeto objetivou publicar um livro para estudo na região, nas 14 cidades que participaram do curso. Objetivou também construir jogos para desencadear a fala das crianças sobre as violências sexuais; produzir cinco edições de um jornal contendo as temáticas dos Direitos Humanos com foco nas violências sexuais; realizar atividades com crianças a partir de textos culturais.

Uma das ações do Borbulhando, inspirada no projeto de extensão desenvolvido na FURG – Universidade Federal do Rio Grande – RS, do qual participei de seu encerramento, foi a realização da I Mostra Cultural 18 de Maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças de Adolescentes. Além de integrantes das 14 cidades que participaram do curso referente ao Projeto Borbulhando... foram parceiros o Pibid Pedagogia, o Fesex, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE – da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), no contexto do projeto intitulado “Observatório Brasileiro de Políticas Públicas de Promoção de Equidade de Gênero e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) em Educação”. A Mostra teve como objetivo contribuir com ações para o enfrentamento à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes. As produções da Mostra sob a forma de desenho, slogan e poesia foram divulgadas numa itinerância nas 14 cidades que participam do projeto. Toda essa produção está veiculada no seguinte endereço: www.pibidpedagogiaufra.blogspot.com.br .

Desde a aprovação do Projeto Borbulhando... pela SECADI os/as integrantes do grupo de pesquisa Fesex participam de reuniões de estudos e discussões sobre a temática das violências sexuais e, esse processo se instaurou visando a produção do livro com o mesmo título do projeto. Conforme já disse anteriormente esse procedimento de articular ensino, pesquisa e extensão é uma constante na produção de conhecimento. Assim, contemplando também o



material empírico advindo do curso que se encontra no livro de Ribeiro e Alvarenga (2016).

Apresento, assim, os títulos dos textos que comporão o livro *Borbulhando* enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais: *Cartografias do corpo em movimento: borbulhando gênero e sexualidades nas danças circulares* (VELOSO, Leandro; ALVARENGA, Marlyson); *Corporeidades e Infâncias: entre o ódio, a paixão e o adeus* (BARBOSA, Vanderlei); *Borbulhando memórias sobre violências sexuais* (MARTINS, Kátia); *Em meio a bolhas e borbulhas* (SILVA, Aline; FARIA, Daniele; PERPÉTUO, Lays); *Manchas da violação: a expressividade das artes* (SILVA, Gislaine); *Tecendo redes de proteção, saberes e poderes para o enfrentamento às violências sexuais* (SILVA, Luciene; RIBEIRO, Fátima); *Um olhar sobre olhares: violências sexuais que borbulham no cotidiano* (ALVARENGA, Carolina; DIAS, Jaciluz); *Borbulhando conceitos nas tessituras de projetos de extensão: uma análise crítica do livro *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil e sua relação com o Projeto Borbulhando...** (LIMA, Andresa; SILVA, Cleonice; COSTA, Elisabete); *“Socorro não é meu nome. Socorro não é meu apelido! Socorro é meu apelo, pra você que é cego, surdo e mudo para o meu desespero”*: problematizando ações para marcar o dia 18 de maio (GUIMARÃES, Juliana; SANTOS, Silmara); *Nuvens escuras que costumam encobrir o sol ou a lua: concepções de violências sexuais contra crianças* (FARIA, Livia); *Crianças e mares muitas vezes navegados* (MELO, Ailton); *Corpos em ebulição na Educação Infantil: borbulhas de poder, controle e vigilância na expressão das sexualidades de crianças pequenas* (REIS, Fábio); *A importância do professor e da professora na prevenção e no enfrentamento dos crimes ligados à pedofilia (abuso e exploração sexual)* (FORTES, Carlos); *Violências contra crianças e direitos humanos em livros para a infância e filmes de animação* (XAVIER FILHA, Constantina).

126

Assim, tantas outras cidades organizarão seu processo de formação a partir do recebimento do mesmo. E essa articulação será efetivada a partir das reuniões mensais do Fórum.

O compartilhar de saberes num emaranhado de linhas

Não considero pertinente terminar este capítulo sem apresentar a metáfora do rizoma que subsidiou teórico/metodologicamente os projetos apresentados. Gilles Deleuze e Félix Guattari subsidiaram várias problematizações (Godoy, 2004; Eco, 1985). Saberes se entrelaçando e se engalfinhando. Acrescento os fazeres. As experiências/sentido.

Nesses anos todos criamos espaços, tecidos, tecelagens, redes para estudar a difícil temática da sexualidade humana e gênero, pois imbricam-se com as diferenças: de valores, de religião, de crenças, de costumes, de concepções, de significações, que também se entrelaçam com o dito e o não dito, o pode e o não pode, prazeres e desprazeres, alegrias e tristezas, vergonhas, culpas, insinuações, segundas intenções...

As professoras e pouquíssimos professores que atuam na Educação Infantil e que integram o Fórum Sul Mineiro tiveram um solo fértil para que seus saberes/fazeres fossem fecundados, proliferados, problematizados nas ações dos projetos apresentados. Estudos, debates, conversas, filmes, dentre tantas atividades instigaram a (re)pensar os significados que se entrelaçam, se entretecem com a sexualidade da criança pequena.

Muitas pessoas partilhando saberes, exercendo poderes e questionando verdades na voz de docentes das universidades, de profissionais que integram os Fóruns de Educação Infantil, de discentes das universidades, de integrantes de programas sociais e... as crianças.

Referências

- SILVESTRI, L. S.; BARRETO, F. O. de. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. de. **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora UFLA, 2008. p.59-71.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Vol.2. 101p.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. Sexualidade(s) e Infância(s). **A Educação sexual como tema transversal**. São Paulo: Editora Moderna, 1999. 144p.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. 1036p.
- COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos: cultura, memória e currículo**. São Paulo: Cortez, p.13-54, 2002.
- ECO, U. **Pós-escrito e o Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 66p.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 176p.
- GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, p.93-102, 2007.
- GODOY, A. **A Menor das Ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 127p.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, p.183-198, 1999.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000. 111p.
- _____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p.
- RIBEIRO, C. M. **A fala da criança sobre sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto**. 112f. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- RIBEIRO, C. M. **A fala da criança sobre sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto**. Lavras, Universidade Federal de Lavras; Campinas, Mercado de Letras, 1996. 136p.
- RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. de. **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora UFLA, 2008. 318p.
- RIBEIRO, C. M.; ALVARENGA, C. **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais**. Brasília: Editora F&F, 2016. 362p.

