

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KALLYNE KAFURI ALVES

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS FAMÍLIAS QUE BUSCAM
VAGAS NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSONÂNCIAS NA
FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE**

**VITÓRIA
2015**

KALLYNE KAFURI ALVES

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS FAMÍLIAS QUE BUSCAM
VAGAS NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSONÂNCIAS NA
FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Valdete Côco.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Alves, Kallyne Kafuri, 1989-
A474s Sentidos da educação infantil para as famílias que buscam vagas
nessa etapa da educação básica : ressonâncias na formação e no
trabalho docente / Kallyne Kafuri Alves. – 2015.
201 f. : il.

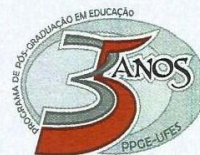
Orientador: Valdete Côco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Família – Educação. 3. Prática de
ensino. 4. Professores – Formação. I. Côco, Valdete, 1966-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



KALLYNE KAFURI ALVES

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS FAMÍLIAS QUE BUSCAM MATRÍCULAS NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de abril de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

Registrar os agradecimentos, de fato, não é fácil! É um momento que, por mais que procuremos as palavras, os adjetivos, os sinônimos e as explicações, divagamos no teclado em busca do melhor enunciado. Todo esse processo de escrita se dá pelo desejo de agradecer a todos aqueles que, na sua singularidade, contribuíram na minha formação, muitos aprendizados!

Numa perspectiva bakhtiniana de olhar o mundo, confesso que tanto me faltam palavras para descrever (e agradecer) o quanto foi significativa a presença dos companheiros de jornada nos diálogos, nos colos, nas escutas, na paciência, nas ligações e nos textos intermináveis, quanto me faltam palavras para descrever (e agradecer) o quanto aprendi com as tensões, as divergências, os medos, as inseguranças e as desconfianças também presentes nesse caminho. Os aprendizados derivados da vida acadêmica, especialmente o Mestrado em Educação, são tantos, que transbordam para fora da gente, de modo que a parceria efetivada no encontro com o outro se constitui como um grande aliado na continuidade da trajetória.

Nesse movimento, rememoro, na altura das minhas vivências, todo o processo vivido, que se inicia com a minha inserção na vida escolar em Mimoso do Sul (interior do Espírito Santo). Amplia-se para o ingresso na única Universidade Federal do Estado, com a imersão no Curso de Pedagogia e nas instituições de Educação Infantil nas quais trabalhei, intensifica-se no pertencimento ao Grupo Pet Conexões Educação, amplia-se e aprofunda-se no Mestrado em Educação, culminando no orgulho da escrita deste relatório de pesquisa. Assim, vejo que é impossível passar por este mundo sem ter contato com o outro. Vocês foram marcantes em minha trajetória de formação pessoal e profissional. Portanto, registro toda minha gratidão e carinho, agradecendo especialmente:

Ao município que me acolheu na trajetória de pesquisa e também à Secretaria de Educação e à Instituição de Educação Infantil que concordaram com o desenvolvimento do trabalho.

Aos familiares das crianças que aceitaram participar da pesquisa: Angélica, Auriceia, Carla, Edson, Eliete, Emerson, Leticia, Lorena, Lorenza, Manuelle, Marcondes, Maria Ângela, Maria, Mateus, Neilton, Nilza, Olediana, Rosivaldo, Russo, Tainá, Edson e Thais.

Aos professores que participaram do desenvolvimento desta dissertação e, conseqüentemente, colaboraram com a minha formação. Em especial, à Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, que sempre se mostrou parceira do trabalho, incentivando minhas escolhas, desafiando minhas inseguranças e me motivando, de maneira ética, sábia e respeitosa, a buscar o conhecimento, sem me deixar esmorecer diante as agruras da vida. Agradeço pela forma como orienta, ensina e não deixa passar suas críticas, daquelas que nos estimulam a estudar, a avançar com autonomia, liberdade e coragem, sustentando as aprendizagens que ultrapassam o campo científico. Aos membros da banca: Prof.^a Dr.^a Regina Helena Simões, Prof.^a Dr.^a Zenolia Christina Campos Figueiredo e Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz, pelo aceite de integrar esse momento especial de minha trajetória.

À Prof.^a Alina Bonella pelos aprendizados decorrentes do processo de revisão de textos.

Aos familiares de Mimoso do Sul e aos residentes em Vitória que me dedicaram todo carinho e atenção, provando que a distância não impede os encontros. A Farley Ribeiro Ramos, por todo companheirismo e afeto dedicado.

Aos colegas do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, principalmente o Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae) e o Grupo do Programa de Educação Tutorial - Conexões, Projeto Educação (Pet Conexões Educação), que colaboraram com a minha formação na constituição deste e de outros trabalhos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) pelo apoio financeiro.

É uma testa franzida e um cuspe de lado
Um olhar de soslaio e um coçar de cabeça
Meio nó na garganta, meio senta levanta
Meio calma moçada, meio vou dar porrada
Faz que vai mas não vai, faz que sai mais não sai
Zona no formigueiro com pitadas de humor
E há um tal de já era que teima em ficar
Os bacilos resistem. Ah que horror!
E haja briga de foice, e haja saco de gatos
Corpos cheio de dedos, corpos cheio de tato
E o brilho tentando, avançando, lutando
Louça de fino trato, quer mostrar seu barato
Jogo de paciência com tempero de pressa
alquimia da braba pra que tudo aconteça
Na tensão no esforço, movimento no quarto
No desejo da luz no trabalho de parto
E a tensão e o esforço
Movimento de parto
É o desejo da luz, é o trabalho de parto.
(JUNIOR, 1985, FAIXA 8)

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve-se no campo da Educação Infantil (EI), considerando seu percurso de afirmação no cenário social, ecoando numa demanda crescente que agita a luta em busca de sua expansão. Focaliza os sentidos sobre a EI que emergem nas vozes dos familiares das crianças no contexto da fila de vagas para matrículas em uma instituição de EI da Grande Vitória. Para a composição deste estudo, utiliza metodologia de abordagem qualitativa do tipo exploratória, com procedimentos de observação, entrevista com familiares e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de EI. Para os registros e análises, além do diário de campo, foram utilizadas fotos realizadas nas filas de vagas para matrículas. Focaliza os sentidos sobre a EI com vistas a apresentar suas ressonâncias na formação e no trabalho docente. Alia-se à perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana de encontro com o outro, considerando a processualidade dos sentidos na constituição da realidade (BAKHTIN, 1993, 1997, 2006, 2010a, 2010b, 2011) articulados com o contexto das políticas educacionais (BALL, 2011, 2004, 2005) e a especificidade do campo da EI (ROSEMBERG, 1986, 1989, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2010). A partir dos sentidos dos familiares sobre essa etapa, analisa quatro eixos, tematizando as concepções sobre a EI e as motivações para matrículas, a estrutura física e serviços oferecidos às crianças e às suas famílias, o trabalho pedagógico e o trabalho docente no diálogo com a comunidade. Os resultados indicam que os sentidos dos familiares sobre a EI informam muitas entradas informativas que vão desde as relações com os profissionais da instituição às políticas públicas educacionais. Ressoam, a partir dos dados captados, quatro eixos de reflexão sobre a formação e a docência que dizem respeito às referências de instituição de EI na comunidade; às expectativas quanto à docência e quanto às aprendizagens na EI; à dimensão política no que se refere ao acesso das crianças nessa etapa; e à formação docente atenta às especificidades do trabalho com as crianças e seus familiares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Famílias. Formação. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research develops in the Field of early childhood education, considering its course of affirmation in the social scenario, echoing a growing demand stirring struggle in search of this expansion. Focuses on the meanings on the hey that emerge in the voices of family members of children in the context of vacancies for enrollment in an institution of the Grande Vitória, Brazil. For the composition of this study uses qualitative methodology of exploratory type, with observation procedures, interview recorded and authorized by the family and documental analysis of the Pedagogic Political Project the childhood education. For records and analyses, beyond the field journal, photos, were used in places queues for registrations. Focuses on these directions with a view to presenting these resonances meanings in training and teaching these resonances meanings in training and teaching work at childhood education. Combines the theoretical and methodological perspective with Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2010a, 2010b, 2011) considering the process of the meanings in the constitution of reality, linked to the context of educational policies (BALL, 2004, 2005, 2011) and the specificity of the field from the childhood education (ROSEMBERG, 1986, 1989, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2010). From the directions of the family about this step, highlights four points that resonate in training and teaching work on childhood education, based on the design of the family about the childhood education and the motivations for registrations. Thus, whit reference to the institution discusses about the design of the physical structure and services offered to children and their families. As for the pedagogical work, focuses on the design of pedagogical work and the teaching, analyzes the conception of teaching work on childhood education and the achievements, progress and challenges of teaching work in dialogue with the community.

Keywords: Early Childhood Education. Families. Meanings. Teacher education. Teaching work.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Muro de um CMEI localizado na Grande Vitória

Imagem 2 – Muro localizado na Grande Vitória

Imagem 3 – Casa localizada na Grande Vitória

Imagem 4 – Fila de vagas para matrículas em uma instituição de EI da Grande Vitória

Imagem 5 – Bancos e cadeiras levados pelos familiares para a fila de vagas

Imagem 6 – Bebidas na fila de vagas para matrículas

Imagem 7 – Sujeitos na fila de vagas para matrículas

Imagem 8 – Crianças acompanhadas de seus familiares na fila de vagas para matrículas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na EI brasileira de 2007 a 2012

Tabela 2 – Funções docentes na Educação Infantil com formação superior – Brasil, regiões e Espírito Santo, 2013

Tabela 3 – Periódicos A1 selecionados para a revisão de literatura

Tabela 4 – Trabalhos disponíveis e selecionados do GT07 da Anped

Tabela 5 – Estimativa da população em 2013 e 2014

Tabela 6 – Matrículas na EI no Espírito Santo em 2011 e 2012

LISTA DE SIGLAS E CÓDIGOS

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

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal de 1988

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DC – Diário de Campo

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

FCC – Fundação Carlos Chagas

FOPEIES – Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo

GRUFAE – Grupo de Pesquisa, Formação e Atuação de Educadores

GT07 – Grupo de Trabalho da Educação das Crianças de Zero a Seis Anos na Anped

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

NEDI – Núcleo de Educação Infantil

PET – Programa de Educação Tutorial

PNPI – Plano Nacional da Primeira Infância

PPP – Projeto Político Pedagógico da Instituição

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: A PESQUISA	
1 CONTEXTO E PROBLEMÁTICA	23
1.1 CAMINHOS QUE AMPLIAM O HORIZONTE DIALÓGICO	25
1.2 AS RELAÇÕES COM O CAMPO QUE LEVAM ÀS INDAGAÇÕES DA PESQUISA	26
1.3 AS MUITAS (E MÚLTIPLAS) VOZES QUE COMPÕEM A PESQUISA	29
2 INDICADORES APRESENTADOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA BALIZAR OS PROCESSOS RELACIONAIS ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.1 UMA ESPECIFICIDADE DENTRO DE UMA ESPECIFICIDADE	38
2.2 DADOS DE UM CONTEXTO QUE FOMENTA PERSPECTIVAS	43
3 O QUE AS PRODUÇÕES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDICAM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO E FAMÍLIAS	48
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE PRODUÇÕES DO CAMPO	49
3.2 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO CADERNO DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)	55
3.3 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO GRUPO DE TRABALHO Nº 07: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (ANPED)	59
3.4 PRODUÇÕES ENCONTRADAS A PARTIR DO BANCO DE DADOS SCIELO	64
4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
4.1 CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA	68

**PARTE II: NO CONTEXTO DA FILA DE VAGAS: OS SENTIDOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS FAMÍLIAS - EIXOS DE
ANÁLISE DA PESQUISA**

5	A EDUCAÇÃO INFANTIL	93
6	A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	112
7	O TRABALHO PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	129
8	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	149
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICES	184
	APÊNDICE A – Seleção de trabalhos dos Cadernos de Pesquisa da FCC	185
	APÊNDICE B – Seleção de trabalhos Gt07 Anped	186
	APÊNDICE C – Seleção de trabalhos no banco Scielo	187
	APÊNDICE D – Instrumento de pesquisa	188

INTRODUÇÃO

Com base no referencial bakhtiniano, que tem constituído nossas análises das relações sociais no campo da educação, consideramos que os sentidos emergem numa complexa trama relacional, compondo diferentes sentidos para/sobre a Educação Infantil (EI). São diferentes sentidos que se encontram e também se confrontam no delinear das ações. Nossa compreensão de sentido se configura numa epistemologia bakhtiniana de que os sentidos se constroem no encontro/confronto entre diferentes vozes. Vozes que se manifestam e ressoam no ato dialógico e, assim, compreendemos que o acesso aos sentidos requer tanto a análise dos enunciados dos sujeitos, quanto das contrapalavras que os enunciados suscitam em outros sujeitos (BAKHTIN, 2006).

Portanto, com uma metodologia de perspectiva bakhtiniana, as entrevistas com os sujeitos, as “rodas” do projeto no interior do grupo de pesquisa, a apresentação da pesquisa em eventos, a banca de qualificação e a de defesa também se constituem como encontros dessa trajetória de afirmação. São encontros que não desconsideram as tensões, muito menos o caráter avaliativo dos protocolos, mas que recebem diferentes matizes. “São polivalentes e apresentam expressões verbais diversas” (BAKHTIN, 1993), ressoando na formação e no trabalho docente, considerando nossa perspectiva formativa de aprendizado conjunto, a partir do encontro com o outro que, no bojo dessa enunciação, é o produto da interação de, no mínimo, dois indivíduos (BAKHTIN, 2006).

Nessa perspectiva, com este trabalho, mergulhamos numa arena de descobertas, de revelações, de tomada de conhecimentos, de comunicações incessantes, de produções de sentido entre o eu e o outro e também com possibilidades de “[...] segredos, mentiras, indiscrições, ofensas, confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos” (JOBIM; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012). De todo modo, entendemos como um contexto com sentidos legítimos que ressoa no exercício, na formação no trabalho docente, prezando pelo ato responsivo, responsável (BAKHTIN, 2006; 2011) e também respeitável ao outro que interage conosco.

Assim, entendemos a significativa presença das discussões do campo da política educacional, buscando não ignorá-la e incorporá-la dentro desse contexto relacional (BALL, 2011). Também associamos à análise das políticas educacionais,

trazendo os estudos com Ball (2011, 2004, 2005) e com Rosemberg (1986, 1989, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2010) que nos oportunizam, com uma voz outra, ampliar as análises na pesquisa voltadas para o campo da educação, especialmente o campo da formação, das políticas educacionais e da política na EI. No que circunscreve nosso título, entendemos ressonância numa compreensão bakhtiniana de que:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial e é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1997a, p. 95).

Logo, captar os enunciados dos familiares nos permite trazer ao campo da formação e do trabalho docente sentidos que ressoam sobre nosso trabalho, numa perspectiva de que, sem o outro, não há como constituir o que chamamos de mundo, ou seja, num alento bakhtiniano de que: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342) e acreditamos que com essa visão, vamos constituindo o processo de aprendizagem e nos formando mutuamente. Portanto, a relação eu-outro-outros é fundamental nesse processo. Relações que refratam e ressoam em histórias, expectativas, culturas...

Nesse circuito polifônico, captar os sentidos implica considerar uma ideia que retomaremos posteriormente, mas que se faz imprescindível para sustentar o que temos a dizer em seguida. Trata-se da reflexão à partir dos estudos de Bakhtin (2011, p. 386) de que “[...] o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato”. Assim, sempre estaremos em interação com *outros*, ampliando nossa formação e nos alterando concomitantemente. Nesta ótica da formação, sempre inacabada, compreendemos que,

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Portanto, acreditamos na heteroglossia existente nesse movimento de encontro, em que as interações se constituem pela dialogia, num processo em que somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é

que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias (BAKHTIN, 2010b, p. 98). Assim, os sentidos se complementam no encontro com o outro,

Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um 'sentido em si'. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 2011, p. 386).

Com isso, apostamos na dinâmica de caminhar pelo circuito da formação e da docência na EI, o qual busco considerar ao intitular essa produção. Uma caminhada que percorre circuitos repletos de encontros, desencontros, desvios, envios, paradas, possibilidades de rotas, obstáculos... Um caminho sem placas, pois cada evento sugere um sentido diferente,

Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, com [o] que torna a nascer (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Cada palavra exprime o sentido particular do eu e de sua trajetória em interação com quem teve contato, assim “[...] a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p.36). Então, cada sentido emerge com forças sociais que agem no percurso, delineando alguns passos, agindo em nossa formação e, por vezes, conduzindo nossos caminhos com endereçamentos, encontros, desencontros e possibilidades de encaminhar o trabalho. Cada palavra narra seu percurso de formação, no sentido de que ela informa no dizer ao outro. Desse modo, na incerteza do futuro, posicionamos as perspectivas para o caminho que, nos desafios do presente, desejamos, com passos firmes na luta por uma docência respeitosa, integrada, ciente, crítica, qualificada, articulada ao outro, às lutas comuns, às premissas legais, aos processos políticos e à comunidade. Com isso, tomamos como referencial o conceito de trabalho docente a partir da definição de Oliveira (2010) no dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.

Agregamos a esse conceito a perspectiva de uma concepção de trabalho docente crítica, que problematiza e indaga, reinventa cotidianamente seu próprio modo de existir, na interação com o outro, cria, recria e ressignifica seus sentidos. Nesse caminho, que considera as manifestações decorridas de tantos encontros e a relevância de visibilizar e viabilizar o trabalho com as crianças pequenas (CERISARA, 2007), aventamos variadas entradas informativas, bem como diversos endereçamentos, em função dos distintos interesses envolvidos. Para explorar essa complexidade relacional, que compõe os processos formativos no interior da EI, apresentamos a seguinte proposta de arquitetura do trabalho, com vistas, a partir dos sentidos dos familiares, captados nas filas de vagas para matrícula a marcar as ressonâncias no campo da EI, como aspectos para serem lembrados no decorrer do trabalho e da formação docente, pois “Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado” (BAKHTIN, 2011, p. 399).

Com isso vamos nos formando mutuamente, ressignificando a realidade, num processo em que “[...] a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra pessoal-alheia com ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal” (BAKHTIN, 2011, p. 405), numa polifonia muito intensa que interfere, inclusive, na arquitetura do trabalho. Como, para a perspectiva bakhtiniana, tanto a estrutura quanto a construção da obra são entendidas “[...] como um ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo” (TODOROV apud BAKHTIN 2011, p. XVII), salientamos que contamos com a elaboração de um relatório composto em duas partes.

Essa organização se justifica, pois observamos a intensidade polifônica que se evidenciava com as vozes dos familiares, da pesquisadora, dos documentos oficiais, dos referenciais teórico-metodológicos e do campo, dos trabalhos selecionados, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, entre outras. Isso

tanto poderia levar o leitor a correr o caminho proposto, como também a deixá-lo ofegante, dada a multidão de vozes e a intensidade de temáticas apresentadas.

Organizamos, em cada parte, um conjunto de elementos de trabalho, com vistas à análise do objeto de pesquisa, inspirada num mapa analítico, composto com muitas palavras e vozes, que habitam o que está escrito e que podem instar outras análises, perspectivas... Entendemos que, junto a polifonia, também encontramos as margens do dizer que habitam este texto e, embora essas vozes possam convidar a percorrer outros caminhos, fizemos o exercício de centrar no objetivo de captar os sentidos da EI para os familiares que buscam vagas nessa etapa da educação básica. Procuramos reunir os sentidos dos familiares que ressoam no campo da EI para serem lembrados no exercício da formação e do trabalho docente. Entendemos ressonância, também, numa perspectiva bakhtiniana:

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 1997b, p. 318).

Compreendemos, portanto, que, ao trabalhar com os dados captados, ou seja, os sentidos dos familiares sobre a EI, ressoam em nosso campo de trabalho palavras do outro que nos permitem ser alterados e alterar o campo de trabalho, na medida em que se encontram com nossas premissas e nossos modos de fazer, possibilitando ressignificar práticas, com vistas à afirmação social de um campo que tem, cada vez mais, buscado protagonismo em nossa sociedade. Conforme assinalamos, organizamos o relatório em duas partes, que seguem após esta introdução.

A primeira parte do trabalho possui quatro capítulos. No primeiro, destacamos os diálogos iniciais que abordam a problemática do projeto de pesquisa com as questões e os objetivos associados, bem como sua vinculação com a trajetória da pesquisadora. E, assim, nossa intenção é observar os sentidos da EI para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da educação básica, nos encontros de mobilização familiar em direção à instituição, indicando as relações com o campo e as muitas vozes que compõem a pesquisa.

No segundo capítulo desta primeira parte, elencamos alguns indicadores apresentados pelas políticas públicas para balizar os processos relacionais entre família e instituições de EI, momento em que apresentamos documentos do campo da EI com vistas a analisar o objeto de estudo e também o PPP da instituição em que realizamos a pesquisa.

No terceiro capítulo desta primeira parte, reunimos algumas produções do campo da EI, no intento de mapear pesquisas referentes à relação entre instituição e famílias na EI. Apresentamos outros trabalhos que, de diferentes modos, contribuem para as reflexões associadas à temática que propomos desenvolver.

Concluindo a primeira parte, no quarto capítulo, indicamos a metodologia utilizada, os procedimentos em campo, as indagações que fomentaram a imersão no campo, a contextualização do lócus da pesquisa, como também os procedimentos e premissas éticas de aproximação aos sujeitos.

Nesta primeira parte, destacamos os conceitos bakhtinianos de polifonia, heteroglossia, complexidade, trama relacional, dialogia, heteroglossia, sentidos, ressonância, endereçamentos, diferentes discursos, diferentes enunciações, contextos, exotopia, formação, processualidade, ética na pesquisa, responsabilidade, responsividade, arena polifônica, excedente de visão, escuta, ato responsável, dialogismo, memória de futuro, inacabamento e alteridade, para sustentar a abordagem sobre a trajetória da pesquisadora, a política de EI, o contexto do campo da pesquisa e a metodologia de pesquisa nas ciências humanas.

A segunda parte do trabalho também possui quatro capítulos e se volta para a análise de dados: no primeiro, analisamos os sentidos que se referem às concepções de EI; no segundo, os sentidos que se reportam à instituição de EI; no terceiro, os sentidos que se relacionam com o trabalho pedagógico realizado; e, no quarto, os sentidos que se referem à docência na EI. Todas essas temáticas são abordadas a partir dos enunciados dos familiares, captados na fila de vagas para matrículas de uma instituição de EI da Grande Vitória.

Nesta segunda parte, retomamos o referencial apresentado na primeira parte do trabalho, considerando as assertivas dos documentos legais, os indicativos da produção acadêmica e os conceitos que constituem a pesquisa. Destacamos conceitos bakhtinianos de sentidos, enunciação, evento, dialogismo, reflexo, polifonia, heteroglossia, endereçamento, alteridade, fala reportada, arena, complexidade, força centrípeta e centrífuga, memória de futuro, processualidade,

exotopia, inacabamento, utopia e revolução, para balizar as análises sobre as concepções de EI, de instituição de EI, de trabalho pedagógico na EI e de trabalho docente na EI.

Após o desenvolvimento das duas partes que constituem o trabalho, no inacabamento em que se situam nossas reflexões, registramos, ao fim do texto, as considerações finais, momento em que reunimos as ressonâncias ao trabalho e à formação docente que se delinearão no conjunto da pesquisa. Por fim, temos a organização das referências e os apêndices derivados.

Com essa arquitetura, buscamos informar ao leitor sobre o percurso de leitura do trabalho, introduzindo as temáticas de cada capítulo e informando os conceitos que figuram em cada parte. Importante ressaltar que os conceitos bakhtinianos não podem ser estudados isoladamente, ou seja, eles pertencem ao conjunto da obra, um se articula ao outro, compondo a intencionalidade do texto. Portanto, cada conceito anunciado, em cada parte, carrega em si uma ponte para outros conceitos. Entendemos que cada conceito se amplia na dimensão de cada análise anunciada e, juntos, informam a perspectiva bakhtiniana sobre o itinerário da pesquisa, perspectiva que oportuniza enxergá-lo circulando no texto, sedimentando a arquitetura proposta.

Com essa estrutura, informamos a opção pelo referencial bakhtiniano, juntamente com os referenciais do campo da educação e da EI que, associados, foram fundamentais para compor os estudos no campo da formação e do trabalho docente, no bojo das perspectivas teóricas na abordagem do direito à EI (ALVES; CÔCO, 2014). Desse modo, chamamos o diálogo com Ball (2002, 2004, 2005) para sustentar as reflexões sobre nossa realidade educacional, principalmente com a abordagem sobre a política como texto, o ciclo de políticas e as implicações a partir dos contextos que encontramos no tracejar da temática perquirida. Com Rosemberg (2001, 2002, 2010), sustentamos as questões de formação e de política no campo da EI, com a abordagem da igualdade de acessos e direito a essa etapa da educação básica. Com Bakhtin (1993, 2006, 2010a, 2010b, 2010c, 2011), fundamentamos as reflexões sobre a condição humana e as diferentes possibilidades de estar e encaminhar nossas atitudes na realidade complexa do mundo.

Essa opção se justifica pelo fato de que, articulados, esses referenciais nos possibilitam analisar os enunciados dos familiares sobre a EI, num contexto em que

a temática se encontra com as políticas públicas educacionais para a infância. Essa temática se dá num cenário social de reflexão sobre os acontecimentos do presente, um lugar ainda de estudo marcado pela luta com vistas à ressignificação da realidade. Desse modo, cremos que, com Bakhtin (1993, 2006, 2010a, 2010b, 2010c, 2011), filósofo da linguagem, podemos analisar os sentidos dos familiares sobre a EI no bojo das transformações sociais dos últimos tempos.