Referência complementar

- PIBID UPEDAGOGIA UFLA. Disponível em: <<http://pibidpedagogiaufila.blogspot.com.br/>>. Acesso em: jun. 2015.



As discussões sobre inclusão de crianças com deficiência no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Adriana Priscilla Duarte de Melo⁴⁶

A evolução significativa nas políticas de inclusão de crianças com deficiência nas instituições escolares da rede pública e privada de ensino deve ser celebrada e tratar o tema inclusão, embora visto como recorrente nos dias atuais, ainda é extremamente necessário, pois apesar da evolução e da garantia do direito expresso nas leis vigentes, na prática, há um longo e, por vezes, árduo caminho a ser percorrido.

No artigo 2.º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica da Resolução CNE/CEB, n.º 02 de 2001, por exemplo, consta a determinação de que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

A referida lei apresenta a exigência de que é a escola quem deve se adaptar para atender o aluno, dar-lhe condições para a permanência e efetiva participação, embora muito frequentemente perceba-se exatamente o contrário: a escola pronta, com seus moldes, espaços e métodos esperando que todos se encaixem em um padrão pré-determinado.

Na contramão desse padrão, o século XXI demonstrou uma grande quebra de paradigma: a escola para todos. Isso significou, entre outras coisas, que os alunos - antes recolhidos em suas casas ou em instituições “especiais” - ganharam o direito de estar onde todos “os outros” alunos estavam, ou seja, foi-lhes concedido o direito de estudarem na escola comum. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2007, p. 1) ressalta que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

As circunstâncias históricas de que trata o documento deixaram uma herança, muitas vezes, negativa para as pessoas com deficiência que foram, de certa forma, privadas de educar-se em conjunto, de aprender e conviver com o restante das pessoas em uma sociedade igualitária. Diante da injustiça que isso representa nos dias de hoje, a inclusão é, ou deveria ser, um “caminho sem volta”, um justo e igualitário caminho sem volta, pois à sociedade não caberia tamanho retrocesso.

⁴⁶Professora EBTT do Núcleo de Educação da Infância (Nedi), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil, do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).



Esse percurso histórico é o que torna as discussões sobre inclusão indispensáveis, assim como são indispensáveis à análise das propostas atuais de educação inclusiva, à avaliação constante das ações, a divulgação das conquistas em termos de desenvolvimento humano e à busca para que a garantia não seja apenas sobre o acesso e a permanência nas escolas comuns, mas para as possibilidades reais de aprendizagem que os alunos incluídos podem ter. O que assegura o direito de aprender, de se relacionar, de se desenvolver plenamente desde a Educação Infantil.

As dimensões pedagógicas do processo educacional das pessoas com deficiência representam apenas uma das inúmeras questões a serem consideradas, porém não menos importantes quando diz respeito ao direito à educação infantil inclusiva, etapa fundamental na formação do ser humano. Aceitar o desafio da inclusão desde a primeira infância significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, em que não só as crianças com deficiência se beneficiam, mas todos os sujeitos, que têm a oportunidade de conviver e crescer em um ambiente onde ser diferente é normal, em que direitos são respeitados e valorizados, onde se repudia quaisquer formas de discriminação ou de situação de desvantagem, seja por deficiência, seja por qualquer outra condição.

Com base nessas considerações, neste capítulo analisaremos em que medida a trajetória da inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns pode ter influenciado as discussões ao longo dos dezesseis anos de realização do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – movimento articulado por diversas instituições, que se configura como instância de mobilização e discussão de temas que permeiam a Educação Infantil no sul do estado de Minas Gerais – bem como apresentar em termos histórico-legais a temática da inclusão, ao longo desse período, nessa etapa tão importante na formação do sujeito que é a Educação Infantil.

130

Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: espaço de discussão

Segundo o dicionário *online* Michaelis (2016), a palavra “fórum” origina-se do latim e significa “Reunião ou congresso de especialistas para apresentação de trabalhos e debate sobre determinado tema”. No Brasil, os Fóruns são, por excelência, espaços de discussão e interlocução entre muitos setores da sociedade civil e o Estado, eles deliberam, representam e apresentam discussões, estudos e reivindicações de uma comunidade, no caso da educação, comprometida com a busca e garantia de direitos.

De acordo com Nunes, et. al (2002), no primeiro texto produzido do Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil, no ano 2000:

definem-se como princípios básicos compartilhados a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação; o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural, etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; a indissociabilidade cuidar/educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da

qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; a identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução.

Cláudia Ribeiro, professora do Departamento de Educação da UFLA, idealizadora do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, conforme apresentado no capítulo 1, postula que desde 1999 – o Departamento de Educação da UFLA atua articulando o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil integrado ao MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil às diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a Educação Infantil.

Desde então, sistematicamente, entretecendo saberes e fazeres de cidades do sul de Minas Gerais – quase trinta cidades da região – amplia-se sobremaneira a possibilidade de produção de conhecimento na Educação Infantil, campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente transformação. (Ribeiro, 2012, s/p)

A professora explicita que foi para contemplar as demandas do que significa cuidar e educar crianças pequenas que, educadores e educadoras, profissionais da educação infantil organizaram-se nestes Fóruns, que se constituem em espaços suprapartidários articulados por diversos órgãos, instituições, entidades e abertos à sociedade civil e ao debate público e democrático comprometido com a expansão e melhoria da Educação Infantil, situados em todo o Brasil para promover discussões e mobilização de políticas para a infância.

Para ilustrar esse compromisso, a Carta de Princípios do Fórum Mineiro de Educação Infantil⁴⁷ adotada como documento norteador das ações do Fórum Sul Mineiro no início do movimento. Neste documento pode-se observar que a motivação, para o movimento, sempre foi a luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças assegurados pela legislação vigente.

Ao observarmos os princípios básicos contidos na Carta de princípios, temos o Art. 3.º da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996):

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;

⁴⁷Cf. anexo I, do capítulo 7, desta obra, a Carta de Princípios do Fórum Mineiro de Educação Infantil. Encontra-se disponível também na página do Fórum: <http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiro/carta_de_principios.htm>.



XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Brasil, 1996)

A questão que pode ser levantada é: de que modo esses princípios se relacionam com a educação numa perspectiva inclusiva? A resposta pode soar simples, entretanto uma prática pedagógica que seja baseada na liberdade de aprender, no pluralismo das ideias, no respeito à liberdade e apreço à tolerância e, ainda, que garanta padrão de qualidade de ensino para todas as crianças é, absolutamente, uma prática inclusiva. Desta forma, se cada instituição de educação infantil dos municípios integrantes do fórum pautar a prática pedagógica nos princípios apontados acima estaremos percorrendo o caminho rumo à inclusão.

Neste sentido, é possível pensar que um movimento como o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, pode ter impacto na orientação, reformulação e elaboração das práticas pedagógicas para que, de certa forma, a ação de cuidar e educar seja cada vez mais inclusiva, é animador.

Conforme apresentado nos capítulos 1 e 2, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil conta com um comitê gestor formado por pessoas ligadas à Educação Infantil e ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, que participa ativamente das ações de organização, articulação e divulgação do movimento numa perspectiva que tem como objetivo o amplo e permanente debate democrático, além de um conjunto de esforços para a promoção de uma concepção séria de Educação Infantil.

Tendo o movimento se constituído como espaço rico em discussões e proposições para essa etapa tão importante da Educação Básica, é interessante avaliar como se deu o percurso da inclusão de crianças com deficiência na educação comum e conseqüentemente na educação infantil, concomitantemente ao Fórum. Muitas questões emergem dessa reflexão: O que foi e o que tem sido discutido para que esta inclusão se dê de forma efetiva? Que questões o Fórum trouxe sobre a inclusão nestes dezesseis anos de realização? Qual o impacto dos encontros para as práticas pedagógicas na educação da infância?

Para Piaget (1993) a criança se desenvolve mentalmente a partir do aparecimento da linguagem, quando há o que ele chama de interiorização da palavra e da ação, que antes era só perceptiva e motora. Este desenvolvimento se dá através da troca com os adultos, com seus pares e com o mundo, o pensamento surgiria então sob a dupla influência da linguagem e da socialização.

A legislação vigente reforça a ideia da importância da interação, em seu artigo 9.º, a Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009, traz que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras que favoreçam a imersão em diferentes linguagens e progressivo domínio de gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical).

Tanto a resolução, quanto as considerações de Piaget (1993) denotam a importância da socialização para a formação integral de todas as crianças, sendo assim, também para as que possuem alguma deficiência, que claramente devem estar incluídas em quaisquer que sejam as etapas da educação básica, direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e reforçado por outras tantas após.

A partir deste exposto, é importante postular que, segundo levantamento realizado pelo Departamento de Educação da UFLA, à frente da organização destes encontros, o primeiro Fórum foi realizado em 22/05/1999. No referido ano o Brasil era governado

pela segunda vez por Fernando Henrique Cardoso, apesar de nosso objetivo neste artigo não ser o de emitir qualquer avaliação, positiva ou negativa deste governo, é prudente registrar que ele foi marcado pela criação do Plano Real e expansão do acesso ao ensino básico em 25%, concomitantemente à criação do programa de transferência de renda Bolsa Escola.

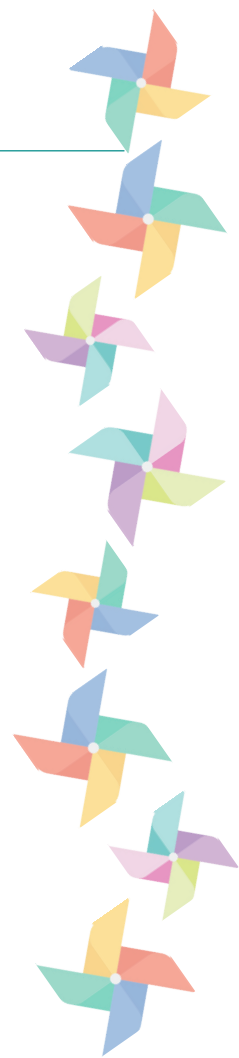
Já a educação especial, nesta mesma época, passava por algumas modificações advindas da publicação da LDB, que trazia em suas especificações que a educação especial, modalidade de educação escolar, seria oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais desde a Educação Infantil, inclusive com professores para atendimento educacional especializado. Porém, como esta mudança foi, (e ainda pode ser considerada) lenta, a escolarização nas chamadas APAEs era frequente.

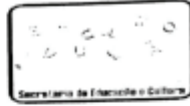
Com a divulgação de ações cada vez mais inclusivas e o favorecimento ao acesso de pessoas com deficiência aos diversos espaços sociais e educacionais, é possível que vejamos crianças com deficiência em toda a educação básica e, de modo específico, também na Educação Infantil. O que pode ser considerado um grande avanço, já que a história demonstrou um confinamento destas pessoas durante séculos, sendo que muitas jamais passaram por algum tipo de escolarização ou mesmo situações de convívio social, sequer iam à escola e quando iam era para espaços segregacionistas, como se a eles não fosse permitido o convívio com seus pares, nem atribuído o direito e a capacidade de aprender.

A articulação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil com outros setores da sociedade civil e instituições relacionadas à Educação Infantil possibilitou inúmeros encontros que suscitaram as mais variadas discussões. Com isso, inclui-se as discussões sobre o acesso de todas as crianças na escola e, em consequência, nas instituições de educação infantil. O primeiro tema proposto no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil envolvia a temática relacionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei n.º 9394 que havia entrado em vigor três anos antes, em 1996. Realizado no dia 22 de maio de 1999, este encontro suscitou discussões valiosas e marcou o início do movimento com a participação de diversos municípios e instituições suprapartidárias comprometidas com a Educação Infantil e que sobrevive até os dias atuais.

Além de ter acompanhado todo o percurso relativo à inclusão das crianças com deficiência na educação básica, o Fórum tratou do tema por diversas vezes nos encaminhamentos, discussões, mesas de trabalho, entre outros. Tendo, inclusive no ano de 2009, um encontro dedicado especialmente a essa temática “A educação inclusiva na Educação Infantil”. Segundo dados arquivados no Departamento de Educação, atualmente organizados pelo Comitê Gestor, este encontro, ocorrido em 27/08/2009, no município de Varginha, foi parte do projeto de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil do referido município.

Na ocasião, houve uma palestra que abordou os aspectos legais e as Políticas Nacionais da Educação Inclusiva na Educação Infantil, ministrada pela Coordenadora de Planejamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Varginha, Célia Ricardino Moreira Pereira, conforme consta no documento abaixo:





**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Senhor (a) Secretário (a),

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Varginha, dando continuidade à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil realizará o 59º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, tendo como objetivo central impulsionar o binômio “educar e cuidar” pautando-se nas políticas educacionais mais justas para todos.

Será uma honra contar com a representatividade do corpo docente e/ou da equipe pedagógica desse segmento do seu município, para refletirmos sobre as concepções e práticas da política de inclusão educacional a qual tem lançado novos desafios para as instituições de Educação Infantil.