Nesse sentido, a temática também envolve as políticas educacionais e, por isso, com Ball (2002, 2004, 2005), buscamos sustentar a análise da política como texto e como discurso, juntamente com os textos legais que orientam o trabalho pedagógico, os textos dos sujeitos que realizam o trabalho pedagógico na instituição diretamente com as crianças (aqui trazidos na voz do Projeto Político Pedagógico da Instituição) e, ainda, os textos dos familiares e da comunidade. Nas análises dos enunciados, vemos vivificar a interação com a EI no cotidiano, incidindo a política na formação que permeia o campo e a história da EI que buscamos sustentar com Rosemberg (2001, 2002, 2010) para marcar a especificidade da trajetória da EI, bem como os desafios e avanços postos à docência e à formação. Assim, reconhecemos que outros textos circulam junto aos enunciados e que aqui não daremos conta de interagir com todos, haja vista tanto a diversidade de endereçamentos que se faz presente, quanto o inacabamento de nosso olhar e o foco da pesquisa, que é situado em determinado contexto e época, portanto, limitado.

Articulados, esses três referenciais disparam as perspectivas teóricas para a análise da temática que se circunscreve no campo da formação e da docência, focalizando a EI e se encontrando com o campo das políticas públicas. Dessa proposta, como dito, o trabalho é organizado em duas partes que se desenvolvem nas páginas que seguem.

PARTE I: A PESQUISA

Esta pesquisa está situada no campo da EI, considerando a trajetória de afirmação dessa etapa da educação básica como direito de todas as crianças, direito que se reflete no pleito por vagas nas instituições, pulsando as políticas no cenário social, buscando a expansão de matrículas. Muitos foram os desafios, até se consolidar como a primeira etapa da educação básica, como as transições do âmbito social para o educacional, a elaboração de concursos públicos para o cargo da docência, a formação dos profissionais, a elaboração de documentos específicos para o campo, dentre outros. No bojo desse histórico, observamos um cenário com constantes alterações implicado com estudos, pesquisas, políticas públicas, movimentos sociais, entre outros que contribuem para a expressiva produção acadêmica nacional atual, conforme podemos ver em Rocha (1999, 2008).

A EI vem se consolidando com muitas conquistas, no âmbito acadêmico, político, profissional, social, entre outros. Associados a essas conquistas, temos mirado outros avanços no campo, dentre eles, a oferta e o atendimento de qualidade que tem apresentado expressiva demanda (ROSEMBERG, 2001) no encargo, em especial, das políticas públicas, com reflexos nas mídias de comunicação, nas expressivas listas de espera/cadastros de reserva existentes no interior dos municípios e instituições, na formação docente e nas estruturas das instituições públicas atuais, que se mostram incipientes para atender a essa demanda. Sustentadas pelo eixo das interações e das brincadeiras, com a parceria das famílias, comunidade e com a formação, inicial e continuada de profissionais qualificados para o exercício da profissão docente, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEIs), que marcam a história da EI brasileira e acenam desafios para o trabalho em prol da garantia da EI como um direito da criança de zero a seis¹ anos.

É no percurso histórico da EI que situamos o contexto da pesquisa. Realizada em um município da Grande Vitória, objetivamos, neste estudo, captar os sentidos da EI para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da educação básica e a partir daí destacar ressonâncias na formação e no trabalho docente. Nessa

¹ Consideramos a faixa etária da EI de zero a seis anos, tendo em vista o atendimento à Resolução MEC/SEB nº 5/2009, que fixa a data corte de 31 de março, o que implica o atendimento de crianças nessa faixa etária no decorrer dos meses seguintes à data corte.

perspectiva, assinalamos, já de início, o sentido que desejamos atribuir a ressonância, aqui entendida como lembranças, na compreensão ativo-responsiva à palavra do outro. Esses sentidos constituem-se como um elemento de formação, na medida em que, com essas palavras, podemos alavancar as reflexões sobre o trabalho docente e a formação na EI.

Entendemos, então, que somos seres incompletos, em constante formação. Dependemos do outro para o acabamento (sempre provisório) de nossa existência, na premissa bakhtiniana que rege nosso trabalho, de que “[...] estou me criando, ainda não existo [...] a formação não está pronta e por isso faz sofrer: ela passa, abandona, dissipa-se. A formação é um momento necessário do nascimento e da morte” (BAKHTIN, 2011, p. 416), sendo o outro o elemento que nos completa e nos chama ao trabalho, uma vez que “[...] não posso viver do meu próprio acabamento” (BAKHTIN, 2011, p. 11). Perquirimos aqui os sentidos sobre a EI que surgem a partir dos enunciados dos familiares na busca por vagas nessa etapa da educação básica no intuito de compor as ressonâncias para o campo do trabalho e da formação docente.

Essa proposição emerge num contexto de uma polifonia muito intensa, com sujeitos que falam, falam novamente, falam para si, para a pesquisadora, para a instituição, para o colega ao lado... São palavras repletas de ecos e ressonâncias, pois implicam a reflexão sobre o trabalho e a formação na EI, na medida em que cada um possui sentidos sobre a EI, que ressoam no trabalho e nos permitem compor elementos importantes para a reflexão sobre o campo. Cremos que escutar esses sujeitos se constitui como uma possibilidade de alterar nossa condição de docente no mundo, com vistas a estar cada vez mais próximos do que preconizamos como uma educação pública de qualidade e com isso desenvolver análises sobre o trabalho e a formação docente na EI, haja vista a ideia de que “[...] saber que o outro pode ver-me determina radicalmente a minha condição” (TODOROV, apud BAKHTIN, 2011, p. XVIII).

Assim, com referencial bakhtiniano, nesta primeira parte do relatório apresentamos o contexto da pesquisa, também indicando as intenções de trabalho. Em seguida nos lançamos aos estudos *dos outros*, com a análise de documentos oficiais do campo da EI e de trabalhos produzidos, seguindo para a apresentação das premissas que antevêm o contato com o outro, apresentando as sínteses dos estudos realizados que nos *autorizam* a inserção ao campo.

1 CONTEXTO E PROBLEMÁTICA

Para iniciarmos o diálogo no campo da EI, é importante destacar a diversidade de vozes que o compõem. Esta pesquisa se situa num cenário complexo de participação que agrega as políticas públicas (que têm afirmado a EI no interior dos sistemas de ensino), os pesquisadores (que mobilizam estudos que visibilizam o campo), os movimentos sociais (que pressionam a expansão de políticas para o campo), os profissionais (que constroem um modo de configurar a EI no encontro com as crianças) e as famílias.² Nesse breve panorama do campo é que, numa premissa da formação que se dá no encontro com o outro, nos abrimos às múltiplas vozes do percurso, com o objetivo de pesquisar os sentidos da EI para as famílias que buscam matrículas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Entendendo que várias vozes habitam o campo da EI, negociando sentidos para sua configuração, neste estudo, tematizamos as relações estabelecidas entre a família e a instituição, focalizando os sentidos da EI para os familiares das crianças, que buscam vagas para matriculá-las. Nessa perspectiva, o processo de inserção está implicado com a discrepância entre a demanda e a oferta para essa etapa da educação básica, permitindo observar indicadores que realçam os desafios para que a realidade brasileira consiga garantir a EI como um direito para todas as crianças que demandarem³ tal oferta, num contexto em que:

A diversidade de situações, com as suas disparidades e desigualdades, que se refletem em diferentes arranjos de políticas municipais, emprestam enorme complexidade à organização da oferta de educação infantil no país (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 128).

Assim, tendo em vista o cenário atual das instituições, percebemos que esse quadro vem encaminhando seleções no acesso, marcadamente com as filas em busca de vagas para matrículas, com as listas de espera e com a demanda que se mostra emergente, expressa e latente, conforme problematiza Rosemberg (2001, p. 25):

A única forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas. No Brasil são raríssimos, quase inexistentes, os estudos sobre demanda: não sabemos quais as modalidades de

² Para o todo da pesquisa, entendemos família como todos aqueles – em suas diferentes formas de organização (BRASIL, 2009a, p. 2) – que são responsáveis pelas crianças e participam da vida delas.

³ Conforme a Meta 1 da Lei Federal nº 13.005/14, que estabelece no Plano Nacional para a Educação: universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos.

serviços preferidos pela população e qual a extensão da demanda latente. Não dispomos de instrumentos para avaliar qualquer tipo de demanda, além da extensão da 'lista de espera'.

Considerando essa demanda, que impulsiona o estudo dessa temática, nosso campo de pesquisa se configura nas filas de vagas para matrículas de um Centro Municipal de Educação Infantil, com procedimentos de observação e entrevistas semiestruturadas voltados aos sujeitos presentes, com atenção para os diálogos que circulam e que comunicam informações sobre o início dos processos de encontro entre a instituição e as famílias. Optamos pela realização de procedimentos teórico-metodológicos (BAKHTIN, 1993, 2006, 2010a, 2010b, 2011) com o intuito de produzir dados que nos ajudem na reflexão da docência e da formação docente a partir dos sentidos da EI para as famílias, no movimento de expectativa de inserção das crianças na creche.

Nesse propósito, procuramos captar as vozes das famílias sobre os sentidos que emergem na constituição das vivências em busca da EI. Essa demanda nos incentiva a contribuir para aprimorar os serviços na infância, possibilitando engendrar novas reflexões para o atendimento das crianças pequenas na perspectiva de ampliação do atendimento, especialmente na continuidade de políticas públicas que atendam à demanda em expansão, principalmente com referência à formação e contratação de profissionais efetivos ao trabalho docente de qualidade na EI.

Antes de passar ao próximo tópico, ressaltamos que focalizamos os sentidos iniciais produzidos no encontro entre as famílias das crianças pequenas e a EI, tomando como referência a ideia bakhtiniana do processo de interação, de convivência entre os sujeitos, na dialogia constituída em determinados contextos, que podemos compreender nas ações de encontro, de convivência e de relação com as ações desenvolvidas no âmbito educativo. Nessa dialogia, figuram os enunciados (considerando os múltiplos sentidos que podem emergir) das famílias, sobre a constituição de sentidos e endereçamentos, que aqui reunimos e entendemos como elementos que ressoam na formação e na docência na EI. Acenamos para o conjunto das práticas de formação junto ao outro, que se fazem no bojo das políticas educacionais e das práticas educativas que se estabelecem (e se fazem necessárias) no dia a dia da instituição. Os diálogos iniciais derivados desses encontros (entre crianças pequenas, famílias e instituição) têm nos marcado com

experiências e indagações sobre a composição de diversos fazeres/saberes presentes no encontro com as questões do trabalho docente na EI.

Nessa aposta, temos a oportunidade de nos aprofundar em uma das muitas temáticas possíveis no campo, que nos desafiam a estudos conjuntos e sinalizam indicativos para o presente e futuro da EI, com sentidos importantes para pensarmos nossa formação nesse campo e, concomitantemente, as ações do trabalho docente. Assim, convidamos o leitor para avançar com nossos desejos, informando a seguir a trajetória de vinculação com o campo de produção acadêmica.

1.1 CAMINHOS QUE AMPLIAM O HORIZONTE DIALÓGICO

Partimos das vivências decorridas dos encontros estabelecidos no campo da EI com a pesquisa “Das entradas e saídas, o cotidiano do CMEI”, realizada como trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia. Nessa pesquisa, buscamos produzir dados sobre as aprendizagens decorridas dos encontros que ocorrem nas entradas e saídas cotidianas da instituição de EI, pela ótica das crianças (ALVES; CÔCO, 2013). Partindo desse lugar, centramos nesta pesquisa a perspectiva de ampliar e intensificar os diálogos no processo de inserção das crianças na instituição.

Observando o percurso das crianças, acompanhadas por seus responsáveis até o CMEI, pelo que deriva do dia vivido na instituição e por tantas outras demandas da vida em coletivo, o encontro com as famílias tem se revelado como um campo de possibilidades. Nesse momento, são estabelecidas relações das mais diversas, entre adultos e crianças (docente ou familiar de outra criança, equipe de trabalho do CMEI, colegas de sala, lugares/espacos/objetos da instituição...). Ou seja, é na instituição de EI que as crianças passam considerável tempo de suas vidas, tempo este que ecoa tanto na sua formação, quanto na vida dos docentes e dos familiares dessas crianças.

Consideramos a dimensão ampliada da vida das crianças que existe para além do vivido na instituição. Também sabemos das necessidades exigidas pelo mercado atual, assolado cada vez mais pela cultura do capital e da produtividade, que é regida pelo pouco tempo de dedicação à formação, o que dificulta um trabalho pautado pelo princípio da qualidade. Sabemos ainda, das demandas das famílias contemporâneas, que se concentram principalmente na captação de renda para a

sobrevivência familiar, em que o trabalho se configura como um caminho principal de acesso à renda, influenciando as relações humanas e passando a deliberar por mais serviços que atendam à sociedade, principalmente aquelas que têm responsabilidades com crianças e/ou são de classe popular, que não possuem condições econômicas para atender às necessidades dos pequenos e que também veem na escola possibilidades de *viver diferente, viver melhor...* Nesse ponto, focalizamos a demanda pelo acesso a creches e pré-escolas como uma necessidade da população que tem se avolumado nos últimos tempos. Essas demandas, que se entrecruzam com muitas outras, figuram num mundo em que o acesso à instituição de educação se constituiu como uma oportunidade de alterar os destinos, modificar as *formas de viver*, melhorando as condições de vida.

Nesse contexto, apresentamos a ideia de constituir melhor essas hipóteses, escutando aqueles que lutam por uma (ou mais) vaga, na EI pública, com vistas a captar o que os sujeitos, num contexto de mobilização familiar em direção à instituição, comunicam sobre a EI. Para isso, observamos um lugar em potencial de diálogo para nossa imersão, como lócus para a aproximação aos sujeitos, o lugar das filas em busca de vagas para matrículas na EI.

Portanto, antes de justificar a escolha da temática, já adiantamos que a trajetória de produção nos ajuda na sensibilidade com o estudo e na escuta de distintos enunciados que emergem no cenário da pesquisa. São muitos e diferentes os diálogos, seja com o campo, seja com os demais colegas de percurso, o que nos inspira a muitas problematizações e caracteriza a polifonia presente nessa trajetória.

1.2 AS RELAÇÕES COM O CAMPO QUE LEVAM ÀS INDAGAÇÕES DA PESQUISA

É possível observamos lugares da EI, até então pouco visibilizados. Foi nesse contexto que, por volta de 2011, iniciamos nossa pesquisa de conclusão de curso,⁴ observando a necessidade de alargamento do campo de estudos, abrindo-nos para possibilidades menos visíveis do trabalho cotidiano com as crianças (ALVES, 2012). Com esta pesquisa, que nos fortaleceu tanto na inserção no campo quanto no estudo do referencial bakhtiniano, reiteramos que as entradas e saídas se

⁴ Curso de Pedagogia matutino do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Ver publicação: Alves e Côco (2013).

constituem como um lugar de possibilidades de trabalho, uma vez que oportunizam diversos encontros na dinâmica da EI.

Sentimos necessidade de conversar/estar mais com aquele outro que vem de espaços distintos, que fica fisicamente longe do CMEI, nas calçadas, aguardando as crianças entrar e sair da instituição, que vêm (ou não podem/deixam de vir) até a instituição para atender a um chamado, solicitações... Também procuramos dialogar com aquele que indaga, questiona, silencia... ainda não inserido formalmente na instituição, mas que anseia por uma vaga para a criança, aguardando dentro ou fora dos longos cadastros de espera. É com eles, as famílias interessadas em buscar a vaga para a criança no CMEI, que desenvolvemos nossas análises.

Da pesquisa, focalizando as entradas e saídas com as crianças, realizada na conclusão da graduação, avançamos o diálogo nesta dissertação, com uma conversa mais aproximada, que focaliza os sentidos que emergem nas vozes das famílias que buscam vagas na EI. Nossa intenção, com esta pesquisa, é incentivar o diálogo sobre os desafios que permeiam a problemática e dar continuidade à estudos que contribuam com a formação e com o trabalho docente nessa etapa da educação básica, buscando agregar ao campo de estudos, juntamente com os envolvidos no trabalho, a luta social por políticas para a EI, especialmente no que se refere à formação e ao trabalho docente.

Portanto, para avançar no estudo do trabalho sobre os primeiros contatos das famílias com as instituições de EI, tomamos como quadro epistemológico os estudos empreendidos com Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2011), que nos ancoram na reflexão das relações entre os indivíduos. Esse trabalho aborda conceitos que contemplam as múltiplas vozes do percurso, que integram as tensões associadas, as diferentes formas de se compor as relações, como também a diversidade (e complexidade) nos modos de se fazer EI. Complexidade que agrega “[...] encontros entre pontos de vista e concepções específicas sobre o mundo, cada qual caracterizando seus próprios objetos, significados e valores” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 157).

Apresentamos, como objetivo geral, **captar os sentidos da EI para as famílias das crianças que buscam vagas na EI, tendo como arena os diálogos que emergem nos momentos de expectativa de inserção da criança na instituição.** Com o quadro arquitetado, buscamos indicadores metodológicos para cada ação da pesquisa, indagando:

- a) Quais sentidos de EI emergem nos contextos das filas de vagas para matrículas? E como esses sentidos ressoam no campo da formação e do trabalho docente na EI?
- b) O que as famílias comunicam/dizem sobre a EI nos momentos iniciais de aproximação com a instituição?
- c) Quais são as expectativas das famílias sobre a EI que surgem no contexto das filas de vagas para matrículas?
- d) Quem deseja a matrícula e por quê?
- e) Quais são os temas que compõem os diálogos que se constituem nesses momentos de busca de inserção (parcerias, aprendizados e tensões)?

Para atender às questões descritas, vinculadas aos sentidos que motivam as famílias na busca de uma instituição de EI, temos os seguintes objetivos:

- a) Conhecer os sujeitos que manifestam interesse pela matrícula na EI;
- b) Identificar os enunciados comunicados/manifestados pelas famílias no momento da fila de vagas para matrículas na EI;
- c) Analisar os sentidos que emergem das famílias sobre a EI na fila de vagas para matrículas de uma instituição de EI pública.

Com as questões e objetivos delineados, destacamos que, na complexidade das narrativas dos familiares, com seus diferentes sentidos acenados e a polifonia das vozes, partimos de uma análise inicial de que as reuniões provocadas pelas filas de vagas para matrículas fazem aglomerar familiares, e familiares e instituição, num tempo suficiente para sinalizar os desafios que emergem em nossa trajetória. Os sentidos indicam sobre as estratégias em ação informando sobre a vida e a demanda das crianças e de suas famílias, ampliando a rede de vozes/aprendizagens que se fazem presentes na completude dos olhares e da voz do outro, o que vai complementando nossa profissão e nos informando e formando para o trabalho. São sentidos que se encontram, movimentam, tensionam, acordam, rivalizam... Travam múltiplas possibilidades comunicativas, inclusive com silenciamentos e estratégias de calar que, não sem tensões (BAKHTIN, 2011), compõem o cenário formativo do trabalho docente na EI.

Nessa formação conjunta, que se estabelece (também) nesses encontros, balizam as especificidades dos estudos com os familiares, circulam as preocupações, os informes, o cuidado, entre outras formas de comunicação, geradas por conta do vínculo de responsabilidade comum – as crianças. Nesses

encontros formativos, observamos diferentes vozes que nos permitem alavancar com o trabalho educativo conjunto, também presente nas premissas legais, nos encontros cotidianos que nos compõem e são essenciais para a continuidade e sobrevivência qualificada dos estudos.

1.3 AS MUITAS (E MÚLTIPLAS) VOZES QUE COMPÕEM A PESQUISA

Como muitas são as vozes que constituem nossos sentidos, sinalizamos que este trabalho reflete o tom dos engajamentos. Avocamos a luta desenvolvida com o Fórum Permanente de Educação Infantil (Fopeies), presente nas plenárias, que se configuram como momentos importantes de aprendizagens. Assim, creio⁵ que o fórum se constitui como lugar formativo em que circulam aprendizados, compartilhamos experiências e nos atualizamos numa formação contínua e processual no campo da EI, deixando-nos cientes dos avanços e lutas assumidas pelo Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

Juntamente a esse percurso, anunciamos a presença de nosso Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), que tem se debruçado em estudos no campo da infância.⁶ O pertencimento desta pesquisadora ao grupo (e do grupo em nossa temática) se cruza nas vontades de nos encontrarmos com temáticas até então embrionárias no campo da EI e que podem contribuir com o movimento em curso do campo. Nesse grupo integro duas pesquisas coletivas: a pesquisa intitulada “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo”, que busca estudar a EI no cenário capixaba, reunindo profissionais atuantes em diferentes instituições; e a pesquisa “Trajetórias de Estudantes”, que se articula com o desenvolvimento do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Projeto Educação (PET Conexões Educação) e investiga como se constituem as trajetórias

⁵ Neste trabalho, opto tanto pelo uso da primeira pessoa do plural por considerar as diversas vozes dos pares da trajetória da pesquisadora em educação, como também uso a primeira pessoa do singular, assumindo perspectivas mais individuais de pesquisadora. Aqui, destaco os profissionais com quem trabalhei, as instituições nas quais me formei, as disciplinas do curso de Pedagogia e de Mestrado em Educação, os teóricos que trouxe para o diálogo, as vozes das crianças e suas famílias, que junto comigo constituíram minha formação/percurso/trajetória e tantas outras vozes que ecoam neste projeto. Assim, acredito marcar os posicionamentos particulares que constituem minha identidade, sem desconsiderar a alteridade indispensável na produção de ciência.

⁶ Ver: CÓCO, Valdete; LOVATTI, Renata Rocha Grolla; OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto de; PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. Problematizações no campo da educação infantil em interface com os atravessamentos da formação e atuação de educadores: pesquisas associadas. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 3., 2012, Aracaju/SE. **Anais...** Aracaju: Grupec, 2012.

dos integrantes do grupo PET Conexões Educação, que compõem as trajetórias que culminaram no ingresso na Universidade e as vivências marcantes na continuidade dessa trajetória.

O Grufae passa a ser, então, o nosso segundo fórum de debates sobre as questões da infância e da formação de professores. É constituído por estudantes de graduação e pós-graduação, coordenados por uma mesma professora.⁷ Aliado a isso, sempre que possível, articulamos as atividades do grupo com o Núcleo de Educação Infantil (Nedi) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Destacamos as distintas formas de visibilidade da temática, no que tange à demanda por vagas e matrículas em ascensão na EI, trabalhadas por Rosemberg (2001) que, de certa forma, comunica sobre as motivações das famílias em busca de *um lugar* para as crianças. Na necessidade de situarmos nosso campo de estudos, seguimos, no percurso de produção, em direção à apresentação do contexto da pesquisa, com a reflexão dos diferentes discursos (BAKHTIN, 2011) constituídos na relação entre família e instituição, que estão acompanhados da metodologia proposta para cada passo realizado e do referencial que constitui o percurso de nossas vivências.

Apresentadas as vozes que fundamentam a pesquisadora, recuperamos as legislações que trazem em suas formulações a relação da família no contexto da EI. Figuram nessa relação as manifestações de aprendizados e reunião de informações sobre a vida das crianças, que fazem encontrar duas instituições responsáveis pela EI: família e CMEI. Nessa dialogia, compomos um quadro inicial em que apresentamos os documentos legais dispostos no *site* do Ministério da Educação (MEC), buscando uma produção de material que nos indique sobre a temática da família e as instituições de EI, que apresentamos no próximo capítulo.

⁷ Importante destacar que o Grufae também integra o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Educação, do qual esta pesquisadora foi bolsista no período de 2010 a 2012. O grupo é tutorado pela Prof.^a Dr.^a Valdete Côco. O PET Conexões Educação integra bolsistas oriundos de classes populares, cursistas de Pedagogia, Artes e Educação Física, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

2 INDICADORES APRESENTADOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA BALIZAR OS PROCESSOS RELACIONAIS ENTRE FAMÍLIAS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar os documentos oficiais que balizam os processos relacionais entre família e instituições de EI. A ideia é apresentar os *achados* do contexto legal da EI que dizem sobre a relação das famílias com as instituições dessa etapa da educação básica, com enfoque para os sentidos iniciais que marcam a aproximação das famílias de crianças com as instituições. Para isso, também recorreremos à análise documental do PPP da instituição onde realizamos a pesquisa.

Buscamos abordar dois motes principais. Primeiramente, mapeamos os documentos legais, que sustentam as ações nessa etapa da educação básica, abordando as orientações para as relações previstas entre famílias, crianças e instituições. Para isso, reiteramos algumas premissas e recuperamos algumas produções do campo que nos ajudam a discorrer sobre os trabalhos em andamento. Destacamos os documentos da legislação que em seu interior abordam as interações das instituições família e CMEI, no bojo legal do “[...] fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (LDB, SEÇÃO III, ART. 32, IV). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Título II, art. 2º, institui-se:

Art. 2º. A educação, dever da **família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

Desse modo, observamos que a LDB (BRASIL, 1996) responsabiliza primeiramente a família pelo processo de educação. Juntamente com o Estado, lança princípios sobre o trabalho conjunto, também expressos nos art. 12º,13º, em seus parágrafos:

[...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

Assim, vemos os processos relacionais destacados na legislação, que continuam a aparecer no decorrer do documento, especificamente na Seção II, a EI. Nessa seção, observamos a marca da especificidade expressa no art. 29º:

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando** a ação da família e da comunidade. A educação em valores é fundamental no respeito mútuo sendo um desafio do professor, do aluno e da família (grifo nosso).