Data: 27/08/2009 (Quinta – feira)

Local: Auditório do SENAI – Av. Benjamin Constant, 389 – Centro

PROGRAMAÇÃO

7h às 8h - Credenciamento e Café

8h – Abertura

8h15min – Apresentação Cultural com os alunos do CEMEI Girassol e CAIC II


8h30min – Palestra: “A Educação Inclusiva na Educação Infantil - Aspectos Legais e Políticas Nacionais.”

Palestrante: Célia Ricardino Moreira Pereira (Coordenadora de Planejamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Varginha)

10h30min – Plenária final

Pedimos que a presença seja confirmada, impreterivelmente, até segunda - feira (24/08/2009) na ficha de inscrição em anexo por e-mail ou fax. kellyrenata.semec@varginha.mg.gov.br fax (35) 3690-2137

134


Kelle Renata Graciote Pereira Brito
Coordenadora de Planejamento da Educação Infantil


Erika Aparecida Trombini de Souza Sarto
Chefe do Setor de Ensino


Heliana Vinhas Ferreira
Secretária Municipal de Educação e Cultura

Figura 1 – Programação do 59.º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

O tema foi amplamente discutido, tendo como fundamentação o material do Ministério da Educação, a coleção “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão”, criado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, três anos antes, em 2006. Esse material é, ainda hoje, disponibilizado no Portal do MEC, conforme imagem abaixo:

Pronatec
Prouni
Enem
Gabinete do Ministro

Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil

G+1 0 Tweetar Compartilhar

video em libras - formato mp4 video em libras - formato wmv

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança. Esta coleção traz temas específicos sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças, do nascimento aos seis anos de idade.

A versão eletrônica desse documento está disponível para download em formato TXT e PDF.

- Introdução - [txt](#) | [pdf](#)
- Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento - [txt](#) | [pdf](#)
- Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem - Deficiência Múltipla - [txt](#) | [pdf](#)
- Dificuldade de Comunicação e Sinalização - Deficiência Física - [txt](#) | [pdf](#)
- Dificuldade de Comunicação e Sinalização - Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial - [txt](#) | [pdf](#)
- Dificuldade de Comunicação e Sinalização - Surdez - [txt](#) | [pdf](#)
- Dificuldade de Comunicação e Sinalização - Deficiência Visual - [txt](#) | [pdf](#)
- Altas Habilidades/Superdotação - [txt](#) | [pdf](#)

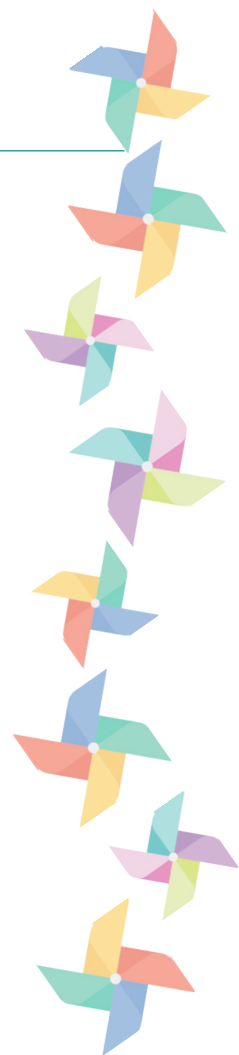
Figura 2 – Página de Publicações do Portal do MEC.

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil>>.

A disponibilização desse material corrobora com o aqui exposto e reforça a necessidade de um olhar para práticas inclusivas desde a Educação Infantil. Sendo assim, com o advento da inclusão, é possível que se afirme que as discussões sobre se as crianças com deficiência podem ou não estar nas escolas comuns é algo que ficou no passado, resta agora discutir como esta inclusão pode ser efetivada para que estas pessoas possam realmente construir conhecimentos e saberes significativos, desenvolver-se de maneira integral em seus aspectos físicos, sociais, cognitivos e emocionais de forma plena, tendo respeitados seu momento de aprendizagem, seu ritmo e suas peculiaridades.

Fórum Sul Mineiro: um movimento de inclusão

Um movimento como o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil só sobrevive porque é formado por pessoas que se mobilizaram e mobilizam pessoas que possuem plena convicção da importância da primeira etapa da vida humana, que é a Educação Infantil. Em busca de uma concepção mais justa de infância, que considere a criança, desde pequena, como sujeito de direitos, tem-se a necessidade de se criar espaços de discussão e reflexão com intuito de garantir a aplicação legal das regulamentações. Espaços que garantam a sensibilização de que a criança precisa ser cuidada e educada, sem que um esteja em detrimento de outro, em um ambiente adequado que valorize a diversidade.



Apesar de ter apenas um tema dedicado exclusivamente à inclusão, repensar a prática pedagógica de modo a atender as especificidades de todas as crianças, com respeito ao tempo e aos modos de construir significado de cada um, sempre esteve em pauta nos encontros, seja entre os municípios, seja nas plenárias nas diversas edições do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

O movimento vai além, por meio da participação aberta à comunidade em geral, entende-se que ao reunir e incluir pessoas, emergem-se questões cruciais; das questões emergem encaminhamentos, posicionamentos que influenciam a tomada de decisão dos gestores da Educação Infantil, que irão repercutir na prática dos docentes que atuam com as crianças, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da educação infantil.

Referências

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 02/2001**, Diário Oficial da União, Brasília, de 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. 19p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, 18p.
- MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=bmpp>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- NUNES, M. F. R. et al. **Fórum Permanente de Educação Infantil**. Maria Lucia de A. Machado (Fórum Paulista de educação infantil) e Rita de Cássia de Freitas Coelho (Fórum Mineiro de educação infantil). Rio de Janeiro: 2002.
- PÁGINA DO FÓRUM. Departamento de Educação da UFLA. Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiro/historico.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. 136p.
- RIBEIRO, C. M. **Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: cenários de processos de formação em gênero e sexualidades**. 11p. Salvador: 2012. Disponível em: <http://abeh.org.br/arquivos_anais/C/C026.pdf>. Data de acesso: 12 de janeiro, 2018.

Referência complementar

- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Seção 1, de 16 de julho de 1990, p. 13563, e retificada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 27 de agosto de 1990, p. 18551.