É possível constatar a lógica da parceria que circula, pois a Constituição Federal (CF), em seu art. 205, também destaca a complementaridade das ações, chamando os parceiros do trabalho à responsabilidade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em conexão com essas premissas, temos ainda o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI), que agrega reflexões, reforçando a ideia de que a educação é:

Dever da família, da sociedade e do Estado. A família é a instituição primordial de cuidado e educação da primeira infância. Mas a sociedade e o Estado também são responsáveis por suas crianças. Cabe ao Estado formular e implementar políticas econômicas e sociais que deem às famílias condições de cumprir aquela função primária, bem como realizar ações voltadas especificamente às crianças, visando ao atendimento de seus direitos (BRASIL, 2010, p. 27).

Nesse jogo, ainda que cientes das tensões que emergem no encontro com o cotidiano das instituições, indagamos sobre essa responsabilidade coletiva que se dá de diferentes modos no cotidiano da educação. Nesse coral de vozes, focalizamos, neste trabalho, os sentidos atribuídos à EI, pelos enunciados dos familiares das crianças, entendendo-os tanto como um lugar de disputas, como uma arena de possibilidades do trabalho conjunto.

Se a parceria entre os pares é importante, junto a isso, é indispensável considerar o que abrange a profissão docente na LDB, no art. 62º, que aborda sobre a formação dos profissionais para o exercício da educação:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a trajetória de publicações⁸ frutificadas ao longo das lutas na EI, temos buscado pautar nossas produções e ações em premissas legais, num princípio de responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças, em ações compartilhadas, que não desconsideram os desafios decorrentes da trajetória da profissão, mas que marcam os avanços referentes à concepção de docência, de formação docente e de práticas pedagógicas na EI, conforme apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e os demais documentos já citados que, de diferentes formas,

[...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009a, p. 3).

Nas DCNEIs (BRASIL, 2009a, p. 24), observamos ainda proposições que estimulam o exercício para além do que é *primeiramente visível* na instituição, incentivando, em nossa perspectiva, a comunicação como princípio formativo nas instituições de EI. Se, por um lado, essas questões sobre a relação cotidiana com o outro nos revelam desafios, especialmente ligados à responsabilidade em articular parcerias ao trabalho, também nos mobilizam a buscar práticas mais transparentes, que possibilitem às famílias conhecer e acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças na instituição (BRASIL, 2009a, p. 29). Junto a isso, observamos a necessidade de nos colocarmos abertos e sensíveis a conhecer os próprios modos de vida das crianças, com prudência para uma interação com a comunidade e a família (sem ser invasivos, com uma postura responsável e respeitosa), que atenda aos princípios da legislação, que ressoam, inclusive, em melhores condições de trabalho.

As DCNEIs são criadas (após incessantes lutas) como um documento relevante para o campo, que vem dizer da importância das interações e das brincadeiras como eixos principais da EI. A perspectiva é de enxergar a criança e suas famílias como parceiras do trabalho, numa relação em que se busca trabalhar em diálogo com a comunidade e com a instituição. As DCNEIs marcam a necessidade de oportunizar um cotidiano que possibilite a aproximação (e interação)

8

Disponível

em

:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 16 dez. 2013.

dos sujeitos com o andamento das ações da instituição, oferecendo espaços de interação com a comunidade, em que se busque, juntos, um processo de parceria que contribua para atender à complementaridade e interação conjunta previstas em legislação.

Embasada por essas premissas, vamos observando marcas da especificidade da EI. Uma especificidade que se dá na intensidade dos trabalhos necessários, ou seja, por mais que, no todo da educação básica, a relação com a família e a comunidade também seja necessária, é na EI que se constituem as interações iniciais com o mundo, enredo que compreendemos aqui educativo, que considera o cuidar e o educar em sua indissociabilidade.

Assim, no âmbito da legislação, observamos documentos que marcam o lugar da especificidade dessa etapa da educação básica e inferem sobre os avanços e desafios do campo. A partir do documento *Deixa eu Falar!* (BRASIL, 2013), publicação embasada no PNPI, que objetiva a comunicação com as crianças, e a família como primeiro aspecto destacado (BRASIL, 2011), podemos inferir que a família e a comunidade têm considerável protagonismo na vida das crianças, reverberando no cotidiano das instituições. Os enunciados sobre a família aparecem manifestados de muitas formas, dizendo-nos sobre a complexidade e a diversidade presentes nos processos relacionais da primeira infância:

- Eu gosto da minha casa. Tem muito espaço. Eu posso brincar em todo lugar... Eu queria brincar com o meu pai. Ele não pode. Ele trabalha muito para ganhar dinheiro (p. 7).
- Eu gosto muito da minha casa. Tem minha família. Mas eu não posso brincar lá fora. Minha avó diz que é perigoso e que eu posso pegar uma doença no ralo que corre a água suja (p.7).
- Eu moro lá em cima, no morro. Eu não fico cansado de subir. Eu vou pulando e contando os degraus. Ah, também eu inventei uma brincadeira de pular de dois em dois. A minha mãe é que fica muito cansada. Eu não gosto quando ela fica cansada. Ela fica triste (p.7).

As diversas composições e modificações familiares circunscrevem o campo da educação, os diferentes modos e movimentos de se cuidar da criança e educá-las indicam que a relação família e instituição de EI é marcada pela sua complexidade e assimetria (SAMBRANO, 2006). Os vários lugares habitados, as formas de se habitar e se relacionar nesses distintos espaços e tantas outras leituras possíveis associadas à vida da criança, para além do *visto* no cotidiano da EI, estão presentes em nosso cotidiano e é preciso considerá-los no planejamento e trabalho educativo. O documento vem nos ajudar nessas reflexões, mostrando que as

vivências familiares das crianças ocorrem nas vivências escolares, não podendo dissociá-las. Com isso, recorremos a Bakhtin (2006, p. 60-67) que nos ajuda na reflexão nos processos de relação com o outro, no entendimento de que “[...] todo signo, inclusive o da individualidade, é social e a palavra revela-se no momento de sua expressão, como um produto da interação viva das forças sociais”.

Então, considerarmos que estamos juntos nesse processo, o documento sugere a necessidade de se exercitar a leitura aguçada sobre os processos relacionais, entendendo que “[...] é preciso construir novas práticas sociais com as famílias, de caráter coletivo, participativo e solidário, que envolvam instituições, associações e movimentos da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 7). Desse modo, os documentos apresentados vão dando o tom das discussões e marcando os desafios, as especificidades e necessidades do campo. Também estão presentes no PNPI:

5. Estabelecer com os grupos familiares uma relação de valorização, de respeito, de alteridade, evitando se assumir o seu papel, promovendo o encontro entre o conhecimento sistematizado dos profissionais e o saber cotidiano da família em prol do aprendizado dos dois (BRASIL, 2010, p. 43).

Envolver a comunidade em todas as etapas de construção do espaço, possibilitando que manifestem suas necessidades, principalmente as crianças e seus familiares, e capacitar representantes dessa comunidade para acompanhar o funcionamento ou desempenhar funções naqueles espaços (BRASIL, 2010, p. 53).

Nos pontos destacados, vemos a importância da interlocução entre instituição e comunidade, que acenam sobre o processo de formação que se dá nesta etapa da educação básica. Um processo formativo que não é isolado na instituição, mas que abarca a participação dos familiares da criança, num diálogo entre adultos (que trabalham ou não na instituição) e crianças. Se, por um lado, essas reflexões indicam os avanços que temos no campo, também representam os desafios que se estabelecem, evidenciando um conflito de teorias e possibilidades de ações formativas.

Na energia da mobilização que nutre essa trajetória de trabalho, encontramos ainda a abertura dos serviços à efetiva participação das famílias na escola, como um dos critérios norteadores das ações do Movimento Interfóruns de Educação do Brasil (Mieib).⁹ Nesse mote, ainda que as famílias das crianças tenham um protagonismo

⁹ Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

considerável, na revisão, sobressai a escassez de documentos que se reportam às discussões específicas sobre os processos relacionais e estudos sobre a demanda, tal como pontua Rosemberg (2001). Mesmo que o pouco visibilizado sinalize vestígios de materiais que abordam a temática, ainda se configuram um tanto que embrionários, sendo necessárias outras/novas investidas de discussão. Com elas, ressaltamos nossa pretensão de abordar os processos relacionais entre família e instituições de EI, colocando-nos dispostas na busca de potencializar nosso campo de trabalho, que se eleva numa demanda em ascensão, proporcional à luta pela formação específica para o exercício da profissão docente (ROSEMBERG, 2001; KISHIMOTO, 2002).

Ciente de que a realidade mobiliza uma diversidade de textos (BALL, 2011), focalizamos, neste trabalho, os sentidos que emergem sobre a EI, pelos enunciados dos familiares das crianças que buscam vagas no CMEI. Ao canalizar nossa escuta a esses sujeitos, objetivamos desenvolver uma pesquisa que considere a diversidade, afinal cada criança possui sua história, sua família, vem de distintas residências, cada uma com um modo particular de existir.

Nesse encontro dialógico de culturas, observamos que “[...] elas não se fundem nem se confundem; cada qual mantém sua unidade e a sua integridade aberta, enriquecendo-se mutuamente” (BAKHTIN, 2011, p. 366), dando variados tons e nuances aos encontros na EI, que contribuem para o trabalho em curso, pois envolvem outras/novas possibilidades de ação, que dizem especialmente sobre o educar e cuidar da criança, por exemplo, quando a família se encontra e fala sobre a qualidade da fralda utilizada, o comportamento da criança, o informe da necessidade de ausência (principalmente com a preocupação da perda da vaga), a definição da temática da festa de aniversário (por vezes, buscando materiais que possam contribuir na arrumação)... e, junto com as professoras, conversa sobre a roupa a ser utilizada em alguma apresentação cultural. Essas oportunidades podem inserir ainda a criança nas discussões, no chamado para conversar sobre alguma atividade realizada (ou não), sobre a recusa de comida, horários de sono, alguma briga ou nova amizade, entre outros pontos de diálogo que não dispersam as tensões e os modos particulares de opinar sobre o trabalho. Nesses encontros, esses sujeitos dialogam sobre temas em comum, provocando aprendizagens e outras/novas formas de conviver.

Com isso, acenamos para a composição de possibilidades convenientes para a organização do trabalho docente na EI. Percebemos que é muito interessante ter a família aliada ao processo educativo. Afinal, é com os responsáveis legais das crianças que compartilhamos os processos de complementação de educação e cuidados (BRASIL, 2009a). Porém, para chegar a esses processos relacionais, temos um caminho que é seguido pelas famílias (e também pelas crianças). É nesse caminho que pretendemos imergir e não dispensamos as reflexões sobre as ações que já circulam no cotidiano educativo, até porque elas são fundamentais na constituição dos sentidos que vão se formando nos encontros dialógicos.

Nessa gama de enunciados que circulam, sinalizamos para uma formação que se dá no fazer conjunto, numa EI que se encorpa nos diálogos que se encontram no espaço da instituição, provocando aprendizagens e alargando o campo da formação. Aprendizagens que sempre estão em movimento, uma vez que, na interação com o outro, sempre é possível dizer mais alguma coisa, conforme aprendemos com Bakhtin (2011, p. 230):

A formação não é algo permanente, imutável mas, ao contrário, sob influência de diferentes causas ora diminui, ora aumenta, pulsa permanentemente. E essa pulsação [...] que exerce influência substancial sobre a mudança da atmosfera.

Sinalizamos que muito se vê, no cotidiano das instituições de EI, a presença dos responsáveis pelas crianças, sejam aqueles que já habitam cotidianamente a instituição (nas idas e vindas para buscar a criança, num chamado para conversa...), sejam aqueles que almejam um encontro mais formal (nos questionamentos sobre quando se abrirão as matrículas, na candidatura ao Conselho de Escola, na quantidade de vagas a serem ofertadas no próximo ano...). São sentidos que batem na porta da instituição por distintos motivos e vão compondo o palco educativo de diferentes formas. Muitas são as dúvidas, as tensões e os vários movimentos que emergem. Mesmo com tantas questões presentes nessa oralidade discursiva, pouco se diz em outros tipos produções (como apresentamos no capítulo posterior), sobre os sentidos que vão se compondo nos primeiros contatos das famílias das crianças na instituição.

Podemos observar a necessidade apontada pelas DCNEIs de indicar claramente a especificidade do campo para as famílias e, ainda, de abranger os discursos para as múltiplas formas de se encontrar com esse outro que habita as instituições todos os dias. Para tanto, foi imprescindível “[...] a participação, o diálogo

e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009a). Também chamamos a atenção para o excesso de muito se ouvir, mas pouco se ver as famílias falando. Assim, dispomo-nos a uma escuta responsável e atenta. Podemos enfatizar que não conversamos como no discurso direto, ouvindo o outro falar. Portanto, cremos que a escuta cotidiana é muito importante, mas também é necessária a escuta legal, que agrega as famílias ao percurso histórico documental das políticas públicas. Nesse sentido, fazemos coro à ideia de que:

Cabem aos municípios a oferta, a organização e a gestão de sua rede de instituições de educação infantil e, também, a regulamentação, o acompanhamento, a orientação e a fiscalização das demais, públicas e privadas, que existem em seu território geográfico (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 52).

Ao falar de sentidos, falamos de contextos, de culturas, de sujeitos que têm histórias e integram enunciações em suas trajetórias. Falamos de desafios e demandas locais que, se observados na dimensão do direito à EI, informam distintas estratégias de atendimento como avanço e, ainda, desafios, especialmente no que concerne aos direitos das crianças pequenas.

2.1 UMA ESPECIFICIDADE DENTRO DE UMA ESPECIFICIDADE

A luta pelo direito à igualdade de gêneros é uma luta constante no mundo atual, bem conhecida por nós, mulheres. O movimento realizado pela necessidade de se ter as mesmas oportunidades é constante e se reflete nos avanços e direitos conquistados por nós, constituídos por uma trajetória de ação, determinação... No interior dessas conquistas, temos o direito à EI, que passa longe de ser apenas uma necessidade da mulher e sua inserção no mercado de trabalho, para a garantia fundamental de um ser humano. Nesse mote, é necessário destacar que “[...] as alterações no campo da EI dialogam com questões vinculadas às conquistas femininas e à luta pela garantia dos direitos dos cidadãos de pouca idade, mobilizada com intensa participação dos movimentos sociais” (CÔCO, 2013a, p. 185), passando a questionar a maternidade como vocação feminina e o casamento como indissolúvel (SAMBRANO, 2006), além de mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade (BUJES, 2001).

Conquistamos o direito de aprender em coletivo, de exigir mais vagas em mais instituições, formalmente legalizadas, com profissionais formados para esse fim. As condições precárias de muitos contextos informam que a luta não pode cessar e que um atendimento de qualidade às crianças pequenas é um direito garantido pelo Poder Público, cabendo a nós fiscalizá-lo e complementá-lo, como apresentamos anteriormente – com especial atenção para os indicadores de qualidade, outra produção do campo da EI (BRASIL, 2009b). Assim, a creche se apresenta como um contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos (ROCHA; KRAMER, 2011). As instituições de EI “[...] têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade” (ROCHA, 2001, p. 31, grifos do autor).

Neste movimento de complementar a educação das crianças, cremos ser indispensável a interação entre as duas instituições – escola e família. Com os referenciais bakhtinianos que nos ensinam sobre a vida, entendemos que, para essa complementaridade, é impossível não considerarmos a interação por meio da linguagem. Nessa premissa, cremos nos diálogos como possibilidade de caminho para a formação. Formação esta que se dá com as crianças e seus familiares, na interlocução com as políticas públicas para essa etapa da educação básica.

Na alçada dessas discussões, salientamos a demanda constante por novas vagas na EI, com as listas de vagas e cadastros de reserva que indicam a expectativa de atendimento e evidenciam, principalmente na faixa etária de zero a três anos de idade, a necessidade de prover novas instituições de EI. Essa demanda constante por novas vagas na EI implica tanto a metodologia de matrículas e oferta de vagas, como também a qualidade dos serviços ofertados às crianças e suas famílias (no cuidado da higiene, no aspecto físico, na infraestrutura, na comunicação, no trabalho pedagógico em si, no trabalho de adaptação da criança ao novo espaço e nos informes sobre os cuidados básicos à nova criança – que interferem principalmente nas metodologias de ofertas de vagas, matrículas e composição de turmas...), que ressoam inclusive em produções de documentos que abordam sobre a integração das instituições de EI aos Sistemas de Ensino e com orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias (BRASIL, 2002; BRASIL, 2009c). Com isso nos informam que,

juntamente com as discussões sobre o acesso, não podemos nos esquecer da qualidade, adjunta da inserção de crianças na EI.

Nesse sentido, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009d) aborda especificamente o trabalho com bebês e contribui com nossas reflexões acerca da temática, uma vez que ressalta a importância da parceria com as famílias nessa etapa da educação básica. Desse modo, entendemos que a própria existência desse documento em si é um avanço para o campo, pois considera e aponta elementos importantes para o trabalho com as crianças pequenas, relativos ao cuidado com o momento da adaptação das crianças e de suas famílias na creche, os aprendizados iniciais e a interação com a linguagem específica do bebê, como possibilidade de aprendizado e inserção no contexto social.

As ideias contidas nesse documento nos conduzem a reflexões sobre as peculiaridades presentes no cotidiano do grupo de crianças iniciantes na creche; sinalizam o diálogo aberto e contínuo com as famílias, como instrumento potente no atendimento das necessidades infantis; chamam a atenção ainda para o repasse de informações, necessário às famílias e significativo para o desenvolvimento das crianças; apresentam também a importância dos movimentos presentes nas entradas e saídas cotidianas, no que se refere às saudações individuais aos pequenos, ao tempo de espera pelas famílias e à interação entre crianças pequenas e maiores no interior da creche, como lugar de aprendizagens. Também informam sobre a necessidade de estar atento aos desafios que emergem com as conquistas, por exemplo, a garantia de profissionais qualificados para o trabalho com bebês e a existência de uma política de trabalho dentro da instituição.

Essas (e tantas outras questões possíveis) vão circunscrevendo o campo de trabalho com crianças pequenas, que dialogam (de diferentes formas) entre o que é efetivamente realizado e o que é legalmente previsto em discursos, que não sem tensões compõem a arena de produção desta pesquisa.

Esses e tantos outros questionamentos balizam o trabalho e a formação docente na EI, revelam nossas conquistas e nossos desafios, que se referem principalmente à oferta de vagas novas nessa etapa da educação básica, visibilizada na grande concentração de bebês e suas famílias nas filas de espera e também na dificuldade em considerar a voz das crianças pequenas e a de suas famílias em nosso planejamento/trabalho. Além desse documento, temos presente, no *site* do

MEC, uma produção que reúne as dúvidas mais frequentes na EI (BRASIL, 2013), atualizada ano a ano. Essa reunião de dúvidas (breve e pontualmente respondidas por profissionais da área) aponta os desafios relativos aos critérios para atendimento à demanda (BRASIL, 2013, p. 4) e os princípios orientadores do trabalho, que incluem a interação e participação das famílias na gestão administrativa e pedagógica da instituição, como também os momentos iniciais de frequência da criança e de sua família à instituição.

São diálogos que dizem sobre a relação das instituições com as crianças bem pequenas e sugerem a interação com seus familiares, indicando perspectivas de condições positivas para o funcionamento da instituição, conforme preveem os “Indicadores de Qualidade na EI” (BRASIL, 2009b, p. 57). Assim, a legislação, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada, representa um avanço no campo da EI (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2013), mas, nas possibilidades apresentadas no decorrer dos documentos, ficam algumas *brechas* que sinalizam a necessidade de dialogar sobre a inserção e a permanência de crianças e de suas famílias (principalmente os bebês) na creche. Essa inserção integra uma dimensão repleta de sentidos que vão se configurando no decorrer da caminhada na EI e deixam visíveis nossos desafios...

Nesse segmento, destacamos os que não conseguem vagas, realidade que pode ser vista nas longas listas de espera, no comparativo da quantidade de vagas, no quantitativo dos dados censitários de natalidade e no processo de distribuição de vagas apresentado pelo PPP da instituição e também nestas imagens que dizem sobre um contexto de busca por um espaço para as crianças.

Na primeira imagem, o enunciado habita o muro de uma instituição de EI que foi colocado poucos dias após a pintura da fachada da instituição. Esse enunciado indica possíveis sentidos da instituição de EI na vida da comunidade, permitindo-nos pensar sobre a busca pela EI naquele contexto. Num texto que revela a prioridade na provisão de novas vagas ao invés de apenas tinta ou a reforma superficial das instituições já existentes que, no diálogo com a segunda e terceira imagem, agrega a essa reflexão as alternativas encontradas/criadas pela população diante do contexto de escassez de vagas em instituições públicas. Nossa análise de pesquisa permite, assim, problematizar a existência de espaços alternativos à formação das crianças na comunidade, bem como os impactos sociais e o lugar da EI e sua formação na vida das comunidades.

Imagem 1 – Muro de um CMEI localizado na Grande Vitória



Fonte: Da Autora.

Imagem 2 – Muro localizado na Grande Vitória



Fonte: Da Autora.

Imagem 3 – Casa localizada na Grande Vitória



Fonte: Da Autora.

2.2 DADOS DE UM CONTEXTO QUE FOMENTA PERSPECTIVAS

Esses dados iniciais, que constituem o pano de fundo de nossa pesquisa, acenam para as necessidades contemporâneas, os direitos das crianças e as situações de muitas famílias, provocando reflexões acerca da demanda de um *lugar* para as crianças, que implicam ainda a proposição de políticas públicas que atendam ao número de instituições e profissionais qualificados de que necessitam os municípios.

Observamos uma indicação dos sujeitos de que são necessárias mais instituições de EI o que, na reflexão bakhtiniana, chamamos de “covivenciamento”, que seria o vivenciamento de questões compartilhadas entre os membros daquela comunidade (BAKHTIN, 2011, p. 56). Compreendemos, então, que esses enunciados se encontram impulsionando a luta de políticas de afirmação desse direito das crianças e também da necessidade de suas famílias na obtenção de vagas e de instituições de qualidade para essa etapa da educação básica.

Ainda que integrem as redes de solidariedade que existem (casas particulares de atendimento às crianças, rodízio da criança com parentes para os responsáveis trabalhar), esses dados também retratam questões relativas à precariedade e à especificidade de políticas públicas para as crianças. Diante desse cenário, temos procurado focar numa EI imersa no contexto de políticas públicas articuladas, que nos sugerem ações pautadas na aproximação ao contexto político e social que circunscreve o campo da EI. Desse modo, temos entendido que:

À medida que a possibilidade da oferta se mostra concreta, a demanda se avoluma, ou seja, com a presença das unidades de EI nas comunidades, as famílias passam a buscar, mais consistentemente, seu direito de usufruir desse espaço. Esse movimento vai se espraiando de modo a indagar o direito de todas as crianças à EI, visibilizando demandas de segmentos poucos incluídos até então [...] (CÔCO, 2013a, p. 186).

Nesse sentido, apresentamos os dados do Censo da Educação Básica de 2012 (INEP, 2013, p. 17) que ajudam a compor o pano de fundo desta pesquisa. Em nossas reflexões, ressaltamos as disparidades nos números de matrículas do Brasil (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2013, p. 47) e recortamos alguns dados que abordam a trajetória do índice de matrículas da EI em nosso país, a partir do ano de 2007. Na Tabela 1, observamos a elevação nos números de atendimento de matrículas de crianças na creche, que vem aumentando, desde 2010, apresentando

maior índice em 2012. Esse índice nos indica uma procura emergente pela EI a se desenrolar no decorrer dos anos, conforme podemos conferir na tabela a seguir:

Tabela 1 – Matrículas na Educação Infantil brasileira de 2007 a 2012

Matrículas na EI				
Ano	Total Educação Básica	Total EI	Creche	Pré-escola
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.361	4.866.268
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721
△ % 2011/2012	-0,8	4,5	10,5	1,6

Fonte: MEC/Inep/Deed.¹⁰

Cruzando esses dados de atendimento com o histórico de luta da comunidade, pela análise documental do PPP, observamos os avanços que se efetivaram na trajetória da EI, com desafios que informam o esforço da instituição para o atendimento ao direito das crianças. Marcam ainda a processualidade da oferta, inclusive às crianças menores:

Em 2004, o Conselho de Escola, exercendo sua natureza deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora, propôs o aumento do número de vagas nas turmas de Maternal I e Maternal II (2 e 3 anos), após deliberações e aprovação da [Secretaria do município], ficou estabelecido que estas turmas, a partir do ano letivo de 2005, passariam a atender em horário parcial, juntamente com as demais turmas. [...] No ano de 2007, o CMEI atendeu o quantitativo de 15 turmas, sendo 14 período parcial (7h as 11h e 13h as 17h) e 01 integral (7h as 17h). São crianças da faixa etária de 06 meses a 06 anos de idade [...]. Atualmente, o CMEI atende 16 turmas dos grupos I ao V, (sendo 08 turmas no matutino e 08 no vespertino), todas em horário parcial, fato que ocorreu a partir de 2008 após aprovação do Conselho de Escola, o que possibilitou a ampliação de vagas (INSTITUIÇÃO, PPP, 2014, p. 9-10).

Se cruzarmos os dados de matrículas e as imagens que trouxemos com os dados informados no PPP da instituição e com as notícias de jornal que informam a busca por vagas na EI, podemos observar que ainda estamos longe do atendimento

¹⁰

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

desejado, ou seja, muitas crianças ainda estão fora das instituições de EI, com seus direitos violados e muitas vezes em riscos potenciais. Podemos inferir que, “[...] no cenário atual, temos o desafio de aumentar o acesso (especialmente na faixa da creche) e, simultaneamente, melhorar a qualidade, com vistas à garantia de um acesso com qualidade para todas as crianças” (CÔCO, 2013a, p. 189).