A linguagem verbal e a criança nos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Ilsa do Carmo Vieira Goulart⁴⁸

Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz⁴⁹

*O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
Para cor, mas para som.
Então a criança muda a função do verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírios.*

Manuel de Barros

Considerando que criança é o centro propulsor das lutas e discussões temáticas do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, neste capítulo tomamos como ponto de partida a reflexão sobre o processo de leitura e escrita na Educação infantil. Podemos destacar o quanto as crianças, desde os primeiros meses de vida, estão em permanente contato com as mais variadas formas de expressão da linguagem. Parafraseando a epígrafe, a criança consegue mudar a função das palavras que conhece, (re)cria, (re)inventa, (re)utiliza, isto porque a manifestação da linguagem verbal e não-verbal, representa um veículo importante de relação da criança com o mundo que a envolve, seja na oralidade, na escrita, na dança, na música, no meio virtual, gestual ou corporal.

A linguagem verbal, oral ou escrita, manifesta-se de forma significativa e intensa na vida social das crianças, por vivermos em uma sociedade letrada, estamos cercados de escrita por todos os lados. A criança percebe que a escrita está intimamente relacionada às ações do cotidiano dentro da própria casa, como por exemplo, nas embalagens dos produtos alimentícios, nas etiquetas, nas caixas de brinquedos, nas roupas, nos livros, no computador, entre outras formas. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa forma de comunicação, expressão e interação social.

Frente ao processo interativo e inventivo de conhecimentos, em plena construção pelas crianças, que antecede um programa de sistematização da linguagem escrita das instituições educativas, neste capítulo refletiremos de que modo a perspectiva do letramento pode ser compreendida e desenvolvida pelos profissionais da Educação Infantil que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação infantil.

Ao partir da premissa de que é na inter-relação social que a criança compreende os modos de uso da cultura escrita, a princípio como ação imitativa, reprodutiva dos usos sociais do ato de ler e escrever observado por esta criança, para posteriormente perceber

⁴⁸Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

⁴⁹Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas, Campus Barbacena.



a linguagem como uma forma de representação social, é que assumimos por objetivo compreender e descrever o processo que antecede a apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 6 anos, tomando como ponto de reflexão as imagens de atividades de produção de linguagens registradas nos encontros do fórum.

Para melhor aprofundamento do eixo temático linguagem, leitura e escrita na Educação Infantil, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Linguagens, Leitura e Escrita, NELLE, do Departamento de Educação da UFLA, faremos uma reflexão dos pressupostos teóricos que norteiam a pré-história da linguagem escrita, a partir de uma discussão temática sobre o letramento como uma concepção, não apenas de conceitos, mas como uma perspectiva ideológica de usos da língua, conforme nos aponta Soares (2001a, 2001b), Street (1984, 2003).

Em diálogo com a perspectiva do letramento, traremos a concepção de linguagem e pensamento como processos distintos, mas que estão interligados e que, de acordo com Vygotsky (1998, 2003, 2009), em que a linguagem escrita apresenta um percurso primário em desenvolvimento. Encerraremos a reflexão compartilhando algumas imagens das produções das crianças, nos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, selecionadas como exemplos ilustrativos do processo de desenvolvimento da linguagem verbal.

A perspectiva do letramento na educação infantil

Durante décadas, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em relação ao ensino da língua oral e escrita, baseou-se na concepção e maturação biológica do desenvolvimento psicomotor. As atividades pautavam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita necessitava do desenvolvimento de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual, à habilidade de coordenação motora fina, entre outras. (Goulart, 2015).

De acordo com os estudos de Goulart (2015), em outros momentos o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, na Educação Infantil, envolveu apenas atividades de reprodução textual, como cópia de textos, palavras, sílabas e letras; acreditava-se que a repetição facilitava a memorização, que conseqüentemente levaria a aprendizagem da escrita. Esta concepção de escrita estava associada a ideia de que a vivência corporal e motora levaria a incorporação dos movimentos necessários para a reprodução escrita, percebida apenas como uma habilidade externa do ato de escrever.

Nos últimos anos, pesquisas baseadas na análise da produção escrita de crianças e de práticas recorrentes à leitura e escrita, tem possibilitado a reflexão e a elaboração de práticas inovadoras em relação ao ensino da leitura e escrita, na educação e nas primeiras séries do ensino fundamental, como Ferreiro e Teberosky (1975), Ferreiro (1990, 2000, 2011), Soares (2001a, 2001b), Kramer (1993), Morais e Albuquerque (2004), Santos (2007), entre outros.

Nesta perspectiva, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que descrevem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil orientadas por eixos que tramitem entre as interações e a brincadeira, com intuito de garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Tal perspectiva fora defendida anteriormente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (Brasil, 1998) ao considerar que as crianças são sujeitos ativos na

construção de conhecimentos e não apenas receptores passivos de informações, com isso há uma modificação substancial na forma de compreender como elasse apropriam da fala, da leitura e da escrita.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) destacam que os estudos desenvolvidos a respeito da linguagem apresentam o processo de letramento associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais.

O que se aproxima da concepção de Ferreiro (1990, p. 44), quando afirma existir “um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares” e que “[...] estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização”. (Ferreiro, 1990, p. 64).

Goulart (2015, p.52) também discute sobre o contato com a escrita e com materiais de leitura, que ocorre antes da inserção na instituição escolar, visto que, “[...] mesmo sem serem alfabetizadas, visualizam, a todo o momento, a escrita e identificam os diversos materiais impressos, assim sua função de leitor não se reduz ao conhecimento de letras”.

É neste sentido que Soares (2001b, p.91) define alfabetização como domínio de um processo mais técnico, que se adquire por meio deste ingresso no mundo da escrita, de modo a descrever como:

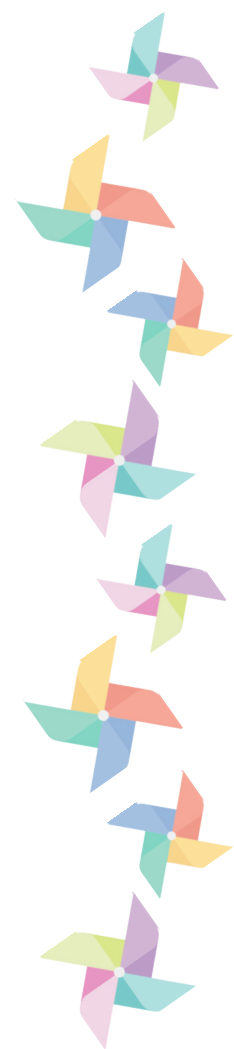
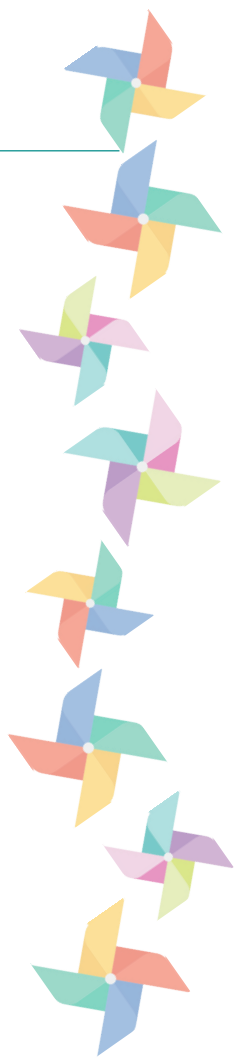
[...] um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico).

[...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita.

Os estudos de Soares (2001b) procuram apresentar uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, afirmando que compreender e definir alfabetização é mais claro, diferentemente de letramento, que, segundo a autora, ocorre “[...] por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2001b, p. 90).

De acordo com a estudiosa, ambos os conceitos têm ganhado interpretações e considerações equivocadas, em que mostram movimentos de estudos que buscam diferenciá-los e ao mesmo tempo torná-los próximos, uma vez que são conceitos complementares. Nesta perspectiva, Soares (2001b, p. 92) conceitua alfabetização e letramento como “[...] processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”.

Conforme Soares (2001b), conceituar letramento não é tarefa simples, o que desperta olhares de diferentes pesquisadores que procuram compreender este fenômeno social da



leitura e escrita. Baseado nas proposições de Street (1984; 2003), letramento é definido como uma prática socialmente situada, inserida em uma concepção de língua como discurso e interação entre sujeitos concretos localizados socialmente.

Neste sentido, para Street (1984, 2003) as práticas de uso da escrita na escola podem ser analisadas a partir de duas concepções: do modelo de *letramento autônomo*, que trata a escrita como responsável pelo desenvolvimento, o progresso e a mobilidade social. A definição deste *modelo autônomo* de letramento se mostra por muitos autores de modo parcial e equivocado, pois seria basicamente aprender a escrita sem saber usá-la na sociedade. De modo contrário, Street (1984, 2003) considera que o *modelo ideológico* que leva em conta a pluralidade e a diferença, afirmando que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas. Em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Segundo Street (2003), as práticas escolares de leitura e escrita são construídas nas interações discursivas em sala de aula, ou seja, são um tipo de prática social denominada letramento escolar.

De acordo com Goulart (2015), a vida em uma sociedade letrada nos coloca em constante interação com diferentes possibilidades da escrita, em uma multiplicidade de contextos, nos quais ler e escrever assumem funções variadas. Sendo a escola produtora de um dos tipos de letramento que encontramos na sociedade, o letramento escolar torna-se função primordial, quando assumem a função de alfabetizar e letrar simultaneamente, conforme defendem Soares (2001b), Macedo (2001) Macedo e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

Quando a criança, segundo Goulart (2015), vivencia ambientes plurais de letramentos, ela demonstra interesse a partir de dois ou três anos de idade por entender o que a escrita representa, que se pode perceber ao questionar: “O que está escrito aqui?”, “Que letra é essa?”, ou ao expressar: “Aqui está a letra do meu nome”. Manifestações que indicam um movimento de reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que aqueles sinais gráficos podem representar uma ideia, uma informação ou a nomeação de algo.

Para Goulart (2015), as produções acadêmicas em relação ao processo de aquisição da língua escrita nos mostram que é, por meio de observação e análise das produções escritas das crianças, que a consciência sobre o que a escrita representa ocorre de modo gradativo, das características formais dessa linguagem.

Diante desta discussão, os estudos de Ferreira (2011, p. 71) descreve que “[...] a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas”.

Sabemos que primeiramente, a aprendizagem e compreensão do processo da leitura e escrita parte de um movimento imitativo da função destas atividades no meio social em que estão inseridas. Com isso, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, como também podem utilizar diferentes materiais escritos, como livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc., imitando a atividade de leitura. É frequente observar crianças muito pequenas, que convivem e recebem estímulos de leituras de histórias e da manipulação de diferentes materiais escritos, que imitam o ato de ler ao folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo. (Goulart, 2015)

Neste processo de interação com a linguagem verbal produzida socialmente que a criança compreende o processo de uso social da língua. Ao agir e interagir com modos de expressão da linguagem, torna-se capaz de produzir linguagem, pois segundo ressalta Kramer (1993, p.177):

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo. [...]. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história.

Permitir momentos de interação entre a criança e as variadas formas de manifestação da linguagem, é possibilitar aproximações de uma produção cultural. É possibilitar um diálogo entre a criança e o mundo social que a cerca.

É a partir deste diálogo que, segundo Goulart (2015), deve-se retratar uma proposta pedagógica na perspectiva dos letramentos na Educação Infantil, visto que abarca a criação de “espaços” de articulação das linguagens. A autora classifica estes espaços como lugar de “expressividade”, de “convivência e interatividade” e “de práticas de letramentos”, que podem se manifestar de modos variados. Estes espaços permitem a construção da identidade do sujeito, da percepção enquanto um ser social, por meio de um processo dialógico, interativo e interdiscursivo. Para a autora, “[...] a não articulação desses espaços, configura-se num estado de exclusão social de uma cultura letrada”. (Goulart, 2015, p. 59)

O percurso que antecede o processo de aquisição da linguagem escrita

Para Vygotsky (2003) a escrita parece ocupar um lugar significativamente pequeno na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ao dizer “ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”, a crítica de Vygotsky (2003, p.139), embora quisesse retratar uma problemática do início do século XX, especificamente na Rússia, aproxima-se de uma realidade bastante comum da educação brasileira, pelo fato de enfatizar a mecânica de ler o que está escrito.

A língua escrita é vista, pelo autor, como sistema particular de símbolos e signos, cujo domínio de tais habilidades representa um ponto crítico e complexo no desenvolvimento cultural da criança. A linguagem escrita é considerada um simbolismo de segunda ordem, ou seja, não se processa de modo direto pela criança, constitui funções cognitivas e passará a ser um simbolismo direto de modo gradual.

De acordo com Vygotsky (2003) linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da língua falada, e a linguagem oral também representa um sistema de signos da realidade complexa do falante.



Nessa perspectiva, nota-se que o processo de aquisição da escrita não acontece apenas quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental, seu percurso se constrói a partir de processo de elaboração e reelaboração do sistema simbólico pela criança. Este processo se constitui de forma complexa, e para trabalhar nessa fase de aprendizagem, é necessário a compreensão da história do desenvolvimento dos signos pela criança, no qual a criança inicia com os gestos, pela brincadeira de representação imaginária, pelos sinais gráficos que se tornam até a escrita.