Nesse jogo, marcamos uma afirmação social progressiva da EI no cenário brasileiro, em meio à luta por condições para seu desenvolvimento (CÔCO, 2013a). Uma afirmação social em que, cada vez mais, temos afirmado os direitos da criança à uma EI de qualidade, com professores qualificados para o exercício da profissão, ou seja, não basta lutar pela vaga! A luta se confirma com uma demanda também pelo acesso de todos a uma EI de qualidade, com profissionais que tenham salários compatíveis a profissão, com condições dignas de trabalho e formação associadas à carreira. Além de estimular políticas públicas de atendimento a essa faixa etária e também politizar nossas discussões nas distintas realidades existentes, consideramos os contextos em que se situam o direito de atendimento e a qualidade ofertada às crianças, certamente, perspectivos por uma rediscussão sobre a responsabilidade das esferas públicas e privadas na ótica de um projeto coletivo de educação das crianças (MOTA, apud KRAMER, 2009). cremos ser interessante *fazer dialogar* os dados apresentados referentes às matrículas realizadas, à demanda da comunidade, ao histórico de oferta da EI e à formação de docentes nessa etapa, com as produções e premissas do campo que, por mais que nos induzam a caminhos cautelosos, nos sinalizam diálogos possíveis. Temos investido nesses estudos por uma perspectiva positiva, mas que não desconsidera os desafios associados e as implicações das especificidades. Assim,

Afirmado o direito de todas as crianças à riqueza das aprendizagens que podem ser mobilizadas nos espaços coletivos, temos o desafio de marcar sua especificidade, ancorados nas proposições. Uma especificidade que, além de muitas vezes marginalizada, tem sido cooptada pelo modelo escolar [...] (CÔCO, 2013a, p. 192).

O modelo escolar que assombra as práticas pedagógicas dos docentes na EI, se constitui num contexto em que a formação dos profissionais voltada especificamente para o currículo da EI, é precária, com poucos docentes que possuem uma formação específica para o trabalho com crianças pequenas. E, além disso, contam com o modelo de ensino fundamental como referência muito presente ao exercício do trabalho, seja pela referência da própria trajetória de trabalho, seja

pelas memórias escolares do passado. Assim, as práticas pedagógicas tradicionais se constituem como principais referências de docência, uma vez que poucos são os docentes que atuam na EI, que possuem formação superior específica para o trabalho na EI, conforme podemos inferir a partir dos dados que seguem,

Tabela 2 – Funções docentes na Educação Infantil com formação superior: Brasil, regiões e ES, 2013

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FORMAÇÃO SUPERIOR – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013									
	Total	Área Geral de Formação								
		Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços	Outras Áreas de Formação Superior
Brasil	328.582	306.724	3.773	4.105	981	232	46	1.814	643	10.264
Norte	18.803	17.972	71	65	31	2	3	48	7	604
Nordeste	63.848	60.295	563	320	132	11	5	194	33	2.295
Sudeste	161.784	147.790	2.339	3.125	591	191	23	1.151	555	6.019
ES	10.649	10.064	109	52	11	-	3	106	4	300
Sul	59.422	57.013	559	477	153	26	13	270	46	865
Centro-Oeste	24.725	23.654	241	118	74	2	2	151	2	481

Fonte: MEC/Inep/Deed.11

A partir dos dados, observamos que, ainda que os profissionais possuam formação superior, com destaque para os números elevados relativos ao Espírito Santo, essa formação não se dá específica na área da educação e, principalmente, no campo da EI, informando os desafios que ecoam com a necessidade de se lutar por uma formação para os docentes na EI, conforme analisa Vieira (2010, p. 822):

Isso representa importante avanço na qualidade do atendimento, pois são convergentes os resultados de pesquisas que mostram que a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação (p. 822).

Esse desafio marca um contexto de transição em que muitos buscam ditar um modo de ser professor que, junto aos dados apresentados informam que “[...] as metas de expansão, universalização da pré-escola e atendimento à demanda, manifestada nas creches evidenciam a necessidade de suprir a carência de professores na área” (VIEIRA, 2010, p. 823). A formação, portanto, constitui-se

¹¹ Derivado de sinopse estatística da educação básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

como um lugar de muita relevância para a conquista da EI de qualidade que tanto almejamos, pois permite que esse profissional esteja mais próximo ao conhecimento, à fundamentação epistemológica de suas práticas, podendo fortalecer a execução do trabalho, ressignificando formas e maneiras de realizar a docência. Além disso, reconhecemos o quanto é novo o conceito de EI para a sociedade, o que dificulta o trabalho tanto na formação inicial quanto na continuada, no que se refere ao estudo e à compreensão dos eixos de EI por esses profissionais, que contam ainda com o sentimento forte de assistência e de maternidade que marca o trabalho com as crianças pequenas.

Então, cientes ainda de que não pode haver enunciado isolado, de que sempre há discursos que nos antecedem e sucedem (BAKHTIN, 2011), seguimos com estas reflexões no decorrer do trabalho, buscando conexões com as premissas apresentadas neste capítulo. As reflexões que desenvolvemos aqui são essenciais para nosso mergulho nas produções do campo. Com essas considerações iniciais, selecionamos alguns trabalhos encontrados no âmbito científico, que indicam os processos relacionais entre família e instituição de EI, marcados pelo diálogo com os primeiros momentos de interação da família com essa etapa da educação básica e que nos ajudam com as reflexões sobre os sentidos que vão se compondo na arena da vida social.

3 O QUE AS PRODUÇÕES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDICAM SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÃO E FAMÍLIAS

Nos capítulos anteriores, buscamos caracterizar o estudo, apresentando a introdução do trabalho, a problemática de pesquisa e um breve panorama do contexto da EI no cenário político-social. Avançando, neste capítulo, propomo-nos a compor uma revisão dos trabalhos que discutem as relações entre família e instituição de EI. Para isso, recorreremos a bancos de produções científicas da área da educação, com um olhar dedicado especialmente às pesquisas do campo da EI e da formação de docentes para o trabalho na EI, para, com isso, desenvolver reflexões sobre os sentidos que as famílias atribuem à EI, tema de nossa pesquisa.

Sabemos da significativa produção que existe na mídia,¹² que nos apresenta a demanda das famílias por vagas em instituições de EI. Demanda crescente, que tem tomado força junto ao movimento de afirmação da EI como um direito da criança de zero a seis anos. Essa demanda pode ser visibilizada, ainda, na promoção de *cadernos especiais* divulgados em jornais impressos, que evidenciam a demanda de público para matrículas e rematrículas na EI. É nessa conjuntura que pautamos a apresentação do contexto da pesquisa, baseada no interesse das famílias em matricular as crianças nessa etapa da educação básica. Esse interesse, visibilizado nas filas de vagas para matrículas na EI, nas reportagens sobre a demanda por vagas e nos *cadernos especiais* de apresentação de instituições particulares de EI, inquieta-nos a pesquisar sobre as motivações que levam os familiares a buscar uma vaga para a criança na EI.

Pensando nessas questões, viemos nos indagando sobre esse contexto que abarca nosso campo de trabalho e, constituída por nossas vivências, elaboramos procedimentos de pesquisa para encontrar, no vasto âmbito de produção desse campo, produções que tangenciassem os sentidos atribuídos à EI pelos familiares.

¹² Para a composição desta apresentação, selecionamos algumas notícias encontradas na mídia local, que abordam a problemática da falta de vagas e da fila de vagas para matrículas: <<http://www.redetribuna.com.br/televisao>>. Acesso em: 9 dez. 2013; <<http://g1.globo.com/videos/espírito-santo/estv-1edicao/t/edicoes/v/mais-de-8-mil-criancas-estao-fora-da-escola-na-serra-es-po-falta-de-vaga-em-creches/2877003/>>, acessado pela última vez em: 10 dez. 2013; <<http://g1.globo.com/videos/espírito-santo/estv-1edicao/t/edicoes/v/moradores-de-bairro-de-cariacica-no-es-cobram-conclusao-de-creche-inacabada/3021617/>>. Acesso em 16 dez. 2013; <<http://g1.globo.com/videos/espírito-santo/estv-1edicao/t/edicoes/v/moradores-do-bairro-darly-santos-em-vila-velha-es-esperam-construcao-de-creche/3247013/>>. Acesso em 29 de mar. 2014. <<http://www.mimosoinfoco.com.br/boca-no-trombone/possivel-comercio-de-matriculas-deixa-pais-indignados/>>. Acesso em 11 dez. 2014.

Para tanto, recorreremos a quatro bancos de produção científica, na premissa de que a nossa escrita se consolida respeitosamente com a escrita do outro. Nessa perspectiva, a revisão é composta pela seguinte arquitetura: em 3.1 um breve panorama da EI, com a abordagem de Rocha (2008) sobre os 30 anos do Grupo de Trabalho nº 07: Educação de crianças de zero a seis anos (GT07), da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped); os estudos de mapeamento de produção na EI no Espírito Santo (CÔCO, 2009); o Relatório da Pesquisa da Gestão na EI do Brasil (CAMPOS et al., 2012) em cotejamento com algumas produções existentes na área da Educação.

Além dessas produções, que oportunizam contextualizar a temática, destacamos, no tópico 3.2, os periódicos encontrados no conjunto dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) e, no tópico 3.3, os trabalhos produzidos pelo GT07 da Anped, num recorte temporal de 14 anos de evento; trabalhos que, por reunirem significativa produção da área, nos situam e tangenciam nas produções em curso. No intento de provocar outras análises para a pesquisa, também exploramos, em 3.3, periódicos encontrados a partir do banco de dados do Scielo, que nos dão indicativos de estudos da área. Nessa proposição, iniciamos apresentando os trabalhos de Rocha (2008), Côco (2009) e Campos et al. (2012) e também um estudo realizado com os periódicos em Educação do estrato A1 web-qualis Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, no conjunto, estreitam nossa aproximação com o universo de produções existentes sobre a temática.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE PRODUÇÕES DO CAMPO

Em Rocha (2008), encontramos síntese do repertório científico apresentado no decorrer dos 30 anos das reuniões anuais da Anped. Pelo levantamento do conjunto dos trabalhos, a autora analisa o percurso de produção dos pesquisadores em EI, no decorrer dos anos de 1977 até o ano de 2007. Na análise da produção, observamos que:

A origem da constituição deste grupo, assim como a da própria Anped, vincula-se a um caráter político que afirma e consolida o compromisso da associação e de seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira.

Nesse caráter político, percebemos ainda que o início do Gt07 coincide com o crescimento do tema nos programas de pós-graduação, o que parece fortalecer a organização num movimento conjunto de estudos:

Sua organização resultou de um esforço conjunto dos recém-criados programas de pós-graduação em Educação no país, com o objetivo de articular a produção de conhecimento sobre a educação com a reflexão e definição das políticas públicas para a educação (ROCHA, 2008, p. 2).

Nesse panorama de constituição dos estudos em EI, também encontrados em outras produções, como Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), a luta conjunta e o esforço de pesquisadores em sedimentar perspectivas de uma *Pedagogia da Infância* mobilizam um conjunto de definições conceituais, afirmações e críticas às orientações teóricas de cunho tradicional instituídas na história da Pedagogia e, em particular, *nos projetos de educação das crianças*, tomadas como indivíduos isolados – meros *objetos* da intervenção educativa (ROCHA, 2008).

Nessa pauta, vemos a participação dos sujeitos como fundamental no movimento de conquistas na EI se encorpando com os estudos realizados e a luta por políticas públicas para a EI. Rocha (2008) sintetiza esse percurso indicando a processualidade dos avanços:

Nestes últimos dez anos (1997-2006), intensificou-se a apresentação de trabalhos que se sustentam numa concepção de infância como categoria social, considerando a criança a partir da sua heterogeneidade, como *sujeito social heterogêneo* – situada a partir de suas *condições sociais e culturais*, ou seja, a partir das categorias sociais que a constituem.

Assim, o estudo temporal apresentado por Rocha (2008) nos situa no campo científico, indicando a diversidade de balanços presentes na jornada. Num resumo geral dos trabalhos, percebemos que, ao longo dos 30 anos de produção, o GT07 consolidou-se como um campo de investigação – que marca a infância com a premissa dissociada dos estudos da educação escolar. Avança com os estudos sobre os processos educativos em suas múltiplas facetas sociais, históricas e culturais, o que abrange, inclusive, a participação de várias áreas do conhecimento, tendo em vista a complexidade e a necessidade de mobilização em prol dos estudos para a infância. Os dados apresentados por Rocha (2008) se revelam como úteis à análise das produções, uma vez que nos situam na processualidade das discussões, mobilizando a não repetição dos estudos, dado o vasto acervo de trabalhos reunidos no campo da EI no decorrer das últimas décadas.

Associadas a esse percurso, temos as produções realizadas no Espírito Santo. Em Côco (2009), outro trabalho relevante para o estudo de produções da área, identificamos processos de constituição de pesquisas no Espírito Santo, cotejados com os do cenário nacional. Nesse sentido, com Côco (2009), contextualizamos os estudos que tomam a investigação acadêmica na EI no Espírito Santo, com vistas a nos adensar no movimento de dialogicidade das produções da EI em curso. Côco (2009) seleciona os trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) para identificar a presença da temática da EI no conjunto de pesquisas científicas desse espaço representativo.

Na produção dos dados, constatamos a ampliação do foco das pesquisas incorporado às políticas socioeducativas para a infância nos anos 80, no contexto do crescimento progressivo das redes públicas de creche e pré-escola do País (CÔCO, 2009). Nessas análises iniciais, observamos ainda a ampliação da produção tomando força com os estudos da criança a partir da sua heterogeneidade. Juntamente a isso, Côco (2009) indica que o quadro de fortalecimento progressivo da produção em EI pode ser relacionado com as conquistas legais, conquistas essas que vão marcando a etapa da educação básica no cenário social como uma política educacional pública integrada à escola básica, inserida, portanto, no direito das crianças, motivando, inclusive, a demanda por ações públicas de ampliação do atendimento.

No que tange especificamente à produção no Espírito Santo, Côco (2009) reflete sobre a variedade de temas abordados nas diferentes linhas de pesquisa, demonstrando que a EI tem sido abarcada por diferentes áreas de estudo, ainda que num número pequeno em relação ao conjunto do total de produção, conforme vimos em Rocha (2008). Ao abordar sobre as diferentes áreas na contribuição dos estudos em EI, analisa ainda a escolha das temáticas, que implicam a participação dos pesquisadores nas lutas do seu tempo e a diversidade de intencionalidades presentes (CÔCO, 2009). Outro fator que se mostra pertinente nesse estudo e que nos ajuda nas decisões tomadas em nosso trabalho se refere à concentração das pesquisas no município de Vitória (capital do Espírito Santo), o que nos impede de ver outras realidades da EI nos demais municípios do Estado.

No mapeamento das produções do Estado, em diálogo com as produções do contexto nacional, Côco (2009) percebe ainda uma produção local que, por um lado,

revela sua inserção no percurso de fortalecimento e afirmação da EI e, por outro, evidencia um espaço de novas possibilidades de estudos, num movimento em que se sinaliza uma presença cada vez mais intensa da EI no cenário, favorecendo um acúmulo científico progressivo com implicações na consolidação de um campo específico e de uma Pedagogia própria a essa etapa (CÔCO, 2009), conforme também aponta Rocha (2008), ao abordar sobre a *Pedagogia da Infância*.

No fortalecimento das discussões, Côco (2009) reafirma, ainda, o que Rocha (2008) aponta no estudo sobre a especificidade, os desafios e a insuficiência de metodologias convencionais de pesquisa para o estudo da criança, da sua educação e da infância, na atenção às relações educativas estabelecidas *com* as crianças, para além das pesquisas realizadas *sobre* elas. Com isso, Côco (2009) nos atualiza na temporalidade da EI no Espírito Santo, possibilitando o encaminhamento das reflexões no bojo da trajetória das produções existentes, que avançam e se mostram pertinentes ao observarmos as produções no cenário brasileiro, especialmente no Estado.

Para a continuidade dos estudos que marcam a processualidade dos avanços, conquistas e também desafios do campo da EI, destacamos, no prosseguimento da trajetória, a pesquisa de Campos et al. (2012), intitulada “Gestão da Educação Infantil no Brasil”¹³ (CAMPOS et al., 2012), que possibilita ressaltar os processos relacionais entre família e instituição de EI. Podemos observar pontos que abordam o trabalho das instituições de EI em conjunto com as famílias e afirmam que pouco se investe em pesquisas sobre a relação família e comunidade (CAMPOS et al., 2012). Com as análises empreendidas, é possível encontrar enunciados que dizem sobre o atendimento, os horários de funcionamento, os critérios e as informações, sobre a matrícula, o momento de adaptação, as queixas que se dão no cotidiano das instituições, entre outros encontros presentes no cotidiano da EI.

Com a leitura dos dados apresentados no relatório da pesquisa, observamos ainda que a família tem uma visão positiva da instituição e valoriza a presença das crianças nesse espaço, porém essas informações nos indicam que a recíproca das equipes de EI não procede, ou seja, os docentes possuem uma visão mais negativa

¹³ Ressaltamos que compusemos o grupo de trabalho local no Espírito Santo desta pesquisa (CÔCO; FERREIRA, 2011, p. 2), inserção que nos possibilitou ampliar as reflexões sobre a gestão da EI no Brasil, contribuindo com a nossa formação para o trabalho nessa etapa de ensino.

dos processos relacionais com a família (CAMPOS, 2011).¹⁴ Sinalizam investidas e enunciam que os pais não colaboram (até porque a família não tem formação específica para a compreensão do trabalho pedagógico realizado, cabendo aos docentes, também, a formação das famílias das crianças, informando sobre os trabalhos desenvolvidos, os acontecimentos do dia, as necessidades que surgem...). Diante disso, acreditamos que os processos relacionais entre família e instituição de EI têm um potencial dialógico interessante para ser desenvolvido e investido, principalmente nos momentos iniciais da criança no CMEI, em que tudo é muito novo (para as crianças e às vezes para o adulto também). Isso contribui com as reflexões empreendidas, no que tange aos processos de constituição dos sentidos que se dão junto ao outro, no cotidiano das relações entre famílias e instituição, conforme assinalado no tópico anterior.

Os dados apresentados neste estudo dissertam sobre a complementação pela formação das crianças, como também sobre os processos que envolvem a comunicação entre adultos entre si e entre adultos e crianças, no cotidiano das instituições de EI, e que compõem os desafios para as produções realizadas. Na continuidade da composição de sínteses sobre a trajetória da EI, que nos permitem identificar os avanços, os desafios e as conquistas do campo, fizemos o exercício de explorar as produções existentes que se voltam especialmente para a criança e a EI. Para isso, recorreremos ao banco de periódicos da Capes,¹⁵ com vistas a recortar as referências atuais da área, “qualizadas” no estrato A1, área da Educação. Da lista apresentada, tivemos o quantitativo de 108 periódicos A1: 76 internacionais e 32 nacionais. Optamos por analisar as 32 publicações nacionais. Das 32 revistas brasileiras, dezessete são de São Paulo, seis do Rio de Janeiro, três de Minas Gerais, duas do Rio Grande do Sul, uma do Paraná, uma do Distrito Federal, uma do Pará e uma do Maranhão, o que nos indica a força da Região Sudeste no cenário brasileiro, no que se refere a produções em educação.

Nesse panorama, visitamos os *sites* das revistas, com vistas a identificar, no interior desses *sites*, dossiês na temática da infância. Desse universo, selecionamos de dois dossiês, dois trabalhos para revisão. Por considerar a relevância dos

¹⁴ Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/gestao-educacao-infantil-brasil-703032.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

¹⁵ Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam#>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

trabalhos encontrados para o estudo da trajetória da temática, optamos por analisar uma revista por completo, conforme sintetiza a tabela a seguir:

Tabela 3 – Periódicos A1 selecionados para a revisão de literatura

Periódicos A1 nacionais	Dossiês encontrados	Artigos selecionados
32	08	02

Fonte: Da autora.

O primeiro texto é oriundo do dossiê da revista “Proposições” e aborda a brincadeira na EI, na perspectiva dos adultos (WAJSKOPG, 1996). O segundo é oriundo do dossiê da “Educar em Revista”, publicado na edição n. 43 de 2012 e focaliza sobre a EI como um projeto da comunidade (FERNANDES, 2012).

No trabalho de Wajskopg (1996), o objetivo é compreender a diversidade de propostas escolares encontradas em São Paulo e a relação com o *status* da infância em nossa sociedade, na perspectiva dos adultos. O foco é a perspectiva dos docentes sobre as brincadeiras e não das famílias das crianças e possibilita a reflexão sobre a interação com a família numa abordagem docente e que aponta principalmente as imagens, ideias e representações sobre infância e indica um possível senso comum educativo, destacando os desafios para o trabalho docente, provocando a análise de uma docência formativa também à família, na medida em que os docentes são responsáveis por (in)formar a família sobre a EI, contribuindo, portanto, para a constituição dos sentidos de EI da sociedade, pela via da comunicação com os familiares e com a comunidade.

No trabalho de Fernandes (2012), o autor busca resenhar os capítulos do livro de Aldo Fortunati – “A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família”. Nessa resenha, Fernandes (2012) relata sobre a prática educativa para as crianças de zero a três anos de idade, da comunidade de San Miniato – Itália – prática que focaliza o diálogo, as relações e as trocas abertas e plurais entre instituição e comunidade e nos possibilita discorrer sobre as diversas possibilidades de organização na EI. Ainda que realizado em uma cultura diferente da brasileira, o trabalho contribui, trazendo a processualidade da EI, com as transformações ocorridas nos últimos 30 anos nos serviços educativos na comunidade italiana, reconhecendo a importância,

no âmbito das políticas públicas, do direito da criança à educação de qualidade, como passo inicial para avanços no campo da formação e do trabalho docente.

Antes de dar continuidade às demais produções encontradas, destacamos que os trabalhos que abordamos nesse banco não vão dizer especialmente sobre a temática a que nos propomos pesquisar, porém vão tangenciar a pesquisa, ampliando nossas perspectivas sobre o objeto de estudo, assim como os trabalhos selecionados da revista “Cadernos de Pesquisa”, da Fundação Carlos Chagas (FCC), que reúne em sua biblioteca vasta produção voltada para o campo da EI. Na relevância das produções existentes, observamos esse banco como um espaço em potencial para o levantamento de produções da pesquisa e trazemos no próximo tópico a revisão dos trabalhos da biblioteca Ana Maria Poppovic da FCC.

3.2 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO CADERNO DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

O banco de “Cadernos de Pesquisa” da FCC tem se consolidado como um campo de pesquisa relevante para a área da educação. De acordo com as informações obtidas na descrição do portal, têm-se divulgado, desde 1971, estudos e resultados de pesquisas na área educacional. Seus artigos são de autoria de pesquisadores do Brasil e de outros países, selecionados por consultores científicos nacionais e estrangeiros. Atualmente¹⁶ o banco (estrato A1, webqualis capes) conta com o quantitativo de 149 números que, de diferentes formas, tem alavancado as produções da pesquisa educacional. Dessas produções, selecionamos sete ligadas ao direito à EI (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981; ROSEMBERG, 1989; CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1999; CORRÊA, 2003; CURY, 2008; GARCIA; MACEDO, 2011), no intento de aproximar nossas análises das produções do campo, especialmente sobre os sentidos atribuídos pelas famílias à EI.

No universo das pesquisas publicadas via FCC,¹⁷ recortamos essas produções (APÊNDICE A) do universo das demais publicações em educação da

¹⁶ Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam#>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

¹⁷ As pesquisas de Campos, Patto e Mucci (1981), Rosemberg (1989), Campos (1999), Rosemberg, (1999), Corrêa (2003), Cury (2008) e Garcia e Macedo (2011) foram encontradas no banco da Biblioteca Ana Maria Poppovic, pelo link <http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes>.

FCC, por entender que elas nos ajudam na contextualização do campo, provocando aprendizados tanto pelos avanços demarcados, quanto pelos desafios colocados. Nessa perspectiva, iniciamos com Campos, Patto e Mucci (1981), que vêm diferenciar creche e pré-escola, com uma pesquisa realizada em São Paulo, que toma os exemplos locais existentes para apontar os desafios da realidade do cenário brasileiro. Com os dados apresentados, observamos a complexidade e a diversidade da realidade vivida pelos grandes bairros paulistas, o que dificulta as ações e evidencia o fortalecimento necessário da comunidade em prol de lutas para a efetivação de políticas públicas na EI (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981).

Nos estudos de Rosemberg (1989), observamos um panorama das tendências do atendimento na EI, na década de 80. As pesquisas realizadas mostram os indicadores de clientela das creches e evidenciam a divergência nos dados da estatística de atendimento, marcando as lutas políticas do tempo e a densidade da EI, tendo em vista o panorama das distintas realidades brasileiras. Rosemberg (1989) ainda aponta a imprecisão da avaliação dos indicadores de qualidade na EI, em comparação com a elevação das matrículas de crianças em creches e pré-escolas. Destaca também a discussão sobre as vagas ofertadas pelo setor público, especialmente o contingente via setor municipal, no que tange ao atendimento das crianças no meio rural e urbano, responsável pela quase totalidade de atendimentos no meio rural e pela concentração de matrículas nas faixas etárias de quatro a seis anos, ainda que se tenha demanda na faixa de zero a três (ROSEMBERG, 1989).

Nesse fôlego de produções político-pedagógicas, Campos (1999) apresenta os direitos fundamentais da criança, no bojo da contextualização em diversos momentos da história brasileira. Aponta o atraso da legislação educacional do País, com relação à realidade existente. Nesse estudo, Campos (1999) reúne problematizações acerca do atendimento na EI, abordando as práticas existentes e a multiplicidade de formas de atendimento oferecida às famílias (como as creches conveniadas, as casas alugadas, os espaços particulares não legalizados...) que atravancam a busca por indicadores de qualidade. A precarização docente decorrente do processo histórico, no bojo da luta por creches, e os desdobramentos associados (CAMPOS, 1999) também são destacados. Segundo Campos (1999), evidenciam o direito fundamental da criança (com mãe trabalhadora ou não) e a luta

pela concepção compartilhada de EI, na garantia de experiências diversas e favoráveis para as crianças e seu desenvolvimento.

Rosemberg (1999) também manifesta a luta em prol de uma EI de qualidade, reiterando as discussões, agregando as produções sobre a expansão da EI no Brasil de 1970 a 1991, imbuída pelas diferentes realidades de contextos e pela luta na democratização da oferta. Com os dados apresentados, observamos a exclusão de crianças negras e pobres, o jogo de subordinação de raça, gênero, classe e idade e a desvalorização da EI, acompanhada da valorização do EF na trajetória brasileira. Esses pontos nos motivam ao estudo dos processos históricos que constituíram a EI e mais do que isso, impulsionam o desejo de marcar outros sentidos sobre a EI, engrenando nas políticas públicas brasileiras, com o avanço dessa etapa da educação básica no cenário social, com todas as tensões e oscilações existentes.

Conforme marca Corrêa (2003), na virada do século, discutindo sobre a temática da qualidade na EI, tomando como fundamento principal a ideia de direitos da criança no trabalho, são discutidos três aspectos referentes ao atendimento público na EI, especialmente na pré-escola: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação. Essas reflexões contextualizam nossa pesquisa, indicando a necessidade de acompanhar as práticas existentes de participação das famílias na EI (CORRÊA, 2003), tendo como pressuposto que tal participação, numa perspectiva democrática, deveria ocorrer em todos os níveis e instâncias de decisão na escola e reflete sobre a qualidade, principalmente no que se refere à quantidade de sujeitos presentes e à extensão dos espaços físicos, nas possibilidades para se discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na EI.

Na continuidade das produções do banco da FCC, Cury (2008), explicita sobre o conceito de educação básica presente na LDB (1996). Fundamentado nos dados, sugere o surgimento de uma nova realidade nascida para a educação, de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático (CURY, 2008), na justificativa de a educação básica ser um conceito mais do que inovador para um país. É um conceito associado a um contexto histórico que por séculos negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Cury (2008) agrega as discussões sobre a infância, pois, na contenda sobre educação básica, reúne as reflexões sobre EI, que agora passam a

abrangê-la como uma etapa. Se, por um lado, esse movimento aponta desafios, como observa Cury (2008), por outro, não podemos desconsiderar a conquista que marca essa inserção, no que se refere principalmente ao direito do ser humano de acesso a aprendizados, decorrentes das necessidades educativas do desenvolvimento do homem (CURY, 2008).

Nesse sentido, o desenvolvimento da EI, associado aos direitos da população, permite avançar com as reflexões, expondo novos pares no processo pedagógico, conforme discutem Garcia e Macedo (2011), sobre a relação entre escolas e famílias no contexto da EI, por meio da análise de reuniões de pais. Para essa pesquisa, a autora realiza um estudo de caso sobre reuniões de pais no contexto paulista. Tem como objetivo a análise de diferentes modos de gestão dessas reuniões pelo professor. Esses modos são vistos segundo as dimensões de forma (aspectos gerais, organização e manejo da pauta), conteúdo (temas abordados) e dinâmica (relações estabelecidas entre os professores e os pais/responsáveis). A autora apresenta os elementos constitutivos observados nos diferentes modos de gestão das reuniões, possibilitando inferir que as variações desses modos de gestão podem favorecer ou impedir a consolidação de uma relação cooperativa entre escolas e famílias e, a partir disso, a estabelecer uma relação mais efetiva e colaborativa entre as professoras e os pais das crianças. (GARCIA; MACEDO, 2011).

Com esses estudos, vamos compreendendo que muitos são os fatores que levam os familiares a entenderem a EI apenas como assistencialista e que muitos são os avanços e desafios que marcam a trajetória da realidade da EI brasileira. Observamos que a luta em prol de formação adequada e contratação de profissionais qualificados foi conquista significativa para o campo, mas ainda gera desafios. São marcações de uma história recente que, se miradas na bagagem da EI, acumulam uma trajetória de avanços em torno de 30 anos e talvez por isso nos toquem parecendo tão atuais. Importante destacar ainda a complexidade do trabalho que envolve muitos atores com um sentido social muito enraizado na ótica do trabalho feminino e do cuidado com as crianças, conforme Cerisara (2007).

Na esperança de nos incluirmos em pequena parte nessa história tão significativa, movemo-nos também na composição de estudos acerca dos sentidos construídos processualmente pelos familiares e, nessa incessante cadeia verbal (BAKHTIN, 2011), vamos nos constituindo junto com os outros, realçando, então, os

trabalhos do campo que vão compondo as produções científicas e deslançando outras possibilidades de análises. Nesse mote, procedemos a esta revisão com o banco produzido a partir de trabalhos encontrados via Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), seguida pelos periódicos do banco Scielo.

3.3 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO GRUPO DE TRABALHO Nº. 07: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

Conforme anunciamos no início desta revisão, apresentamos, para esta composição de literaturas, levantamento realizado no interior das Reuniões Nacionais da Anped. Para este trabalho, especificamente, focamos as produções derivadas do GT07 frutificadas da trajetória do grupo, ao longo de 14 anos (2000-2013) de evento. Justificamos a escolha desse banco por entender que ele tem se mostrado como um espaço de discussão atualizado das pesquisas existentes.¹⁸

Perspectivando proximidade com o campo que circunscreve a nossa temática, selecionamos o grupo 7, intitulado “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, para constituir esta revisão. O GT07 compõe a produção dos pesquisadores do campo da infância e educação e atualmente tem se mostrado como um lugar qualificado para o debate científico, por apresentar pesquisas relevantes e inovadoras para a área. Nesse espaço qualificado e organizado (também não ausente de tensões), encontramos percursos que acompanham a EI no Brasil em interlocução com outros países (BUJES et al., 2002)¹⁹ com referência essencial às produções da EI. Para este banco, o recorte temporal se refere à data em que os eventos estão disponíveis em sítios na *internet*.

¹⁸ A Anped é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Entre seus objetivos, destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas com ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Disponível em: <http://portal_anped.verkn.com.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao>. Acesso em: 16 dez. 2013.

¹⁹ Ver também ANPED. *Histórico dos grupos de trabalho*. Caxambu, 1995.

Para o garimpo dos trabalhos, utilizamos os textos apresentados no GT07 e com os descritores: educação infantil e família; relação escola e família; chegada e saída das crianças; sentidos da EI para as famílias; conversas entre famílias na escola, num movimento de estarmos atenta à temática no campo que, com a revisão, contribuíram para o levantamento de temas associados à nossa pesquisa.

O percurso se deu por três movimentos seguidos, que buscamos aplicar em cada trabalho, à medida que ele fosse se integrando aos objetivos: realizamos leitura de títulos das produções de cada ano do GT07 (disponíveis nos *sites* da Anped (2000-2013); procedemos à leitura dos resumos, quando o título equacionava com os descritores, o que determinava a escolha do trabalho; fizemos a leitura de cinco trabalhos, em cinco reuniões: 25^a, 27^a, 30^a, 32^a e 34^a, após essa filtragem das produções encontradas, conforme sintetiza tabela a seguir:

Tabela 4 – Trabalhos disponíveis e selecionados do GT07 da Anped

Trabalhos disponíveis nos bancos	Trabalhos selecionados
204	05

Fonte: Da Autora.

Com esse levantamento, observamos a relevância de pesquisas para o campo e as entendemos como possibilidade de diálogo no âmbito das produções científicas, tendo em vista a especificidade da família na EI, no bojo do direito e da demanda pela instituição pública (ROSEMBERG, 2001). Assim, iniciamos a pesquisa com os achados do campo (FÜLLGRAF, 2002; MORO, 2004; BHERING; SARKIS, 2007; ARAÚJO, 2009; CASANOVA, 2011) – conforme sintetiza a tabela (APÊNDICE B) – dando a partida cronológica com o primeiro trabalho apresentado na 25^a Reunião, por Füllgraf (2002).

Füllgraf (2002) arrola uma discussão sobre os direitos sociais das crianças, a insuficiência de políticas de integração social atreladas à acolhida do governo brasileiro às políticas de Estado que impedem a concretização desse direito. A autora busca conhecer e descrever as alternativas encontradas pelas famílias que não têm garantia de acesso à EI pública e gratuita para as crianças pequenas, com o objetivo geral de investigar as condições de acesso e expansão às instituições públicas da rede de EI do município pesquisado. Para isso, realiza entrevistas semidirigidas e analisa os documentos oficiais e legislações destinadas à área da EI.

Com o trabalho, a autora observou que as políticas sociais e as estratégias do governo nos anos 90 têm possibilitado a ampliação da rede conveniada como forma alternativa de atendimento à criança pequena. Ressalta, ainda, a demanda por estudos que abarquem a perspectiva da família sobre a EI, no intuito de fazer coro à mobilização social de políticas públicas para a infância (FÜLLGRAF, 2002).

Com Moro (2004), pensamos sobre o movimento interativo entre famílias e instituição, em diálogo com os direitos da criança. Moro (2004), na 27ª edição da Anped, apresenta pesquisa qualitativa descritiva, com procedimentos de entrevista em cinco creches do município de São José dos Pinhais (Curitiba, Paraná). Diferentemente do lócus da pesquisa de Casanova (2011), que foi realizada na residência das crianças e suas mães, Moro (2004) faz a abordagem às mães dentro das instituições e com elas produz dados acerca das percepções que emergem sobre a EI. No conjunto temático da obra, Moro (2004) analisa essas questões aliadas ao princípio legal de direito à educação gratuita para a criança entre zero e seis anos e seus familiares como um aspecto que também pode qualificar a demanda por esse serviço, ajudando-nos a conjecturar sobre os sentidos que são constituídos pelas famílias no decorrer dos encontros com a EI.

No trabalho de Bhering e Sarkis (2007), na 30ª Reunião da Anped, observamos dados que discutem sobre os processos relacionais nessa etapa da educação básica. Bhering e Sarkis (2007) realizam entrevistas de abordagem qualitativa, utilizando um questionário com perguntas abertas aos pais das crianças que haviam participado do processo de inserção de seus filhos no berçário e no maternal no mês de março de 2005. Desses, oito participaram, quatro da turma de berçário e quatro do maternal. Para a composição dos dados, realizaram um instrumento com vistas a captar os sentimentos vivenciados pelos pais nos momentos da entrada da criança na escola, assim como suas crenças acerca da instituição escolar (BHERING; SARKIS, 2007). Nessa pesquisa, identificamos reflexões sobre a existência de sentimentos experimentados pelos pais no processo de inserção, bem como o impacto da instituição sobre suas vidas. Ressaltam nesse estudo a necessidade de trabalhos que apresentem a escuta da família e marcam ainda a necessidade de atendimento à criança em decorrência do que as mudanças sociais têm provocado.

Com Araújo (2009), temos os sentidos e significados da infância atribuídos por educadoras e famílias de uma creche filantrópica. Para a realização da

pesquisa, a autora utiliza o método sócio-histórico-dialético, com abordagem qualitativa e procedimentos de entrevistas semiabertas às profissionais de uma creche e com as famílias. Como sujeitos, o estudo abarcou um grupo de educadoras e também sete mães, um pai e uma avó da parte dos familiares, com o objetivo de ouvir o que diziam sobre a EI. Para isso, utilizou procedimentos diferenciados para os dois grupos. Os dados apresentados indicam que, mesmo com a diferença dos procedimentos (roteiros e metodologias), os sentidos atribuídos à EI foram próximos.

A autora realça, ainda, que, embora as entrevistas tivessem sido realizadas com os familiares das crianças e com as suas educadoras e ainda tivessem seguido roteiros e metodologias diferenciados, no momento da análise, constatou semelhança nos significados e sentidos atribuídos à infância pelos dois grupos (ARAÚJO, 2009), no que tange à responsabilidade das crianças na infância. Com esse trabalho, foi possível empreender reflexões sobre uma aproximação ao campo, perspectivada pelas educadoras e familiares. Também foi possível observar diferentes abordagens metodológicas, com vários sujeitos da família da criança, diferentes da nossa pesquisa, que se realiza com as famílias das crianças que buscam a matrícula na EI.

Com Casanova (2011), observamos o objetivo da pesquisadora em escutar as famílias de crianças de berçários que frequentam a creche em período integral. Nessa produção, a autora procurou compreender o sentido atribuído pelas famílias às atividades realizadas nas instituições de EI. Para a pesquisa, foram considerados os procedimentos de entrevista na casa dos familiares das crianças. De acordo com o trabalho, desenvolveu-se inicialmente uma abordagem nas entradas e saídas da instituição e, após uma semana, apresentou-se a solicitação para a realização das entrevistas (CASANOVA, 2011). Com esse trabalho, Casanova (2011) produziu análises sobre a relação das famílias com as instituições de EI, que dizem sobre a comunicação da instituição para a família (e vice-versa), o modo como as atividades desenvolvidas na instituição repercutem na vida familiar e o contato rotineiro e suas implicações na configuração dos sentidos. Foi possível identificar alguns pontos em comuns, no que se refere às análises empreendidas e ao percurso de aproximação aos sujeitos; outros distintos, com relação às metodologias e referenciais utilizados. Diferente da nossa pesquisa atual, a autora buscou a escuta das famílias, depois que as crianças já estavam matriculadas na instituição.

Esses trabalhos assinalam destaques importantes à nossa pesquisa, pois, conforme apresentamos em síntese, indicam dados e análises sobre os enunciados que os familiares das crianças atribuem à EI. Portanto, somam às nossas reflexões, angariando, especialmente, contribuições acerca dos conceitos e procedimentos utilizados e sinalizam, em nossa perspectiva, outras possibilidades de análises e abordagens para o diálogo com os sujeitos. Observamos que esses cinco trabalhos ajudaram a compor os estudos, pois tangenciam, de diferentes modos, o cenário de proposição da pesquisa.

Como podemos perceber, temos no GT07 da Anped trabalhos que identificam várias características dos sujeitos abordados, em sua maioria, mulheres, mães de crianças que já estão matriculadas na instituição. Olhando da perspectiva desse universo, indagamos sobre a presença de outros responsáveis pelas crianças e, ainda, reconhecemos a existência das vozes que vivem a incerteza de não conseguir matrícula na instituição. Nessa curiosidade, pautamos os desafios do campo para os aprendizados empreendidos pela ótica bakhtiniana de que sempre é possível dizer mais alguma coisa (BAKHTIN, 2010a).

Assim, continuamos nos constituindo com o outro, sustentada por Bakhtin (2011), que diz que o conhecimento do outro exige exotopia, isto é, um lugar exterior que nos permite enxergar de diferentes formas, que nos possibilita ver do outro algo que ele próprio nunca poderá ver. Isso se justifica pelo excedente de visão, processo no qual só o outro pode transmitir o que vê num outro exterior a si,

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Nesse movimento, vamos completando o que é sempre inacabado em nós. Segundo Bakhtin (2011), é com ele que nos formamos, aprendemos e avançamos no conhecimento de nós, da vida, na compreensão do conceito bakhtiniano de excedente de visão e passamos ao último banco de revisão de trabalhos.

3.4 PRODUÇÕES ENCONTRADAS A PARTIR DO BANCO DE DADOS SCIELO

O banco de dados Scielo indexa e publica em acesso aberto trabalhos de várias bases de pesquisa. É um banco de referência para a comunidade acadêmica, que contribui para a difusão dos conhecimentos científicos, uma vez que difunde artigos *on-line*, com base em critérios a serem definidos pelo pesquisador. Utilizamos esse banco por considerar que ele reúne grande e relevante acervo de produções científicas do campo. Por isso, acreditamos ser relevante a nossa dedicação para análise do banco, que tem se mostrado importante para a constituição de nossos trabalhos, pois mostra o que há disponível no cenário de produção, como também o que há ainda para ser dito no campo em estudo, por meio dos silenciamentos e ausência, conforme nos inspira Bakhtin, com o conceito de exotopia (BAKHTIN, 2011).

Para a composição da pesquisa no banco de dados Scielo,²⁰ utilizamos inicialmente os descritores “educação infantil, famílias”. Com essas palavras-chave, tivemos um quantitativo de 41 trabalhos. Nessa pesquisa, encontramos muitos estudos ligados à área de Psicologia, Saúde e Programas do Governo Federal. De todos esses, identificamos um que se aproximava da temática em estudo: “A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias” (CRUZ, 2001). Recorremos ainda à nova busca, agora com os descritores: “sentidos educação infantil”. Com esses descritores, identificamos nove trabalhos que diziam sobre a Psicologia, a área da saúde e também literatura. Não localizamos, com essa combinação de descritores, nenhum que se aproximasse de nossa temática. Numa terceira busca, com as palavras: “família educação infantil sentidos”, também não encontramos documentos para consulta. Demos continuidade à procura por produções que abarcassem nossa temática, no entanto, ainda que utilizássemos descritores mais abrangentes (“famílias educação infantil”), não identificamos nenhuma indicação de produção.

Nesse processo, fizemos a tentativa com o descritor: “sentidos da creche”, encontrando um entre dois trabalhos que se aproximam da temática, com o título: “Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de

²⁰ Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso em: 24 nov. 2013. Com vistas a não repetir os possíveis produtos encontrados, destacamos que, para esta pesquisa, descartamos a revista “Cadernos de Pesquisa da FCC” (web qualis A1), uma vez que esta já foi apresentada como banco de dados da pesquisa.

crianças?” (DELGADO, 2005). Na esperança de localizar mais trabalhos, adicionamos ao descritor “sentidos de creche” as palavras “para famílias”, que ocasionaram nos mesmos resultados. Desse modo, utilizaremos, então, os dois trabalhos encontrados, conforme sintetiza a tabela no Apêndice C.

O trabalho de Cruz (2001) foi realizado na cidade de Fortaleza (Ceará), focalizando prioritariamente as falas das professoras e das famílias usuárias das creches comunitárias, captadas na terceira etapa da pesquisa “O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual”. Nesse trabalho, a autora focaliza as falas das educadoras e dos familiares de uma creche da região, pelos dados captados em 48 entrevistas. Diferentemente da pesquisa de Delgado (2005), a maioria das falas é de mães, mas não exclusivamente delas. Também integram o trabalho as falas de alguns pais, irmãos e avós das crianças. Os dois estudos se aproximam no que tange à função da creche, percebida diretamente vinculada à necessidade de trabalho dos pais, cumprindo uma função de guarda e atendimento das necessidades básicas das crianças. Ainda que esse dado tenha surgido, observamos também que várias famílias já percebem na creche uma oportunidade de seus filhos ampliar seus conhecimentos, o que, no trabalho de Delgado (2005), não fica muito evidente, mostrando a importância das pesquisas na composição de nossos estudos e formação. Cruz (2001) destaca a diversidade de sentidos atribuídos, mas enfatiza o quanto a miragem assistencialista e a necessidade econômica influenciaram os estudos. A pesquisa de Cruz (2001) diferencia-se da nossa, por realizar entrevistas de famílias em que as crianças já estão matriculadas e ainda num lócus de uma creche conveniada.

Já Delgado (2005) apresenta parte dos resultados de um estudo de caso etnográfico realizado em uma creche domiciliar de um bairro popular do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2000 a agosto de 2001. Nesse estudo, a autora focaliza os sentidos que as mães atribuem ao trabalho de tomar conta de crianças no espaço de uma creche domiciliar. Para isso, foram entrevistadas mães, com vistas a, dentre outros objetivos, analisar o trato dos sentidos que elas conferem ao trabalho de “tomar conta de criança” (DELGADO, 2005). Os dados captados informam que os sentidos atribuídos pelas mães às creches perpassam por várias questões, que ela organiza em duas dimensões de análises: a primeira refere-se às expectativas das mães de que, na creche domiciliar, ocorra uma educação de tipo familiarista; e a segunda dimensão diz

respeito à relação das mães com a creche domiciliar, que se caracteriza como uma atitude de delegação (DELGADO, 2005). Com essas duas dimensões, a autora organiza o texto apresentando os dados da pesquisa, que informam sobre os sentimentos de ciúme e culpa, ideia de proteção às crianças, expectativa de futuro melhor para os filhos, disponibilidade de tempo e flexibilidade de horários ofertados na creche. Os dados indicam que as atividades realizadas comportam o âmbito social e comunitário e, embora não legalizadas, são legitimadas por grupos da população (DELGADO, 2005), perspectivas que também se mostraram presentes no estudo de Cruz (2001).

Assim, observamos que as duas pesquisas encontradas nos ajudam no encontro com os sujeitos e sinalizam a necessidade de atualização dessa temática como possibilidade de realização de aproximação aos sujeitos em contextos e abordagens diferenciadas, bem como análises empreendidas com outros referenciais. Observamos, ainda, que a temática tem avançado ao longo do tempo, com várias nuances, possibilidades de análises e pontos de partida. Vimos também que existe muito o que ser dito, registrado, ouvido... Temos apostado numa ideia de olhar o outro (e o que ele produz), acreditando nos aprendizados associados, numa perspectiva de que o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e aperfeiçoamento na problematização crítica dessas relações (FREIRE, 1977).

Nesse propósito, buscamos contribuir com estudos do campo, também agregando outras possibilidades de abordagens relativas à relação das famílias com a instituição de EI. Na continuidade, focalizamos a busca pela produção de sentidos emitidos pelos familiares das crianças a serem matriculadas no CMEI. Para tanto, trazemos, no próximo capítulo, a problemática da pesquisa, momento no qual focalizamos o percurso metodológico que abarca nossas premissas de aproximação ao campo, que se constituem conjuntamente com nosso arcabouço teórico, sempre acreditando no diálogo como possibilidade de continuidade das ações, conforme nos inspira Bakhtin (2010b).

4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos apresentar os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa. Com base nas concepções de Bakhtin (2011), em suas reflexões sobre a metodologia com as ciências humanas, optamos por uma metodologia que vê no texto, no enunciado do outro, o ponto de partida para a análise do cotidiano. Ainda que Bakhtin não demarque um método específico, suas contribuições para a pesquisa nessa área abarcam a constituição dos princípios éticos do trabalho, a consideração dos sujeitos como seres falantes imersos na dialogia e, portanto, em constante formação, inesgotável em seus sentidos (BAKHTIN, 2011). Isso no entendimento de que captar e compreender um fenômeno no processo de mudança e transição é entendê-lo como na alteração dos sentidos que constituem nossas vidas. Desse modo, compreendemos os sujeitos como seres ativos, numa concepção de metodologia em ciências humanas pautadas pela dialogia, um movimento em que:

Não se pode contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas (BAKHTIN, 2010b, p. 78-79).

Nesse princípio, para este trabalho, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa, por acreditar que, com essa metodologia, vivemos o mundo com a ideia de que nada é trivial; tudo tem seu potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo, na perspectiva de que o texto nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial único dos textos (BAKHTIN, 2011), sempre é possível uma palavra outra. Assim, tomamos ainda como um referencial para a pesquisa os estudos de Ball (2011) sobre as políticas educacionais, que também figuram nessa temática, especialmente com a reflexão de que,

De variadas formas, nossa pesquisa e nossas conceptualizações científicas podem ser fixadas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, bem como em funções de gerenciar e neutralizar 'problemas sociais', apesar de uma fachada de objetividade obscurecer esse processo e posteriormente permitir ao pesquisador categorizar, profissionalizar e restringir-se a 'problemas' específicos. O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente

imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos (BALL, 2011, p. 33).

Essa leitura sobre o contexto da pesquisa nos permite considerar, portanto, a compreensão bakhtiniana de sentido, como um movimento polifônico e que se altera e é alterado no contato com o outro. Desse modo, a pesquisa embarca num contexto dialógico, entendendo que:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver 'sentido em si' – ele só existe para outro sentido, isso é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um) (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Juntamente a essa perspectiva, também recorreremos aos dados secundários para caracterizar, de um modo mais geral, o contexto dos sujeitos que buscam matrículas na EI, compondo uma arquitetura em que primeiramente apresentamos o contexto e, em seguida, a metodologia realizada na pesquisa.

4.1 CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Nossa problemática se concentra em captar os sentidos que emergem na busca das famílias em matricular as crianças na EI, num contexto de demanda em ascensão, de poucas vagas e instituições e ainda de discussão sobre a qualidade da oferta nessa etapa. Temos como foco pesquisar a aproximação entre essas duas instituições responsáveis pela criança, no que tange aos modos de ver a EI. Para explorar essa teia relacional, é preciso estar ciente de que:

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2006, p. 67).

Cada palavra dita se constitui nessa arena de luta. Cada palavra tem em si sentidos particulares constituídos na interação com o outro, compondo uma arena de disputas, disputas vivas de sentidos. Nesse processo, encontramos uma arena polifônica com, além de muitas vozes, muitas tensões imbricadas. Essas vozes se dão num processo social e não nos deixam escapar as políticas articuladas que

tangenciam essa temática. Como educadora pesquisadora com perspectiva bakhtiniana, voltamos nosso olhar para o campo da educação, buscando considerar as implicações necessárias que advêm de outros campos de estudo, entendendo que as palavras, que habitam os sentidos, não podem ser estudadas de modo isolado. Nesse contexto, encontramos decorrências sobre demanda de crianças, oferta de vagas, criação de mais/outras instituições, reforma de espaços, administração de verbas, reflexões sobre políticas atuais para a infância (ROSEMBERG, 2002a), como também conflitos territoriais, relacionais e intersetoriais, em que os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam significado e o uso de proposições e palavras (BALL; MAGUIRE, 2011) e configuram, portanto, um panorama diverso e abstruso.