Os gestos na constituição de signos visuais

Vygotsky (2003) considera que a primeira incumbência de uma investigação científica deveria ser apresentar a pré-história da linguagem escrita, mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Diante disso, o autor distingue que esta pré-história da língua escrita se inicia com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança.

A linguagem gestual está presente nas relações de proximidade com aqueles que convivem com a criança desde seu nascimento. O carinho, o apontar, o olhar, o balançar a cabeça, o jogar beijos com as mãos, o acenar, entre outras ações demonstram para a criança uma forma de comunicação que acontece pelos movimentos do seu corpo. A criança percebe que junto ao gesto emitido configura-se uma ideia, a qual passa a perceber o que representam tais movimentos, os sentidos que trazem e sua funcionalidade.

A fala da criança passa a ser articulada a partir de gestos, com isso fala com as mãos, movimenta-se ao emitir sons ou determinadas palavras. A criança passa a compreender que ao acenar para alguém ela está estabelecendo uma comunicação ou interação com aquele que a observa.

Diante disso, o signo visual inicial é compreendido por Vygotsky (2003, p.142) como a futura escrita da criança, vistos que “[...] os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico, sendo as designações da escrita pictográfica derivadas da linguagem gestual”.



Imagem 1 – Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, Três Pontas, 29/11/2012.

Fonte: Pasta de arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Os gestos das crianças, observados na imagem 1, demonstram o modo como as crianças procuram reproduzir o que conhecem sobre o animal interpretado, no caso um felino. Para Vygotsky (2003), ocorrem outros dois domínios em que os gestos estão relacionados a origem dos signos escritos. O primeiro refere-se aos primeiros sinais gráficos da criança, essa fase coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo de seus primeiros desenhos.

Os primeiros registros gráficos das crianças são vistos mais como gestos do que como desenhos em sua essência, pois as qualidades gerais do objeto ilustrado são refletidas nos primeiros desenhos e rabiscos. Se observarmos a expressão dos sinais gráficos, da figura, nota-se que apresentam traços e pontos resultantes no papel como a representação de um gesto físico.

Considera-se que pela representação por desenhos e por gestos, obtém-se a grafia e o simbolismo, sendo que, é por meio dos gestos a partir a atividade lúdica que a criança se comunica e indica o significado dos objetos integrantes da brincadeira.

O segundo domínio em que aproxima o gesto da língua escrita refere-se ao ato de brincar como uma ação imaginária e simbólica, que comentaremos a seguir.

O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo

Para Vygotsky (2003, p.143) a segunda esfera de atividade que une os gestos e a atividade escrita é a brincadeira de jogos imaginários pelas crianças, utilizando alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, algum gesto representativo.

Para o desenvolvimento da criança principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens e significações de cultura. Frente a isso, o brinquedo assume um papel determinante para desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.

Vygotsky (2003) considera que o brinquedo não é uma atividade pura e simplesmente prazerosa para uma criança, visto que se pode elencar outras atividades que dão mais prazer, como o hábito de chupar chupeta, mas em relação aos jogos caracterizam-se pelos sentimentos contraditórios de perder e ganhar.

A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório para resolver suas questões e considera essencial e reconhece a enorme influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. O brinquedo, ou o ato de imaginar não é o aspecto predominantemente da infância, mas um fator muito importante do desenvolvimento cognitivo, que demonstra o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento da própria relação com ato de representação, de uma predominância de situações imaginárias para as predominâncias de regras e mostra as transformações internas das crianças que surgem em consequência da ação imaginária.

Para Vygotsky (2003), a criança durante o ato de brincar está assumindo, no ato imaginário, condições, funções situações que se encontram acima de sua própria idade, acima de seu comportamento diário e que se mostram mais avançadas do que é na realidade. Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (2003, p.114), propõe um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, ao sinalizar que ambos criam uma “zona de desenvolvimento proximal” e em contextos que



a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis a princípio com o auxílio dos adultos ou de uma criança mais experiente, para depois realizar num plano interno.

Durante as brincadeiras a criança articula sua percepção do mundo que a cerca, todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos imaginários. E na escola, não é diferente, pois tanto o conteúdo do que está sendo ensinado, quanto o papel, os gestos, a forma de se relacionar com as crianças, de se vestir, seja do profissional ou do docente que a acompanha, são objetos de sua atenção e aparecem em sua representação simbólica, de modo cuidadosamente planejados e precisamente analisados pela criança.

Diante disso, considera-se que o brinquedo simbólico ou a brincadeira de faz de conta da criança pode ser entendida como um sistema muito complexo de linguagem, que por meio de gestos, ações e palavras comunicam e indicam o significado dos objetos usados para brincar.



Imagem 2 – Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, Boa Esperança, 25/09/2008.

Fonte: Pasta de arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Na imagem 2, por meio da encenação dos personagens de uma história ou a dramatização musical, caracterizando o personagem da música, revela-se o quanto a criança procura aproximar-se do objeto representado. A brincadeira imaginária representa a união entre os gestos e a linguagem escrita, pois no momento de interação com o brinquedo, a criança está articulando e operando com os significados dos objetos. Quando uma criança olha para um caixa e imagina um carro, ela está trabalhando com o significado do objeto carro naquela brincadeira, de modo a trazer para a brincadeira todas as possibilidades que conhece a respeito do objeto, com isso manifestam-se gestos figurativos e expressões da linguagem oral, e nessa interação,

[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. (Vygotsky, 2003, p.146).

Os estudos de Vygotsky (2003) nos mostram que a linguagem egocêntrica manifesta-se de modo intenso, consideradas como resultado da interação com a brincadeira de *faz de*

conta, em que as crianças representavam alguma coisa por meio de movimentos e mímica e com o passar do tempo as ações gestuais diminuem e a fala passa a predominar.

E ainda, de acordo com Vygotsky (2003), a conclusão mais importante tirada desse estudo do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita é que na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação.

O desenvolvimento do simbolismo do desenho

A criança percorre um processo evolutivo na construção da representação gráfica, que vai dos rabiscos a formação de figuras com significado, o que vimos na Unidade II.

De acordo com Vygotsky (2003) as crianças passam a representar as coisas, objetos, pessoas e situações, através de desenhos que são feitos de acordo com aquilo que ela acredita que representa e não, necessariamente, a partir das características de como este objeto se apresenta a ela no momento. Muitas vezes, nessa fase, ela faz o desenho para depois dizer o que está ali. Ela parte do que está desenhado para o significado e sentido.



Imagem 3 – Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, Nepomuceno, 26/02/2015.