Assim, diante de um direito garantido por lei (LDB, art. 4º, IV), geralmente a Secretaria de Educação dos municípios apresenta uma portaria para atender às questões de matrículas. Os sentidos que emergem das famílias já iniciam, desde então, com discussões sobre as políticas de atendimento adotadas (no interior dos Conselhos de Classe, nos grupos ofertados, nas ausências de instituições, na quantidade de vagas...), configurando vozes pouco escutadas e estudadas, mas imprescindíveis para a discussão e formação dos educadores. Esses diálogos têm constituído alguns de nossos desafios, avanços e conquistas, marcando o trabalho de *Sísifo* (ROSEMBERG, 2002b) no silêncio surdo do coração dos textos diligentes, abstratos e metódicos (BALL, 2011) que também compõem o campo das políticas educacionais. De diferentes modos, acenam possibilidades de conversa que requerem reflexões e propostas de trabalho. Nessa circulação que compõe as arenas das discussões, lembramo-nos de que a:

[...] responsabilidade legal do município pela oferta pública em estabelecimentos de ensino às crianças pequenas já completou uma década e, nos últimos anos, os governos locais vêm desempenhando a tarefa de ampliar vagas em creches e pré-escolas, bem como desenvolvendo concursos públicos para atender à nova demanda educacional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 52).

Complementando essas decisões, surgem cada vez mais desafios para o trabalho, que emergem tanto pela ausência de políticas de formação, como pelo excesso de intencionalidades políticas existentes, repletas de códigos que têm a ver com o poder político e econômico (STAM, 2000, p. 92). Portanto, “[...] atender à demanda pela EI é cumprir um dever do Estado, diante de um direito a criança e de

uma opção dos pais” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 74), mas faz-se necessário ainda a sensibilidade com os sentidos individuais, pelos quais os homens constroem seus discursos, determinados pela capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela (BAKHTIN, 2010b). Nesse sentido, antecipamos alguns dados captados com as entrevistas desta pesquisa, para destacar o contexto da temática, com a voz dos próprios familiares:

Pesquisadora: Conhece mais alguém que esteja procurando vaga para criança, assim, na escola?

Angélica: Menina! É muita, gente! Daqui a pouco você vai começar a ver aí. Vocês vão ficar aí de tarde, vão ver muita gente chegando aí querendo vaga.

Pesquisadora: Muitas pessoas?

Angélica: Muitas pessoas e muito pouca vaga. É muita criança!

Pesquisadora: O bairro tem muita criança?

Angélica: Muita gente tentando pôr e não consegue, né!? Porque a maioria trabalha. Aí fica muita gente tentando. Muita gente procurando e brigando por uma vaga. E só 11 vagas, aí fica tenso, né!? Vamos supor, entre 50 abrir 11 só!

Pesquisadora: Nossa... imagino...

Angélica: E se você for bater nessas creches todas aí... Está tudo preenchido também. Nem sei se lá no outro lado [outro CMEI] começaram abrir as vagas já. Não sei. Acho que essa é a primeira que está abrindo.

Pesquisadora: E essas pessoas que você conhece? Estão procurando há um ano, dois anos, meses? Como é que é? O que que você acha? Na média, estão procurando há muito tempo?

Angélica: Há bastante tempo já, tem bastante gente procurando. Há bastante tempo, já?!

Pesquisadora: Tem gente que tenta um ano e não consegue, aí tenta no outro ano? Como é que é?!

Angélica: A minha cunhada mesmo foi uma, com minha sobrinha. Está dois anos tentando encaixar. E com muito sacrifício conseguiu.

Pesquisadora: Então você conhece gente que está há dois anos? Que está tentando...

Angélica: Tem gente que está há bastante tempo. Aí não consegue para um acaba engravidando de novo e aí coloca o outro filho que nasce. Aí aquele mesmo não consegue, aí já vem o outro, coloca o outro.

Com essa demanda cada vez mais em expansão, há de ser necessário conjecturarmos os distintos interesses que levam a essa busca. Essa procura por vagas acarreta um impacto na comunidade, que surge desde a expectativa que se abre com o edital e a possibilidade de matrícula, aos dias em que se abrem as vagas para matrículas, quando o bairro fica numa intensa movimentação para a realização dos cadastros, fato que captamos durante as entrevistas, com a comunicação incessante entre os sujeitos, por exemplo, em uma ligação, ou até

mesmo quando as pessoas passam em frente à instituição e se deparam com a organização, já identificando a abertura das vagas:

Pesquisadora: E ele fez a Educação Infantil?

María (37 anos): Meu outro filho fez. Estudou aqui também e eu enfrentei a mesma coisa que estou enfrentando hoje [referindo-se a aguardar na fila]. Dos dois [semblante de indignação].

Pesquisadora: E você ficou sabendo da vaga aqui, como? Dessa abertura de vagas de que maneira? Pela televisão, através de alguém...

Tainá: Minha mãe hoje veio buscar um exame aqui da minha cunhada [posto de saúde em frente ao CMEI] [risos] Ai ela veio aqui, passou, viu e me falou.

Pesquisadora: E como vocês ficaram sabendo da abertura de vagas, da portaria de matrícula?

Thais (21 anos): Alguém tinha falado com a minha mãe. Uma funcionária falou com a minha mãe. E ela esqueceu. Ai hoje o meu pai passou para passear com ela aqui no calçadão, como de manhã a sombra é para o lado de lá, ele vem da fisioterapia e vai passear com ela. Ele viu as pessoas aqui e perguntou o que é que era. Ah, é a vaga! Abriu vaga hoje! Aí ele foi o 10º. São 11, ele foi 10º a chegar, aí depois avisou à minha mãe. Minha mãe trouxe algumas coisas para ele. E foi assim, desse jeito.

Essa organização parece comum para as pessoas que vivenciam a problemática, implicando inclusive a organização de nascimento dos filhos, que ressoando na necessidade de mais vagas, diante da demanda expressiva,

Pesquisadora: Você já procura vaga em mais de uma instituição para a criança?

Nilza (52 anos): Não, porque a gente mora aqui, né?! Então acho que deveria ser aqui, né!? A vaga. Tinha que ser aqui, né!?

Pesquisadora: E você já procurou outros anos, para os gêmeos?

Nilza (52 anos): A minha irmã inscreveu eles antes de nascer, mas não saiu vaga ainda não!? A [fala nome da criança], por exemplo, tem dois anos que está inscrita aqui, agora foi chamada. A [fala nome da criança], agora que ela foi chamada.

Pesquisadora: Que é qual grupo?

Nilza (52 anos): No III, né!? Porque agora ela vai fazer três anos.

Pesquisadora: Você conhece alguém que também esteja na procura de vagas na instituição de Educação Infantil?

Nilza (52 anos): Quantas pessoas você quer? [risos]

Pesquisadora: [risos] Quantas você conhecer...

Nilza (52 anos): Ih, conheço umas 20.

Pesquisadora: Sério?

Nilza (52 anos): Aham!

Com esses destaques, buscamos apresentar um panorama do contexto de estudo, em que observamos a pertinência de pesquisa, uma vez que a comunidade reitera os desafios postos ao trabalho, marcando as dificuldades adjuntas ao atendimento. Observamos, com os destaques, que os sentidos da EI para as

famílias se constituem num contexto de impacto dessa etapa na população, principalmente na reação pela demanda pela EI pública, que tem se avolumado nos últimos tempos, com dados que assinalam a importância de fortalecer as políticas públicas de atendimento, problematizando sobre:

[...] a constituição de espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se sujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho. Assim, falar de crianças e adultos remete-nos a considerar a pluralidade, ou seja, a necessidade de lidar com as diferenças e percebê-las como marcas de nossa condição humana (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 53).

Nesse processo, consideramos, para nossos estudos, expectativas de produção de saberes conjuntos para o campo da EI, mobilizadores de práticas e ações. Pautada em enunciados formativos, reiteramos a imprescindibilidade de nos atentarmos para uma EI que prevê:

[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, além de compartilhar com os pais o acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos e da proposta pedagógica (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 52).

Nesse propósito, observamos a expansão da procura pelas matrículas na EI, marcamos os desafios advindos do atendimento, principalmente no que se refere à demanda por mais profissionais formados, por mais vagas para as crianças, por mais ações que respondam aos desafios postos, que podem ser verificados com os dados das tabelas a seguir, que informam estimativas de crescimento populacional nos anos de 2013 e 2014 e de demanda pelas matrículas na EI no Espírito Santo, nos anos de 2011 e 2012.

Tabela 2 – Estimativa da população em 2013 e 2014

Estimativa da população em 2013 e 2014			
UF	Município	Pessoas em 2013	Pessoas em 2014
ES	Serra	467.318	476.428
ES	Vila Velha	458.489	465.690
ES	Cariacica	375.974	378.915
ES	Vitória	348.268	352.104
ES	Guarapari	116.278	118.056
ES	Viana	72.115	73.318
ES	Fundão	19.177	19.585

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=32&idtema=119&codv=v01&search=espírito-santo|cariacica|estimativa-da-populacao-2013>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

Tabela 3 – Matrículas na EI no Espírito Santo em 2011 e 2012

Matrículas na EI no Espírito Santo, 2011 e 2012						
Rede	Creche		Pré-Escola		Total	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Federal	76	80	43	55	119	135
Municipal	53.979	56.857	79.922	81.380	133.901	138.237
Privada	5.128	5.752	11.414	11.187	16.542	16.939
Rural (municipal)	2.529	2.773	9.515	9.614	12.044	12.387
Rural (privada)	115	126	76	49	191	175
Total Geral (creche+pré-escola rural e urbana)	59.183	62.689	91.379	92.622	150.562	645.436

Fonte: Censo Escolar - 2011 - SEDU/GEIA/SEE Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/web/censo_escolar_2012.htm>. Acesso em: 24 nov. 2014.

Com os dados, observamos a crescente demanda por vagas na EI. Essa demanda, que se mostra presente também nas listas de espera para vagas na EI, bem como nos cadastros de reserva que se arrastam no interior das instituições, informa números altos entre os próprios grupos de oferta. Ainda que na medida em que se aumente a população também se percebe o maior índice de matrículas, é possível verificar a demanda por mais vagas na EI, dado que o número de matrículas realizadas é muito inferior ao número populacional (em ascensão), principalmente nas faixas de zero a três anos de idade, informando, portanto, o déficit de instituições representado no gráfico:

Gráfico 1 – Déficit de unidades de 0 a 5 anos no Espírito Santo

Fonte: Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014>. Acesso em: 8 fev. 2014.

A partir do gráfico, é possível inferir que a demanda de instituições necessárias para o atendimento das crianças de zero a cinco anos é de 262 instituições, distribuídas nos 78 municípios do Estado do Espírito Santo que, se perspectivadas na trajetória de matrículas realizadas e ainda nos cadastros de espera, indicam a urgência de providências para o atendimento, com o agravante da proximidade do ano de 2016, quando se espera, pelo menos, o atendimento das crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, conforme prevê a Emenda Constitucional nº 59 e a primeira meta da lei que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), nº 13.005/14, que nos indica os desafios que ainda almejamos para o atendimento: “Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (BRASIL, 2014a).

Conforme analisa Vieira (2010, p. 815), trata-se de uma meta ambiciosa e que precisa ser analisada “[...] em relação às tendências de cobertura de atendimento apresentada pelas pré-escolas e, em especial, pelas creches, nos últimos 10 anos”. Nesse caminho, podemos observar também a *corrida das redes* para atender à demanda de crianças da pré-escola, num movimento em que a necessidade de matrículas vem crescendo, de modo a afetar os sistemas e redes de atendimento, com foco especial no âmbito municipal.

Essa corrida se torna evidente e também preocupante, no que tange aos *esbarros e atropelos* que acontecem no caminho com as questões derivadas desse processo, como avaliação, infraestrutura, formação docente, obrigatoriedade e universalização da EI, também representadas nas estratégias 7.4 e 7.5 do PNE.

Em resposta a esses dados, o Governo Federal tem realizado programas de construção de instituições de EI. Temos, como exemplo, a construção das instituições do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância),²¹ na compreensão do cuidado do trabalho com as metas colocadas (VIEIRA, 2010) e do cuidado do trabalho com o conceito de qualidade, já apontado por Moss (2002). Situamo-nos

²¹ Destacamos que, devido à matrícula na disciplina Estágio em Pesquisa I, foi possível colaborar com algumas ações – relativas a esse – Programa no Espírito Santo, uma vez que a orientadora desta pesquisa – Prof.^a Dr.^a Valdete Côco – foi selecionada, por meio de edital, para atendimento pedagógico aos municípios contemplados com o programa. As atividades das quais participamos foram realizadas entre os meses de julho/2013 e julho/2014.

diante de todas essas questões postas no cenário estadual (e nacional) e centramos nosso foco para os sentidos que os sujeitos atribuem à EI, numa ideia de que:

Estas concepções estão associadas às mudanças de paradigma em relação à visão de criança, de infância e de educação infantil. Trata-se de mudanças que implicam a oferta de vagas suficientes para atender à demanda e à qualidade desta oferta, porque o sujeito de direitos – independentemente de qualquer circunstância como gênero, raça/etnia, religião, classe social, local de moradia ou de condição econômica – impõe uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral, ampliando o seu universo cultural e sua participação no mundo social e natural, favorecendo a construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações, respeitando as diferenças, colaborando para o seu bem-estar físico, emocional e afetivo, entre outros (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 54).

Para essa apreciação e produção dos sentidos das palavras de outrem, ficamos atentas para conhecer as circunstâncias em que se encontram o contexto e os sujeitos. Portanto, na responsabilidade que exige observar o familiar (VELHO, 1994), estudamos o processo de abertura de vagas para o ano de 2014 e participamos, como pesquisadora, de uma reunião com o Conselho de Escola de uma instituição de EI da Grande Vitória, na tentativa de acompanhar os sentidos que iam emergindo ao longo do percurso de aproximação das famílias e da comunidade à instituição e, posteriormente, estivemos na fila de vagas para novas matrículas desse CMEI²².

Após as devidas articulações com o órgão gestor da EI de um município da Grande Vitória, nos dias 19 e 20 de novembro de 2013, realizamos 23 entrevistas semiestruturadas, com a intenção de captar os sentidos que as famílias, na expectativa de conseguir uma vaga, informam sobre a EI. Para a reunião das vozes com os sujeitos da pesquisa, buscamos captar a composição dos sentidos sobre a EI, que emergem nas filas de vagas para matrículas da instituição, num contexto que informa uma alta demanda de nascidos, de matrículas na EI e, ainda, o déficit de instituições para essa faixa etária, conforme vimos nos dados apresentados. Essa imersão ocorreu organizada em dois dias: no primeiro, das 11h às 17h30min e, no segundo dia, das 6h às 10h, realizando a abordagem aos sujeitos, explicando

²² CMEI localizado em um bairro de classe popular de um município da Grande Vitória, que atende 16 turmas dos grupos I ao V, (sendo 08 turmas no matutino e 08 no vespertino), todas em horário parcial, decisão que ocorreu a partir de 2008, após aprovação em Conselho de Escola, o que possibilitou a ampliação de vagas.

brevemente a pesquisa, convidando à adesão e interagindo com uma escuta aos participantes. Cada entrevista durou de 15min a 23 min.

Nesse cenário, é comum encontrarmos um número de vagas inferior à demanda interessada, que conta ainda com as solicitações de vagas oriundas de bairros vizinhos (geralmente bairros que não possuem instituições de EI) e leva os gestores a adotar, juntamente com o corpo escolar (aqui englobamos Secretaria de Educação, Fórum de Gestores da EI e Conselho de Escola), distintas estratégias de atendimento. Dentre elas, o cadastro de reserva, também conhecido como lista de espera. Essa metodologia de atendimento às matrículas foi criada com vistas a evitar as longas filas de vagas para matrículas que se formavam todos os anos nas portas das instituições de EI. Nesse formato, ao longo do ano, as famílias interessadas em matricular as crianças recorrem à instituição e, se atendidas pelos critérios de matrícula, inscrevem a criança e aguardam a vaga. Em alguns casos, as instituições atendem ainda a crianças de outros bairros, dada a escassez de vagas disponíveis nas instituições da região. Assim, a prática do cadastro de reserva também existe para os moradores de bairros vizinhos à localização da instituição e compõe o cadastro de reserva desses bairros.

Considerando isso, o CMEI em que situamos nossa pesquisa adota a metodologia de criar para esses familiares um cadastro de reserva de vagas, para que, à medida que vá surgindo vaga, eles possam ser comunicados. Infelizmente, parece-nos que esse procedimento acaba não atendendo às crianças em tempo hábil de solicitação, uma vez que, não havendo vaga, a criança é remanejada para as turmas posteriores, perdendo um ano de vida na EI.

Com as crianças mais novas, na faixa etária do GI (11 meses a 2 anos), nem sempre é possível estabelecer um cadastro de reserva ao longo do ano, seja porque o familiar desconhecia a possibilidade de ingresso da criança na instituição, seja porque a criança ainda não tenha nascido. Então, convencionou-se uma data para inscrever essas crianças às vagas no grupo iniciante, geralmente nos meses finais do ano. Com edital de matrículas específico e divulgação feita pela instituição, as famílias comparecem ao CMEI (por vezes antes da data) e, assim, são geradas filas para cadastro de reserva, formadas por senha e ordem de chegada. Toda essa organização revela a preocupação em atender às crianças de acordo com o número de vagas e minimizar os conflitos comuns que circulam nesse movimento de fila, onde as relações entre os presentes se efetivam, inclusive com tensões que

emergem principalmente porque o quantitativo ofertado não atende à demanda interessada.

Situados nesse contexto, indagamos como se constituem esse processo inicial de interesse pela matrícula na EI. Essa problemática centra-se na ideia de assinalar, no lócus de aproximação inicial das famílias que buscam a EI, quais sentidos e enunciados são comunicados/manifestados pelas famílias das crianças. Junto a isso, procuramos caracterizar os sujeitos que compõem as filas de vagas para matrícula e também produzir dados sobre a constituição de sentidos que emergem das famílias sobre a EI nos primeiros contatos com o CMEI. Assim observamos: as comunicações e os dizeres estabelecidos pelas famílias nos momentos iniciais de aproximação com a instituição; as expectativas sobre essa etapa da educação básica; os diálogos que emergem nos encontros dos sujeitos, bem como as parcerias, tensões e aprendizados que os sujeitos têm como expectativas.

Nessa *reunião de vivências* que comunicam sobre a aproximação das famílias ao contexto de EI, encontramos possibilidades de conceber os momentos formativos sentidos pelas famílias das crianças, que dialogam com as vivências sequenciais da criança (e de seus pares) na instituição, como também com as políticas públicas articuladas, no que tange aos quantitativos de demanda e oferta já assinalados. Cientes de que, para esse itinerário, são necessários elementos de condução, realçamos a seguir algumas premissas sobre os procedimentos em campo.

Embasada nos princípios bakhtinianos, temos pensado “[...] o sentido da palavra totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 2006, p. 109), portanto, falar da instituição e da família implica falar de contextos, de lugares povoados, vividos, não ausentes de tensões, uma vez que “[...] cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente. [Desse modo] todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2011, p. 100) que, de distintos modos, vão compondo sentidos e nos formando na/para/com/a vida.

Nessa ótica, observamos que a reunião de sentidos vai constituindo modos de se ver (e de se fazer) o trabalho pedagógico. Acreditamos que com eles vamos identificar diferentes nuances e contribuições para a atuação docente na EI. Fazemos, então, o exercício de ver como é refratado o trabalho docente no olhar do outro. Em nossa opinião, identificar essas perspectivas tem ajudado nos estudos

sobre o campo, pois temos investido numa EI que “[...] acredita na criança, que tem uma visão positiva das famílias e que, nas relações e práticas cotidianas, está comprometida com o bem-estar de crianças e adultos” (NASCIMENTO; CAMPOS; COELHO, 2011, p. 203).

Com os estudos empreendidos, reiteramos a problemática que carrega as questões sobre os sentidos que emergem das famílias quando procuram a EI. Os discursos que insurgem na busca de vagas dialogam com as premissas da demanda de crianças e profissionais para atuação, como também o atendimento nas instituições. Nesse propósito, entendemos os sentidos como elemento da formação, que se integra à lógica das múltiplas interpretações possíveis que constituem o trabalho docente. Aos familiares indagamos sobre a busca por matrículas e as expectativas associadas a esse processo. No intuito de produzir dados sobre os motivos que levam a matricular a criança na EI, questionamos o que os familiares esperam após a inserção da criança e os motivos que os levam a buscar a EI (se é emergência da família, solicitação da criança...).

Essas questões reunidas vão compor as produções de sentidos dos familiares sobre a EI, que nos informam sobre as suas diversas compreensões do trabalho docente. Para isso, cremos ser necessário um exercício de olhar as singularidades que existem, vendo a criança e considerando-a imersa em coletivos familiares, cada vez mais distintos. Além disso, de um modo mais particular, temos feito o exercício de, com nossos referenciais, acreditar que:

O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época e outra. Essa transição se efetua nele e através dele (BAKHTIN, 2011, p. 222).

Nessa premissa de formação, pautamos também nossos princípios éticos, previstos na responsabilidade do outro. Apresentamos, então, o uso do diário de campo (DC), onde reunimos nossas leituras e releituras sobre o campo de pesquisa que, organizadas, vão nos indicar e fomentar análises dos dados, numa reflexão crítica sobre aquilo que observamos, ampliando as possibilidades de *escuta* dos dados. Aprendemos muito nesse percurso e, nesse mote, temos perspectivado prosseguir com o campo da formação e da docência, na concepção de que “[...] o homem avança sempre e está sempre aberto a mudanças decorrentes da sua condição de estar no mundo como agente, como sujeito” (BEZERRA apud

BAKHTIN, 2010, p. XI). Tal como reflete Kramer (2004) sobre as ciências humanas na EI, cremos que os sentidos captados reúnem memórias coletivas do passado, problematizam a consciência crítica do presente e perspectivam operações do futuro e nessa perspectiva,

O compromisso desta pesquisa, com as ciências humanas, é o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas. Isso significa perceber as pessoas reconstituindo-se como sujeitos e, nesse processo, reconstituindo sua cultura e história, escutando o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora (KRAMER, 2004, p. 498).

Nessa trajetória de luta pela afirmação da EI, imergimos no campo com vistas a captar esses sentidos que se mostram no ato de buscar uma vaga na EI num momento de muitas movimentações no campo da educação (BRASIL, 2014a, 2014b). Para tanto, observamos e participamos dos acontecimentos que surgem nos encontros entre famílias e entre famílias e instituição, especialmente no contexto da fila de vagas para matrículas de uma instituição de EI. Contexto polifônico, que considera a vida de cada sujeito no encontro com o outro. Um contexto familiar, pelo fato de a fila de vagas para matrículas ser uma manifestação bem conhecida em nossa sociedade e cheia de surpresas, afinal não saberíamos quantas pessoas iríamos encontrar, se estavam com disposição ou não de serem entrevistadas, se iriam acolher a proposta de pesquisa...

De todo modo, imergimos no campo, acreditando na potencialidade da reunião dos sujeitos para a constituição da pesquisa, pois acreditamos, com os ensinamentos de Bakhtin (2011, p. 332), que “[...] um observador não tem posição fora do mundo observado, e as observações integram como componente o objeto observado”. Iam crescendo o número de pessoas na fila (quando chegamos eram aproximadamente dez pessoas, porém duas horas depois esse número dobrou). Assim, nada mais bakhtiniano, do que encontrar com esses familiares nesse contexto de busca por vagas, para captar os sentidos sobre EI, ou seja, o que os levava a estarem ali, naquelas condições, um dia antes da data prevista para matrículas, conforme detalha a imagem a seguir.

Imagem 4 – Fila de vagas para matrículas em uma instituição de EI da Grande Vitória



Fonte: Da autora.

Assim, ao estar com os sujeitos, de posse do instrumento previamente organizado (APÊNDICE D), íamos buscando captar os sentidos que iam surgindo da voz dos familiares que falavam para, falavam com, falavam de e ainda, a despeito de determinado assunto, imergimos num processo dialógico, no confronto, no diálogo, na interação, na relação, captando os sentidos dos familiares sobre a EI no contexto de encontro das filas de vagas para matrículas, arena desta pesquisa, onde podemos observar distintos endereçamentos presentes na relevância de se “[...] compreender o discurso altamente particular e socialmente variável da época” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 357).

Para conhecer esses sujeitos que se candidatam, pleiteando essas vagas, com o instrumento para entrevista semiestruturada, buscamos corresponder às questões e objetivos da pesquisa, provocando reflexões para as análises, caracterizando e levantando informações de sentidos sobre a EI que emergem na perspectiva dos familiares, na premissa de que todas as palavras que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que nos dão determinadas significações concretas organizadas (BAKHTIN, 1993, p. 106) e, ainda, que “[...] as palavras ditas, comportam muitas faces, são determinadas tanto pelo fato de que alguém procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, em determinado contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 117) e, assim, compõem distintos endereçamentos sobre a EI, tornando-se uma interlocução importante que ressoa na formação e no trabalho docente, uma vez que acreditamos numa formação docente pela perspectiva

bakhtiniana da palavra viva, que entendemos no bojo de uma interação colaborativa, ou seja, que se dá na escuta da palavra do outro, pois:

O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia sob condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra (BAKHTIN, 2010b, p. 98).

Escutando-o, temos a possibilidade de elaborar memórias de um futuro melhor pelo excedente de visão, ou seja, o que não conseguimos ver sobre nosso trabalho, o que não conseguimos perceber com nosso olhar implicado, sendo necessário o olho do outro que não se encontra em nosso *lugar*, que não se encontra como docente na EI, para, a partir disso, termos condições de alterar o trabalho docente no presente, ressignificando, inclusive, práticas de formação docente, seja inicial, seja continuada, conforme a perspectiva bakhtiniana de memória de futuro, em que “[...] o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina. Atinge-se assim uma plenitude temporal que é sensível, visível” (BAKHTIN, 2011, p. 253). Nesse sentido, defendemos que:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Nessa luta, acreditamos que, estudando o passado, podemos, junto à escuta do outro, modificar a realidade, aprimorando os pontos positivos, aperfeiçoando o trabalho docente nessa etapa, renovando os sentidos da sociedade sobre a EI.

Nessa premissa é importante reiterar o contexto datado, em que nossas palavras foram ditas em dois dias de imersão a campo (19 e 20 de novembro de 2013), dias destinados a matrículas na instituição de EI. Nesses encontros, foi possível perceber uma receptividade positiva dos presentes, quanto à disponibilidade para o diálogo e quanto à continuidade de ações, conforme os dados relatados no diário de campo (DC):

Ao chegar na instituição, logo de início, foi possível perceber a agitação fora do comum. Mais pessoas que o habitual passando pelas ruas. A frente do CMEI estava tomada por bancos, cadeiras, carros, colchão [...] quando chegamos já havia umas dez pessoas na fila [a primeira pessoa relatou a chegada às 4h da manhã], que estavam localizadas em uma calçada na frente da instituição, por conta da posição do sol. Logo que chegamos, arrumamos o instrumento na prancheta, ensaiamos a forma de abordagem, observamos e embarcamos no pré-teste, realizado com a primeira

pessoa da fila [...]. Percebemos que as famílias foram bem receptivas à nossa abordagem [...]. As famílias em sua maioria quiseram colocar seus nomes reais nos instrumentos. Isso nos remete a uma forma de confiança, que podemos ter passado aos sujeitos (DC, 19-11-2013, p. 5).

Passamos a conhecer pelo nome cada um dos presentes na fila e eles me chamavam de *moça da pesquisa* ou *moça da entrevista*. Ou seja, identificavam minha função ali, o que avalio como algo positivo (DC, 20-11-2013, p. 12).

Era um dia de muito sol e pouco vento, um dia típico do calor do final da primavera de novembro no Brasil, vento pouco, quase inexistente, as poucas sombras iam cedendo lugar ao sol no avançar da tarde, de modo que a fila teve de alterar de calçada. Nesse contexto, de muitos ruídos e olhares com distintas nuances, realizávamos a pesquisa nos atropelos entre as cadeiras de praia, colchonetes, cadeiras, mesas, carrinhos de bebê, como podemos ver na imagem a seguir, que captamos durante a imersão a campo:

Imagem 5 – Bancos e cadeiras levados pelos familiares para fila de vagas



Fonte: Da autora.

Como também encontramos dispostas garrafas de água, comidas em potes e em sacolas, algumas frutas à disposição dos presentes, copos e garrafas de bebidas alcoólicas, provavelmente para resistir ao tempo passado na fila e até mesmo ao possível frio da madrugada. Assim, numa dialogia bakhtiniana com os sujeitos, os procedimentos de campo se davam em meio a esses objetos, com os mantimentos dos sujeitos resultados do tempo passado na fila. Também é impossível esquecer os insetos presentes no local, como as formigas e os mosquitos que nos deixaram marcas da imersão a campo. Numa inspiração bakhtiniana de contato e interação

com o outro, sentamos juntos nas calçadas e, nesses bancos, buscamos manter a horizontalidade no olhar, cuidando para estar no mesmo nível dos olhos dos sujeitos. Tudo isso compõe o cenário da pesquisa e identifica o contexto e a metodologia realizada, conforme as imagens que seguem:

Imagem 6 – Bebidas na fila de vagas para matrículas



Fonte: Da autora.

A comunicação entre as famílias que passavam na rua com aquelas que estavam na fila ia ampliando a fila de vagas, na medida em que a informação ia se espalhando pelo bairro. Era possível identificar um convidando ou outro a se juntar na busca por vagas, ainda que o número de presentes já estivesse perto de ultrapassar o número de vagas disponíveis. Mesmo que alguns não estivessem *preparados ou munidos* para esse tempo de espera, iam chegando e se apropriando da organização, articulando com outros familiares os ajustes necessários para a permanência. Indagavam sobre a posição na fila, solicitavam informações sobre o movimento e conversavam sobre assuntos variados, tendo, na maioria das vezes as crianças como foco principal dos diálogos. Muitos familiares estavam presentes com as crianças, que percorriam a calçada, ficavam no colo de seus familiares, dormiam, mamavam e compartilhavam o cenário descrito, interagindo umas com as outras pelo olhar. As crianças integravam o processo de solicitação de vagas, indo junto e vivendo esse ritual, que exige alguns elementos de preparação. Sobre esse *preparo* para enfrentar a jornada da fila de vagas para matrículas, associado ao que foi apresentado, pudemos observar a disposição física dos familiares na jornada da busca por vagas. Ficavam em pé, sentados, recostados e até deitados por horas, às

vezes com as crianças no colo, sendo o corpo, o principal indicador dessa disposição, conforme informam as imagens a seguir.

Imagem 7 – Sujeitos durante a fila de vagas para matrículas



Fonte: Da Autora.

Vemos corpos relaxados por conseguir um bom lugar na fila, como também outros tensos, de quem fica mais para o final. Os corpos informam essa disposição física para a jornada a enfrentar. Percebemos nas imagens colchonetes, bancos, cadeiras de praia... aspectos que dizem, ainda que no contexto de desconforto que a disposição pela busca da vaga existe e persiste. Aventamos que esse fato tenha oportunizado desenvolver as entrevistas sem pressa, facilitando a abordagem das indagações, permitindo explicar melhor algum ponto não compreendido pelo familiar ou desenvolver algum aspecto apresentado na entrevista, ampliando as possibilidades de captar os sentidos sobre a EI que iam emergindo, potencializando o instrumento, como também motivando outras conversas na pauta do atendimento na EI, na interação com os colegas de fila. Após a pesquisa, observamos que, de fato, esse tempo foi imprescindível para termos um diálogo sem pressa e imbuído de detalhes, dando margem para esclarecimentos e novas indagações.

A sensação de viver o campo foi intensa, de modo que, numa interpretação desta pesquisadora, era quase possível ouvir e ler pelo olhar que *o mundo poderia desabar*, mas os familiares permaneceriam ali. E o fato de levarem as crianças consigo também informava a necessidade de *ter com quem deixá-las*. Assim, essa luta pela busca de vagas já ressoava no campo como uma necessidade dos familiares, configurando-se como um dado de observação da pesquisa.

Imagem 8 – Crianças acompanhadas de seus familiares na fila de vagas para matrículas



Fonte: Da Autora.

Esse contexto situa a realização de nossa pesquisa com abordagem qualitativa, numa fonte de dados natural para os sujeitos, em que “[...] o lugar do pesquisador e o lugar do outro é um limite que atravessa as diferentes possibilidades de diálogo” (AMORIM, 2001, p. 31) e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagens. O diálogo respeitoso é a regra principal. Nossa tentativa de aproximação circulou por diversas metodologias. Antes de ser definida, estudamos muito os caminhos a serem delineados, com o intuito de captar o maior quantitativo de dados possíveis. Para isso, contamos com parceiras de pesquisa²³ que se dispuseram a nos ajudar na produção dos dados.

Para reunir a composição dos sentidos sobre EI, organizamos a metodologia do seguinte modo: entrevista com os presentes na fila de vagas para matrículas, totalizando 23 entrevistas; com 22 sujeitos²⁴ na faixa etária entre 16 e 58 anos, com

²³ Aqui reiteramos nosso agradecimento a todos aqueles que nos ajudaram, tanto por investir na ideia, estudando e pensando sobre os procedimentos, quanto na execução da pesquisa. Especialmente, citamos os colegas que se dispuseram a colaborar com a captação de dados desta dissertação: Marcela Lemos Leal Reis e Maria Nilceia de Andrade Vieira.

²⁴ A disparidade entre o número de participantes e o número de entrevistas se justifica, pois, no momento em que reiterava os agradecimentos a Olediana, pela participação na pesquisa, outras mães, que estavam ao redor (aguardando na fila de vagas) retomaram a conversa sobre a temática da entrevista/pesquisa. Como estávamos numa configuração de fila (ou seja, bem perto), escutamos a conversa e solicitamos permissão para retomar a gravação, o que originou uma outra entrevista com os mesmos sujeitos. Sem parar o diálogo, as mães foram formando um semicírculo, à medida que iam falando de seus sentimentos e das vivências com a EI, o que oportunizou uma interação em que os olhos e se encontravam, diferente da entrevista individual. Marcou o momento a emoção, o choro e também o riso, principalmente quando uma escutava a narrativa da outra, bem como a empolgação para falar das aprendizagens decorridas das vivências com a EI. Trechos desse diálogo podem ser conferidos nas páginas 142, 143, 144.

onze mães, quatro pais, dois avós, um avô, uma irmã, um primo, uma tia e um sujeito sem parentesco oficial (amigo da família da criança). Sobre a profissão, informaram exercer atividades de técnico-administrativo, auxiliar de enfermagem, servidora dos correios, bancária, secretária, soldador, carteiro, ajudante de pátio, autônomo, militar do corpo de bombeiros, vendedor, inspetor de segurança, professores e também aposentados. Ainda que algumas mães tenham dito que estavam desempregadas por não ter com quem a criança ficar, explicaram que realizavam trabalhos que não necessitam de ausência da residência todos os dias, como manicure, salgadeira, diarista, microempresária (revenda de produtos via encomenda) e também informaram o desejo de retorno ou de inserção ao mercado de trabalho fora de casa. Com base no instrumento realizado, cremos que, com esses sujeitos que demandam por matrículas, atendemos ao objetivo geral de produzir e analisar dados sobre os sentidos da EI para as famílias que buscam matrículas no CMEI.

Com o conceito de exotopia, aprendido em Bakhtin (2011), buscamos ver o que excede do olhar do outro, ver o que cada um em seu lugar consegue observar e, na tentativa de exercer o conceito excedente de visão, buscamos, esse lugar para a produção e análise dos dados, considerando as muitas possibilidades de respostas possíveis, nos espaços do instrumento.

Assim, na limitação do olhar, da escuta e do contexto de muitos textos em circulação (BALL, 2011), fizemos um exercício de, para além de indagá-los, participar do diálogo interrogando, ouvindo, respondendo, concordando, num princípio também ético das relações, que constituem a concepção de escuta em que o ouvido se afina, as vozes são múltiplas e vários são os momentos e os modos em que elas se fazem ouvir (AMORIM, 2001, p. 155). Esse procedimento atende às nossas premissas de constituir as ações com um instrumento que não *atropele* a voz do outro, mas que assuma com naturalidade o diálogo, comunicando sua palavra diante do cenário, tal como reflete Bakhtin (1993, p. 146):

Cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância. Tudo isso é muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar esses aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção do seu dialogismo natural.

Assim, os caminhos pensados com essa finalidade vão constituindo modos de proceder aos atos metodológicos suscitados conjuntamente no diálogo da vida,

implicado com as questões da temática em pauta proposta aos sujeitos. Portanto, entendemos nossos diálogos com o outro (sujeito da pesquisa) como formativos, pois eles suscitam o outro a dizer, implica uma resposta a proceder sobre algo num processo formativo conjunto, sendo, portanto, importante captar e entender essa formação que se dava via as interações com os sujeitos, encontradas principalmente nos momentos de pausa, gaguejamentos, silenciamentos e reflexões que constituíam as nuances de voz. No exercício de ler e reler essas vozes, investimos na ideia de que é preciso escuta afinada para relatar o vivido, lembrando-nos sempre das palavras de Bakhtin (2011, p. 4):

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas da vida, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral.

Além do DC, da entrevista e da gravação, também registramos em foto e em vídeo os momentos vividos, buscando poder retomar os sentidos estéticos expressos por outros modos de olhar o ato procedimental. Ao rever nossos métodos de trabalho, cremos encontrar, no produto das lentes, outras formas de ver/rever o objeto. Nessa perspectiva, buscando a confiabilidade dos sujeitos, nesse mesmo instrumento, indagamos sobre que nomes eles gostariam de receber durante a análise e divulgação dos dados. Os sujeitos foram unânimes em dizer seus nomes completos e até apelidos reconhecidos na comunidade, porém, como princípio ético de respeitar a voz dos sujeitos e também de não causar nenhum risco a ele, traremos apenas o primeiro nome dos entrevistados, como forma de proteger a sua identificação, respeitando suas escolhas. Apresentaremos seus nomes junto com a idade que informaram, pois saber a faixa etária nos possibilita situar o contexto histórico de vida dos sujeitos.

Conforme informamos, anteriormente, para a composição de nossas análises (que não se findaram numa primeira escuta dos dados), também recorreremos à escrita no diário de campo da pesquisa, às fotografias e filmagens dos momentos vivenciados, à gravação e transcrição das entrevistas. Com os dados produzidos com esses instrumentos, indicamos, preliminarmente, quatro eixos de análise, abordando os sentidos sobre: a EI, a instituição de EI, o trabalho pedagógico e a docência na EI, que seguem na segunda parte deste relatório, organizados em capítulos.

PARTE II: NO CONTEXTO DA FILA DE VAGAS, OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS FAMÍLIAS: EIXOS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Conforme acenamos, para a comunicação dos dados produzidos no campo, organizamos, nesta segunda parte do trabalho, uma arquitetura baseada em quatro eixos de análise, compondo os Capítulos 5, 6, 7 e 8. Com isso, apresentamos as análises derivadas da produção dos dados que, numa inspiração bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), chamamos de eventos os temas abordados. Esses temas, que constituem o repertório analítico desta pesquisa, estão correlacionados com a situação social, com o meio social em que vivemos, configurando muitos e diversos enunciados na responsividade do contexto em que se localizam. Assim, compreendemos o enunciado numa epistemologia bakhtiniana de que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Nessa perspectiva, figuram nas filas de vagas para matrículas enunciados endereçados a muitos outros que, a partir das vozes dos familiares que buscam matrículas para as crianças, ressoam em aspectos relevantes ao trabalho e à formação docente, possibilitando-nos, a partir disso (com uma perspectiva bakhtiniana), nos alterarmos com a palavra do outro, ou seja, alterar o presente, buscando uma prática docente melhor, enunciando outras formas de fazer, impulsionando o processo formativo e dialógico da vida, portanto, sempre com possibilidade de mudança. Todavia, também não podemos desconsiderar as inúmeras possibilidades de silenciamentos e desconsiderações dos dizeres.

Nossa defesa é de uma via de aprendizado, entendendo que, ainda que isso seja possível, não podemos passar pela vida ignorando a importância do outro para a nossa formação. Defendemos o que aprendemos com Bakhtin (2010b, p. 323): “[...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)”. Portanto, entendemos que cada compreensão da EI pode ressoar no trabalho e na formação docente, na medida em que informam

saberes, sentidos, concepções, provocando um conjunto de temáticas a serem refletidas e problematizadas no exercício do trabalho. Um trabalho contextualizado, que se efetiva em condições objetivas, pois imerso na configuração social da EI.

Assim, compreendemos que, quando os sujeitos se encontram, produzem sentidos nas marcas de um contexto específico – nesta pesquisa a fila de vagas para matrículas numa instituição de EI da Grande Vitória. Na perspectiva bakhtiniana, esses elementos constituem a relação entre sujeito e enunciado, que são marcados por determinado contexto, compondo os eventos que trazemos para análise. Com esses eventos, buscamos focalizar as análises no campo do trabalho e formação docente na EI, uma vez que acreditamos que nos formamos pela escuta do outro, num processo dialógico, constituído por atos, responsabilidades, interações, dissonâncias, multissonâncias... E, portanto, com desafios ainda presentes, como também avanços e conquistas no campo da EI, que marcam nossa história e delineiam alguns caminhos possíveis, nas lutas de nosso tempo (CÔCO, 2013b).

Nessa caminhada, reiteramos as indagações sobre os sentidos da EI que emergem nos contextos das filas de vagas para matrículas: o que as famílias comunicam/dizem sobre a EI nos momentos iniciais de aproximação com a instituição? Quais são as expectativas das famílias sobre a EI que surgem no contexto das filas de vagas para matrículas? Quem deseja a matrícula e por quê? Quais diálogos se constituem nesses momentos que integram parcerias, aprendizados, tensões...

Considerando as indagações que nos inquietam, também enfatizamos o objetivo de captar as vozes que informam sobre a constituição dos sentidos da EI para as famílias das crianças, tendo como arena os diálogos que emergem nos momentos de expectativa de inserção da criança na instituição, com vistas a conhecer os sujeitos que manifestam interesse pela matrícula na EI, identificar os enunciados comunicados/manifestados pelas famílias no momento da fila de vagas para matrículas e analisar os sentidos que emergem das famílias sobre a EI na fila de vagas para matrículas de uma instituição de EI pública.

Para tanto, sustentamo-nos na perspectiva bakhtiniana, na ideia de que os sentidos se renovam no decorrer dos encontros, contextualizados pelo tempo (BAKHTIN, 2010c, 2011). Assim, nossa arquitetura percorre uma trajetória que indica que enunciações são de natureza social, portanto ideológicas. Elas não existem fora de um contexto social. Então, para a abordagem desse contexto,

complexo e polifônico, elaboramos um mapa para análise dos dados, que organiza os temários abordados nos quatro capítulos desta segunda parte. Cada capítulo informa um eixo de análise que, em seu interior, possui temas e subtemas, conforme detalhamos nos parágrafos seguintes.

No primeiro capítulo, focalizamos o eixo da EI. Esse eixo é composto por dois temas. O primeiro tema deste capítulo trata da concepção de EI dos familiares, com subtemas que destacam a EI como base da continuidade da escolarização e como lugar de aprendizagens, sobressaindo os sentidos de leitura/escrita e socialização e como lugar de disciplinamento. O segundo tema focaliza as motivações dos familiares para a busca por matrículas e as necessidades da EI, com subtemas que destacam a necessidades dos familiares de EI, destacando-se o trabalho e as necessidades das crianças que levam à busca da EI.

No segundo capítulo, abordamos o eixo da instituição de EI na perspectiva dos familiares. O primeiro tema do segundo capítulo aborda a concepção de estrutura física para instituição de EI, com subtemas que enfatizam as características institucionais e a busca por vagas em espaços alternativos, tangenciados pelo reconhecimento da qualidade da EI pública. O segundo tema trata dos serviços oferecidos às crianças e suas famílias, com destaque para a alimentação e a guarda das crianças.

No terceiro capítulo, discutimos o eixo do trabalho pedagógico na instituição a partir dos enunciados dos familiares. O primeiro tema deste capítulo aborda a concepção de trabalho pedagógico na instituição, com subtemas que destacam as atribuições dos familiares às vivências na instituição, sobressaindo-se as atividades a serem trabalhadas com as crianças, como brinquedos, artes plásticas e religiosidade na especificidade do trabalho pedagógico com bebês. Também destacamos as memórias dos familiares como referência ao trabalho na instituição de EI, sobressaindo as brincadeiras como referência do trabalho. Informamos sobre o desenvolvimento das crianças a partir das práticas realizadas na instituição, principalmente os enunciados maternos. O segundo tema aborda a processualidade dos sentidos sobre EI, focalizando os enunciados maternos, a emoção ao informar sobre o desenvolvimento das crianças a partir das práticas realizadas na instituição e a formação entre as famílias mais experientes e as que estão em momento de adaptação.

No quarto capítulo, reportamo-nos docência na EI. O primeiro tema deste capítulo trata da concepção do trabalho docente na EI, com subtemas que destacam os sentidos de docência para as famílias, analisando a identidade e a profissionalidade docente, as características que os familiares atribuem como necessárias à docência na EI, destacando o amor, a bondade, a paciência com a criança, como também a formação e a qualidade na EI. O segundo tema aborda as conquistas, avanços e desafios do trabalho docente no diálogo com a comunidade, com destaques que informam as conquistas e os avanços no reconhecimento da formação para o trabalho com a EI, sobressaindo os desafios que impulsionam o investimento de diálogos com os familiares, bem como as tensões que se delineiam na negociação de sentidos e na luta pela concepção de trabalho docente na EI.

Nas considerações finais, a partir dos enunciados dos familiares no contexto desta pesquisa, realizamos uma síntese do que foi discutido, no que concerne à formação e ao trabalho docente na EI. Essas palavras ressoam em nossos ouvidos e compõem um arranjo de lembranças e possibilidades para a formação de professores, podendo auxiliar no exercício da formação e da profissão voltado a essa etapa, na perspectiva da escuta do outro como possibilidade de alteração do presente.

Assim, das enunciações dos familiares, encontradas em cada evento da pesquisa, constituem-se os quatro capítulos de análise mais as considerações finais, que mobilizam o conjunto de ecos e ressonâncias, como lembranças à formação de professores e ao exercício da docência. Articulados, esses eixos acenam para a necessidade da formação docente atenta aos sentidos da comunidade sobre o trabalho docente nessa etapa, que aqui são ditos no contexto de interesse em matricular as crianças nas instituições públicas de EI.

Desse modo, captamos os sentidos de um tempo desvelados pelas palavras geograficamente localizadas e datadas dos familiares das crianças e, a partir desses sentidos, indicamos algumas ressonâncias para o campo do trabalho e da formação docente na EI, balizados pela perspectiva de uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2011), que busca no presente caminhos para a ressignificação da realidade. Nessa perspectiva, entendemos a realidade como processual e inacabada, pois somos seres em constante alteração, portanto sempre em formação, principalmente em decorrência das palavras e ações do outro, que nos afetam e transformam, conforme aprendemos com Bakhtin (2011, p. 222):

O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época e outra. Essa transição se efetua nele e através dele.

Inspirada nessa perspectiva teórica bakhtiniana, com enfoque epistemológico de que os sentidos são passíveis de mudanças, entendemos que o próprio contato com o outro provoca mudanças. Nesse caso, quando os sentidos são observados nas interações, oportunizam possibilidades de ver o trabalho pelo olho do outro, promovendo uma formação a partir do que o outro enxerga de nosso trabalho, nas significações que os atos provocam. Numa perspectiva bakhtiniana, entendemos que:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Assim, na interação com o outro, a docência se revela como um trabalho eminentemente coletivo. Podemos dizer, portanto, que a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados (BUJES, 2001). Numa inspiração bakhtiniana, é vivendo no limiar de passado e futuro que reinventamos e negociamos os sentidos. Ao fazer isso, reunimos o que já vivemos (trajetória, valores, culturas locais, hábitos, costumes...) e incorporamos expectativas que trazemos em nós, num processo em que a alteridade (BAKHTIN, 2011) é fundamental para a formação dos sujeitos e a ressignificação da realidade, numa perspectiva de formação docente em que a alteridade constitui a identidade, ou seja, baseia-se no encontro e na escuta do outro. Cabe observar que o outro, ou melhor, os muitos outros com os quais interagimos (direta ou indiretamente) na dialogia da vida integram pessoas, instituições, documentos e muitas outras tantas formas de encontrar os dizeres circulantes na sociedade. Movimentando alguns dizeres no escopo desta pesquisa, iniciamos com a concepção de El dos familiares, nosso primeiro capítulo que segue a esta apresentação desta segunda parte.

5 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, tratamos do primeiro eixo referente aos sentidos atribuídos pelas famílias à EI. Esses sentidos foram explorados a partir de três temas: concepção de EI, motivações para a matrícula e demanda em ascensão pela EI. No que se refere à concepção de EI, temos enunciações que possibilitam considerá-la como base da trajetória de escolarização, como lugar de aprendizagens e como lugar de disciplinamento. Quanto às motivações para a matrícula, os dados indicam as necessidades das famílias pela EI numa dialogia entre as demandas dos adultos e das crianças. Com relação à demanda em ascensão pela EI, observamos o contexto de interesse da comunidade pela EI, em que destacamos a problemática da fila, evidenciada com base nos dados.

Nessa arquitetura, passamos a dialogar com os dados referentes ao primeiro tema (concepção de EI), explorando a lógica da EI como base. Ou seja, as famílias atribuem à EI uma função *de suporte, de base, de início, de primeiro passo*. Vejamos nos enunciados que seguem os sentidos dos familiares, ao serem indagados sobre suas concepções de EI:

Lorenza (31 anos): Para mim, Educação Infantil é isso. Sei que minha filha não pode sair daqui lendo, escrevendo... Mas sei que aqui ela já vai ter esse suporte para entrar na alfabetização.

Pesquisadora: Para você, o que é Educação Infantil?

Olediana: O que que é Educação Infantil? Eu acho que é um meio de socialização da criança, porque até então ela não conhece o mundo. Ela só conhece a família. E para ela socializar, passar a gostar da escola. Quando ela começar no ensino fundamental. Eu acho que desde pequenininho tem que começar. Eu acho importante a criança passar pela Educação Infantil, porque a criança chega com outra razão no ensino fundamental.

Manuelle (25 anos): [pensa] Educação Infantil para mim é... igual eu te falei. É a base, o principio. É o que ela vai ser. O que ela aprender aqui vai ser a base do que ela vai levar para outra escola. Vai ser só o começo. Primeiro degrau, que ela vai dando para os outros, entendeu!? E ela vai levar. Daqui vai levar para outra escola, vai levar para outra... vai levar para a faculdade... tudo que ela aprendeu, entendeu!?