Fonte: Pasta de arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

A expressão escrita da criança por meio do desenho trata-se de um modo expressivo da linguagem por meio da representação simbólica. Quando a criança precisa usar da memória para desenhar e desenhar algo que já tenha algum significado, ela usa a fala para explicar o que está sendo desenhado, por exemplo, ela está fazendo rabiscos que para ela representa uma casa, então ela conta uma história que mostre que aquilo que ela está desenhando é uma casa.

Na passagem dos rabiscos para a grafia por meio de signos as crianças descobrem que aquilo que elas rabiscaram pode significar algo, como no exemplo que Vygotsky (2003) usa,



da criança que percebe a semelhança dos rabiscos com a fumaça e logo que essa percepção acontece, ela exclama que aquilo é fumaça.

Mesmo diante do avanço em relação as similaridades entre o desenho e o objeto real, que a criança começa a estabelecer, ainda não se pode afirmar que seja uma representação de algo ou um símbolo para representar algo, isto deve-se ao fato da criança perceber o desenho como um objeto concreto.

Para Vygotsky (2003, p.150), a linguagem oral estabelece uma relação direta no processo de compreensão da linguagem escrita, isso decorre de que “[...] também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar”.

O simbolismo na escrita

Considera-se que aprender a norma escrita não é um processo passivo, mas a partir de percepções realizadas conscientemente, o aprendiz apresenta melhor desempenho em realizar as primeiras grafias que contém algum significado. Quando uma criança, em fase de aquisição da escrita, ainda não domina sua capacidade natural de memória, há a hipótese de ela ficar perplexa diante de uma situação, em que é desafiada a elaborar algumas formas de notação gráfica. Entretanto, por meio de um processo e de uma lógica, o aprendiz passa a perceber que seus “rabiscos” se tornam símbolos auxiliares na lembrança de algumas representações e até mesmo de frases.

146



Imagem 4 – Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, Elói Mendes, 26/09/2013.

Fonte: Pasta de arquivo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

A produção escrita da criança na Educação Infantil corresponde às possibilidades de desenhar e escrever de modo espontâneo o que sabem e conhecem sobre o objeto ou assunto em questão. Quando a criança começa a desenhar em pontos diferentes da página, há a grande chance dela conseguir diferenciar os significados e as representações que esses desenhos representam na sociedade. Nesse sentido, nota-se que os simples traços se tornam símbolos mnemotécnicos em que se dá a recordação e o significado de alguma representação gráfica, esse estágio é um alerta de uma proximidade maior com a escrita, o que pode ser considerado o início da futura escrita.

Os traços e rabiscos que foram substituídos por figuras e desenhos, passam agora para a fase dos signos. As crianças descobrem que elas podem substituir a fala pela escrita e

também descobrem que os signos estão ligados aos sentidos. A criança faz uma descoberta básica que é o fato dela poder desenhar a fala e essa é uma transição natural que segundo Vygotsky (1998, p. 77), é “[...] propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala”.

Em primeira ordem, a criança descobre os sinais escritos, passando a segunda ordem quando esses sinais passam a representar símbolos falados das palavras. Daí a associação feita pela criança entre o nome e o objeto, que para ela tem significado direto quando essa relação é estabelecida como nome e como elemento da realidade na qual esse intercâmbio se legitima. Por isso, as atividades práticas da inserção dos pressupostos da escrita devem ser introduzidas de maneira que a criança não perca de vista o seu papel como sujeito na construção desse aprendizado.

A educação infantil como espaço de estímulo e produção de linguagem verbal

Os estudos de Vygotsky (1989, 2003, 2009) e Lúria (1979), assim como Ferreiro (1990, 2000, 2011), Soares (2001) e Street (1984, 2003), trazem considerações significativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita como um processo complexo em que a criança se esforça em compreender como o sistema de escrita funciona. E neste percurso a criança elabora e reelabora, constrói e reconstrói suas ideias e conceitos sobre o sistema de representação simbólico.

Este caminho não ocorre de modo repentino, mas perpassa toda a infância, desde a compreensão dos gestos como uma forma de representação da linguagem verbal, que perpassa a fase da rabiscagem, das garatujas, a representação simbólica da atividade da brincadeira imaginária, chegando ao ato de desenhar, como forma de representação das coisas que a cercam, até atingir a escrita.

A criança se mostra um sujeito ativo no processo de compreensão e apreensão da escrita, bem como vivente de um mundo rodeado de escrita e inteiramente capaz de construir sua aprendizagem. A consideração de Vygotsky de que aprendizagem da linguagem escrita tem um percurso primário, está relacionada com processo educativo da Educação Infantil.

Os estudos realizados apresentam a ressalva de que o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A aprendizagem da leitura e a escrita na Educação Infantil, ainda se trata de um tema em discussão, mas o que se concebe é que as habilidades de ler e escrever podem ser valorizadas e estimuladas, desde que ocorram de modo espontâneo e apresente-se as funções de uso social relacionadas às situações do contexto cotidiano da criança.

Longe de ser ensinada apenas como uma habilidade motora, partindo do princípio de que o treino da destreza manual do traçado, e da reprodução gráfica do código alfabético, a aprendizagem da escrita se trata de uma atividade cultural complexa, e a compreensão de sua funcionalidade e aplicabilidade deve estar inserida no sistema de representação simbólica.

As imagens sinalizam iniciativas de propostas pedagógicas com a linguagem verbal que, direcionada para o processo de formação de crianças de 0 a 6 anos, promove maior integração numa cultura letrada. O que nos permite destacar a importância do espaço de reflexão e interlocução sobre o processo da leitura e escrita na Educação Infantil, disponibilizado pelos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.



Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3. 101p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 2010. 40p.
- FERREIRO, E.; TEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1975. 300p.
- FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990. p.102-123.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.
- _____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011. 103p.
- GOULART, I. C. V. do. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**,1(2):48-62, 2015.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993. 213p.
- LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. B. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. vol.1. 116p.
- MACEDO, M. S. N. do. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença Pedagógica**, 37, jan. e fev., 2001.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.59-76.
- SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.152p.
- SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. 172p.
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001a. p. 49-73.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. 124p.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 256p.
- STREET, B. **What’s “new” in New Literacy Studies?** Current issues in Comparative Education, vol. 5 (2), Teachers College, Columbia University, 2003. 15p.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.194p.

_____. **A Formação Social da Mente.** Trad. José Cipolla Netto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.190p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Trad. Maria da Penha Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. 228p.

Referências complementares

GREIG, P. **A criança e seu desenho:** o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 247p.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil:** o caminho da construção. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 254p.





9 788581 270814