Os familiares atribuem uma concepção de EI como base, como início, com a compreensão de que a EI é a preparação para algo que faz parte do início de uma etapa da vida da criança. Observamos que, para Lorenza, essa etapa tem sentido de suporte, ou seja, de sustentação para as demais etapas. Para Olediana, a EI

permite uma ampliação do universo da criança, de interação com o meio social, com uma preocupação marcada sobre como a criança irá para as outras etapas escolares. Para Manuelle, o sentido de base e início também é citado como compreensão de EI, sendo este apenas um da trajetória da vida da criança. Inclusive é comparado a um degrau, reforçando a concepção de sustentação apresentada pelos familiares.

Desse modo, convidamos o leitor a observar que os sujeitos concebem a EI como base reiteradamente. E, se os enunciados informam visualizar a EI como base, permitimo-nos indagar como essa base se constitui na concepção de educação para a família, já que nos ressoa esse sentido de sustentação. Identificamos que o ingresso na EI se acena junto à concepção de base, como um lugar importante para a continuidade da escolarização da criança e como uma aposta de aproximação ao espaço e ao trabalho escolar. Semelhante à identificação de Delgado (2005), estudada na revisão de literatura, observamos uma aposta na vivência da EI de que, frequentando a instituição, a criança tem mais oportunidade de acesso ao conhecimento, afastando-se de situações de perigo, tendo outras oportunidades na diversidade de escolhas disponíveis no mundo, ou seja, a criança passa a ter acesso a outros saberes, dada a interação com elementos que não teria no recinto domiciliar, conforme identificamos na entrevista com Auriceia, quando lhe indagamos sobre a concepção de EI:

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que vem na sua cabeça?

Auriceia (33 anos): Ah, tem que estudar, porque cair na rua sem estudo vai para outro mundo. Aí é complicado. Tem um futuro, né?! Vai para frente.

Acompanha essa perspectiva de concepção de base e início a ideia de sustentação, pois, se *vai para frente*, analisamos que é porque o sujeito se situa no início, numa base, com expectativa de avanços, numa trajetória social em que se credita à escola a possibilidade de tomar outros rumos na vida; “[...] que a educação, além de difundir o saber, reforça o resistir” (BRANDÃO, 1981, p. 106), resistir ao mundo da violência, às condições subalternas do cenário social, à realidade dura do trabalho infantil, precoce, entre outras oportunidades que surgem, por vezes, ameaçando a vida das crianças e de suas famílias. Assim, observamos uma concepção de EI que está se constituindo na comunidade, marcando sentidos de aposta na formação da criança, no trabalho docente realizado na EI como

possibilidade de mudança da vida da criança, ainda que esse sentido seja desvelado com o “gaguejamento” dos familiares ao serem indagados sobre a concepção de EI, conforme vemos na entrevista com Lorenza:

Lorenza (31 anos): Ah... é a base para a criança entrar no ensino fundamental. Acho que é muito importante, e eu acredito que também assim, além da... Não basta a gente colocar a criança aqui... Ah... Educação Infantil! A gente tem que dar todo o suporte por fora. Os pais em casa também, para que esse conhecimento, né?! Possa ser melhor desenvolvido e acredito também que a Educação Infantil é para melhorar motricidade da criança, né?! Coisas assim que muitas das vezes em casa, a gente até ou não percebe, ou não faz porque não tem conhecimento, mas acredito que aqui isso vai ajudar na fala, na motricidade...

Esse “gaguejamento” dialoga com a expectativa e com a concepção da EI como possibilidade de acesso ao conhecimento e destaca as indagações e as concepções de EI em constituição que coloca em pauta a existência dos profissionais habilitados que trabalham na instituição e do trabalho de pessoas dentro do círculo familiar, no bojo da (in)segurança e (des)confiança que permeiam essas escolhas, associadas ao conhecimento necessário para o trabalho com as crianças pequenas. Por exemplo, na enunciação a seguir, ao indagarmos se havia entendido sua resposta, o pai atribui à instituição uma responsabilidade que ele reconhece não dar conta, associada ao tempo que a criança passa longe da família, sendo a instituição responsável pela educação da criança,

Rosivaldo: Hum... A Educação Infantil para mim é o essencial, né?! Para uma formação da criança. Entendeu!? Porque, como a criança, na maioria das vezes, fica mais na escola do que com a família, então ali é uma base da educação para a criança.

Assim, ao indagar-lhes sobre suas concepções de EI, acreditamos que esse “gaguejamento” é reflexo de um aprendizado do momento, ou seja, na medida em que questionávamos as famílias sobre a EI, elas iam compondo suas reflexões no ato da fala, como quem nunca havia falado ou pensado sobre isso. O gaguejamento se dava na captação dos sentidos sobre EI nas enunciações tão distintas e, às vezes, tão próximas dos familiares, seja com aqueles que já têm uma caminhada com a EI, seja com aqueles que reúnem suas expectativas a partir de outras referências:

Pesquisadora: E o que você mais aprecia, assim... O que você mais gosta na instituição de Educação Infantil?

Eliete (36 anos): O que eu mais gosto? [muito pensativa] Mais gosto? Deixa eu ver... o que eu mais gosto?! [pensa, se perguntando] Uai

mais gosto de ver ele brincar, interagir com os colegas, saber que ele vai se alimentar melhor, né!? Pelo jeito de ver outras crianças, né!?

Pesquisadora: Unhum.

Eliete (36 anos): Lá em casa é só peito, peito, peito. Aqui ele vai ver outras crianças, se alimentando, comendo e vai comer também.

Pesquisadora: O que seria, então, o primeiro passo para você?

Mateus (16 anos): Primeiro passo? Primeiro passo na vida, já é entrar sabendo das coisas, já ficar focado, sabendo o certo.

Pesquisadora: E... que coisas seriam essas?

Mateus (16 anos): Deixa eu ver... o ensino, aprender o abecedário. Aprender a como tratar as pessoas bem. Deixa eu ver o que mais [pensa]. Aprender a lidar com os colegas de classe, porque às vezes é muito difícil, ham... Difícil porque tem alunos, tem criança, ainda mais que são meio irritantes, assim [fala nome da criança] é meio... então espero que ela aprenda isso, a ter paciência com o outro.

Reconhecem ainda que, no espaço domiciliar, as crianças interagem com nenhuma, poucas ou sempre as mesmas crianças, limitando os aprendizados. Essa foi uma motivação que se tornou muito presente, marcando uma concepção de EI na perspectiva dos familiares. Nessas reflexões que cruzam os interesses individuais com os endereçamentos sociais, observamos, então, as concepções de EI dos marcos legais, que defendem a EI como um direito da criança e essa como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009a). Essa perspectiva ainda não aparece na fala dos familiares, ressoando na docência mais um desafio de comunicar o trabalho realizado, embora reconheçamos o desafio dos próprios docentes em interpretar a legislação, constituindo-se ainda como um desafio para o campo da formação de educadores haja vista o exercício da profissão que antecede a existência da legislação. Vejamos o enunciado de Nilza com atenção à sua faixa etária. Observamos que ela tem um histórico de vida junto à instituição, que se deu na vivência da EI com sua filha:

Pesquisadora: Então tá, eu já vou agradecendo muito, Você tem mais alguma coisa que você gostaria de me ajudar a pensar? Mais alguma coisa que você pensa sobre Educação Infantil?

Nilza (52 anos): Não... Eu acho que já está bom. Essa creche aqui é maravilhosa, o ensino dela. Minha filha saiu daqui lendo tudo, sabendo de alfabetização, saiu sabendo tudo, graças a Deus!

A partir do enunciado de Nilza, exploramos o lugar das aprendizagens na EI, com destaque para a leitura e a escrita. No conjunto, foi consensual, entre os dados, a indicação de que a EI é importante para as crianças. Mas, ao reagir à fala de que era importante para a criança e ao indagar aos familiares o que era *ser importante*, observamos a presença marcante da perspectiva de acesso ao conhecimento, marcada com a perspectiva de EI como sustentação para bases posteriores de

sujeitos letrados, preparados para as etapas escolares seguintes. Como podemos observar, essa foi uma motivação de desejo de matricular a criança na EI muito presente, com centralidade no trabalho do adulto, emitindo enunciados que revelam sentidos dos familiares à concepção de EI, que prepara a criança para o mundo, para o mundo letrado e também um mundo de normas e regras, da vivência em sociedade, e não tanto como direito da criança, de vivência do presente, como podemos refletir a partir dos enunciados de Carla, Manuelle e Lorenza:

Pesquisadora: E para você assim o que é Educação Infantil?

Carla (25 anos): Educação Infantil? Ah... Tudo aquilo que abrange educação né?! Você poder colocar seu filho num local que ele vai ter uma educação necessária. Vai crescer feliz, aprendendo ler, escrever, se desenvolver.

Pesquisadora: O que você espera que essa instituição ofereça para a criança?

Manuelle (25 anos): Que ela aprenda muito. Aprenda a ler. Que, assim como foi bom para minha sobrinha, que seja bom para ela também. Que ela aprenda. Minha sobrinha aprendeu a ler aqui.

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que que vem, assim, na sua cabeça? Primeira coisa assim, Educação Infantil, o que que...

Eliete (36 anos): Ah, Educação Infantil é ali que ele vai aprender as coisas, vai aprender a ler, vai aprender a escrever, vai aprender a dividir, vai aprender a respeitar também, vai saber dos horários dele, é hora de brincar, é hora disso... Em casa ele brinca toda hora, aqui não, né!? Aqui ele vai saber os horários, vai saber tudo. É no CMEI que começa tudo né!?

Pesquisadora: E... quando falamos em Educação Infantil, o que que vem na sua cabeça? Assim...

Lorenza (31 anos): O primeiro contato da criança, com o mundo acadêmico. O mundo escolar na verdade, né?! A vivência escolar.

Ao reconhecer o avanço visto pelos pais sobre o trabalho com crianças pequenas, observamos o quanto é presente a expectativa de EI cada vez mais próxima à leitura e à escrita. Parece-nos que a EI tem sido “invadida” pela perspectiva alfabetizadora, refletindo uma preocupação da sociedade no que se refere ao contato da criança com letras e números, haja vista a intensidade de produtos para a infância com nomes, letras, números, cores. Nesse sentido, manifestamos preocupação com a intensidade de expectativas dos familiares sobre a concepção de EI baseada em ler, escrever e contar, ressoando na docência o desafio em comunicar sobre a concepção de EI adotada, afinal, a profissão requer esse saber, que não pode ser cobrado do familiar da criança. Nessa perspectiva, advogamos por uma EI que interage com as múltiplas linguagens e que não

restringe os aprendizados infantis às letras e números. Nesse sentido, gaguejamos junto a Thais e Rosivaldo, em busca de uma pedagogia para a infância (ROCHA, 1999; CÔCO, 2009) que atenda às premissas do campo, que não antecipe e nem restrinja conhecimentos às crianças, no que assegura o acesso à EI como um direito:

Thais (21 anos): Eu sou da área da saúde. Então, assim, eu não tenho noção de quando a criança começa a aprender a escrever, a desenhar, nada disso. Eu aprendi cedo porque na escola eu ficava muito com as crianças maiores. Mas eu não sei, eu sei que as crianças saem daqui alfabetizadas, então eu espero que ela fique todo esse tempo aqui, até porque cria um vínculo com a escola. E que ela se desenvolva no tempo das crianças mesmo. Não apressá-la, nem atrasá-la.

Rosivaldo (39 anos): Não pela Educação né?! E pela lei também... Porque criança agora, a partir de um ano tem que estar na escola...

Pesquisadora: Direito da criança.

Rosivaldo: E a partir dos quatro anos tem que ser alfabetizada já. Então é isso que você falou, direito da criança.

Pesquisadora: Unhum.

Com base nos dados, convidamos o leitor à análise de que, com isso, as famílias informam creditar à instituição de EI uma concepção de trabalho de formar a criança para o mundo, nesse caso, um mundo letrado, com urgência na definição de profissões e retorno financeiro. Ainda que *não ditos* pelos enunciados nos dados, insistimos em nossas análises de pesquisa em considerar o que significa para as famílias ter crianças que cursam uma etapa da educação a que muitos da mesma família não tiveram acesso. Análise também identificada por Albuquerque (2009). Perquirimos nas indagações do que significa para essas famílias acompanhar o desenvolvimento escolar das crianças, vendo-as brincando e interagindo com outros colegas, conhecendo novos objetos e materiais, escrevendo seus nomes, trabalhando em conjunto com outras crianças e sendo orientadas por professores formados, pois muitos membros dessas famílias não tiveram acesso a esse processo educacional, hoje entendido como um direito de todos (BRASIL, 1988, 1996, 2009a).

A partir dessa reflexão inferimos a relevância de um trabalho docente que compreenda uma formação justa e libertadora, “[...] mais do que poder, portanto, ela atribui compromissos entre as pessoas” (BRANDÃO, 1981, p. 102), e para nós indicam a importância de comunicar nossas práticas às famílias, para que essas não entendam esse acesso como um favor, muito menos como uma obrigatoriedade

pela obrigatoriedade, sem fundamentos, mas como um direito da criança! E saibam, na mesma medida, cobrar a qualidade, ainda que o mínimo ofertado já *ench*a os olhos,

Pesquisadora: O que você mais aprecia assim, mais gosta?

Carla (25 anos): [emocionada] Na creche? Ah, tudo!

Pesquisadora: Na Educação Infantil [falo baixinho]

Carla (25 anos): Desde a alimentação, que é um cuidado maravilhoso! A alimentação, tudo balanceado! Tudo que eles têm aqui! A estrutura da escola! Que é maravilhosa! Os parquinhos! As festas que tem! Ah! É tudo maravilhoso! Adoro!

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que que vem na sua cabeça, assim?

Thais (21 anos): [pensa] Acho que vem oportunidade.

Pesquisadora: Por que oportunidade?

Thais (21 anos): Ah, porque eu realmente acredito, que quando a criança vai para a escola bem cedo, que é uma escola de qualidade, uma creche de qualidade, as chances dela lá na frente são bem melhores. Com relação à disciplina, porque tem que vir todo dia. Tem um horário certo. Tem um horário que é para aprender, tem um horário que é para brincar. Tem o horário do lanche. E, às vezes, em casa a gente não consegue estabelecer isso, porque tem aquele monte de coisa para fazer. Então acho que é um incentivo para a leitura, não agora. Mas a professora conta história. Então ela acaba cobrando dos pais, dos irmãos, que façam a mesma coisa em casa...

Carla e Thais enunciam muitas outras questões que recuperamos à frente, mas aqui nos informam que, ainda que essas mães problematizem muitas questões da instituição, elas também reconhecem a qualidade e ressaltam isso como relevante para a formação das crianças, como uma oportunidade de *alterar* os rumos. Desse modo, essas enunciações também reforçam um movimento que é próprio do contexto de uma sociedade letrada, em que saber lidar com as letras e os números é um saber muito cobrado, ressoando na docência a necessidade de deixar de lado uma “[...] visão ‘escolar’ do currículo, que toma como modelo as formas de trabalhar o conhecimento que herdamos do ensino fundamental” (BUJES, 2001, p. 20) e de entender, também, que o acesso à educação é para além da formação de copiar e colar as letras e números ou meramente identificá-los.

Significa todos terem liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis; significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas – sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida (WANDERLEY, 1980, p. 67).

Ressoando a perspectiva de também compreender o que significa o acesso à alfabetização na comunidade, num processo em que a linguagem, a leitura e a

escrita se constitui, cada vez mais, como elementos de poder em nossa sociedade, também “[...] como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material” (YAGUELLO, apud BAKHTIN, 2006, p. 17). Nessa perspectiva, com os enunciados que se mostram fortes no âmbito da alfabetização, recorreremos ao percurso da trajetória da organização da EI, uma vez que, na análise documental do PPP da instituição, identificamos em seu histórico a existência das classes de alfabetização, as denominadas CAs (p.10) que deixam marcas na comunidade, haja vista a força dessa cultura escolar, tanto na comunidade, quanto no cenário social, nos ecos da formação, na postura do docente, na diversidade das práticas dos professores e também no que se refere “[...] às experiências educacionais e às nuances de acordo com as classes sociais” (BUJES, 2001, p. 16).

No âmbito das forças sociais, como já assinalado por Bakhtin (2006, 2011), trata-se de compreendermos as marcas de nossa história, nossas tradições e essas nuances para com isso (ou a partir disso) identificarmos, na formação docente, a relevância do direito à EI na vida das pessoas, um direito aliado à luta de que,

Nossa tarefa não é ‘abrir a cabeça’ dos alfabetizandos para pôr dentro dela as letras, os ‘bocados’ e as palavras. Assim, o que temos de fazer não é levar os alfabetizandos a memorizar os ‘bocados’ e palavras, mas desafiá-los a compreender o papel dos ‘bocados’ na constituição das palavras e o destas na organização do pensamento (FREIRE, 1980, p. 164).

Principalmente na especificidade que marca o campo da EI, nessa perspectiva freiriana, associamos as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009a) como elemento fundamental a esse objetivo. Mas é importante que, para avançar, tanto nas práticas de formação, quanto na perspectiva da docência, reconheçamos que “[...] estamos de tal maneira marcados, influenciados pela prática tradicional, que relutamos em deixá-la de lado. É preciso, porém, que nos convençamos da necessidade de superá-la” (FREIRE, 1980, p. 164), não desconsiderando o reconhecimento de que, em uma perspectiva epistemológica bakhtiniana, o empoderamento se dá pela linguagem. Nesse sentido, endossamos a ideia de que o campo de estudo da EI está engajado numa luta incessante que debate essa força escolarizante (BAZÍLIO; KRAMER, 2003) com práticas que possam,

Oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas

manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2009a, p. 6).

Assim, no que ressoa ao campo da formação e do trabalho docente, observamos, fundamentada na análise documental do PPP, uma concepção de EI que compreende o CMEI como um dos ambientes de desenvolvimento da criança e ressalta que esse ambiente não pode ser entendido como instituição substituta da família, mas como “[...] um espaço socializador que objetiva contribuir com a família na educação dos filhos”. Nessa compreensão de EI, percebemos ainda a concepção de uma proposta pedagógica em que a premissa de cuidar e educar proporciona à criança condições para o seu bem-estar e o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em acordo com as premissas legais para EI (BRASIL, 2009a, 2010), observamos que essa etapa da educação é ofertada como um direito da criança de interagir e brincar com pessoas da mesma faixa etária, tendo acesso a conhecimentos que lhe possibilitem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e também convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009a) e não se concretize como um processo rígido de alfabetização, até porque, como propriamente dito pelos órgãos oficiais (BRASIL, 2014b), a criança tem **até** os oito anos de idade para estar alfabetizada. Na análise documental do PPP, observamos o destaque para os desafios nas práticas educacionais e realçamos a análise das políticas como texto e como discurso, ou seja:

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, consideramos também a compreensão bakhtiniana (BAKHTIN, 2006, 2010a, 2010b, 2011) de que muitas e diferentes são as vozes que circulam. Nessa diversidade natural entre os seres humanos, trabalhamos próximo ao conceito bakhtiniano que caracteriza o hibridismo romanesco das vozes,

[...] ele não é apenas bivocal e duplamente acentuado, mas bilingue; ele inclui não apenas duas consciências sócio linguísticas, duas épocas que na verdade não estão inconscientes misturadas, mas se enfrentam conscientemente e lutam sobre o campo do enunciado (BAKHTIN, 1993, p. 158).

Desse modo, como vimos na primeira parte do trabalho (Capítulo 4), compõem as características dos sujeitos desta pesquisa muitas famílias, pessoas de idades diferentes na faixa etária entre 16 e 58 anos, onde temos onze mães, quatro pais, duas avós, um avô, uma irmã, um primo, uma tia e um sem parentesco oficial (amigo da família da criança), que se encontram na mesma condição, de buscar vaga na EI.

Totalizando 22 sujeitos, cada um com ocupações e histórias de vida distintas, com sentidos que, por se situarem em diferentes *lugares*, emitem respostas que ora se distanciam, ora se aproximam, indicando a complexidade do ser humano e, por conseguinte, o desafio de reunir os enunciados para análise dos dados. Entendemos que cada enunciação, “[...] cada ato de criação individual é único e não-reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores” (BAKHTIN, 2006, p. 79). Reconhecemos a necessidade de exercitar o diálogo com as expectativas das famílias, crendo ser indispensável “[...] compreender o significado sócio-histórico de cada enunciado e conhecer precisamente a disposição de todas as vozes ideológicas de uma época” (BAKTIN, 1993, p. 206-207).

Nessa perspectiva, exploramos o lugar de aprendizagens na EI, enunciados pelos familiares e enfatizamos as aprendizagens decorrentes da socialização das crianças que é importante destacar, são tangenciadas pelas memórias dos familiares. Essas memórias e a reflexão sobre a brincadeira, como referência à EI, figuram aqui, no bojo da concepção de EI e também no Capítulo 7, quando abordamos a concepção do trabalho pedagógico na Instituição.

No que se refere à concepção de EI pela via da socialização, observamos o reconhecimento das famílias desse aspecto como fundamental nessa etapa.

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que vem na sua cabeça? Assim, primeira coisa.

Olediana (35 anos): Educação Infantil... [pensa] é um passo para o mundo, né!? É um passo que ele dá para conhecer o mundo. O mundo lá fora, sair de dentro de casa, das coisas ali boas, que são boas. Conhecer o que há de bom e o que há de ruim no mundo. E pessoas diferentes, também.

Nesse enunciado, Olediana nos insta à análise de que a expectativa de acesso à EI, no bojo da temática das aprendizagens, concebe a EI como um lugar de interação e de socialização com um mundo a que a criança não tem acesso no espaço do lar. Indica que, embora a criança conviva “coisas boas” na vivência

domiciliar, em nossa reflexão, uma segurança às vistas dos familiares ou dos mais próximos, saindo de casa, a criança poderá interagir com outras situações, vivenciando novos conflitos, negociações, tensões, colaborando com seus aprendizados, à medida que conviverá com pessoas diferentes, relacionando-se, brincando, interagindo e aprendendo,

Pesquisadora: O que você mais aprecia e gosta na instituição de Educação Infantil?

Olediana (33 anos): Ah, o que eu aprecio. É esse contato com as outras crianças, essa alegria entre eles. O brincar, que muitas vezes o meu filho não tem essa possibilidade, porque eu moro em uma casa sem um quintal. Eu acho que é esse contato, essa alegria, essa convivência. As brincadeiras pedagógicas.

Pesquisadora: O que você espera que essa instituição de Educação ofereça para seu filho?

Olediana (33 anos): Que garanta que ele socialize com os colegas, que tenha as primeiras bases de leitura e escrita, do mundo moderno, das tecnologias. Que ele saia daqui com uma base boa, para que ele possa fazer um bom fundamental.

Com o enunciado de Olediana (que também retomamos mais à frente com a concepção de trabalho pedagógico), podemos observar que os sentidos dos familiares sobre a EI pautam o contato com outras pessoas e também o acesso a uma socialização com o ambiente, com os espaços. É a expectativa de um lugar pensado para as crianças, que oportunize essa socialização e interação, inclusive com as exigências do mundo moderno. Destacamos o princípio pedagógico e nos remetemos à existência da formação, do trabalho docente intervindo nesses espaços e dialogando com a cultura de cada criança, nesse caso, cada vez menores, sem acesso a uma área externa. Portanto, entendemos que esses dados informam os desejos dos familiares e temos a esperança de que o trabalho docente e a formação de professores ao:

Optar pela visibilização das culturas das crianças pequenas e pelo fortalecimento de instituições povoadas por adultos atentos e criativos poderá promover uma educação infantil onde as particularidades da pequena infância sejam vistas como aspectos positivos no desenvolvimento de um projeto pedagógico, onde as interações entre pares e intergeracionais sejam reconhecidas como possibilidades de ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento, respeitando a identidade singular da educação infantil como etapa da educação nacional, articulada com as demais etapas. Essa é a escolha aqui realizada, ou seja, educação não é escolarização [...] principalmente quando se trata da educação da pequena infância (NASCIMENTO, 2012, p. 164-165).

E com isso, comunicar a perspectiva de trabalho que o campo tem afirmado, de conceber um currículo com práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do “[...] patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, considerando a criança como centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, no bojo da temática da concepção de EI, seguimos para o terceiro subtema, em que exploramos, a partir dos sentidos dos familiares, a EI como um lugar de disciplinamento. Essa interpretação dos enunciados nos instiga a observar um cotidiano marcado pela presença de uma pessoa que ensina e outra que aprende, numa relação direta entre aluno e professor, com necessidade de normas sociais, baseadas principalmente numa perspectiva disciplinar, que cumpra valores e formas de condução da formação bem rígidas. Vejamos os sentidos da EI para Mateus:

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que vem na sua cabeça?

Mateus (16 anos): Educação Infantil... Vamos ver [ri e pensa]. Ah, educar a criança de maneira certa. Porque, na maioria das vezes, os pais da criança, na idade deles, não dão uma educação certa para a criança. Sei lá, ensinam errado. Porque criança de um ano, eu já vejo isso, porque criança de um ano e alguns meses, já começa a xingar aqueles palavrões meio mascados, já começa um passo para ensinar errado. Então, vindo para a creche, eles vão ensinar o certo para ela.

Observamos que há ênfase dos familiares na expectativa disciplinar, sob a ótica de uma condução do trabalho docente que pautar regras às crianças, que sejam ainda pertinentes ao meio social. É recursiva essa expectativa que nos remete à corrente de um trabalho docente baseado na perspectiva comportamentalista, com uma postura para atender ao meio social, conforme podemos observar a partir da entrevista com Mateus:

Pesquisadora: O que seria o certo para você?

Mateus (16 anos): O certo é aprender, aprender a ler, estudar, tratar as pessoas bem. Desde pequeno já, porque tem que começar desde criança, querendo ou não. Mesmo que a maioria das pessoas falam, que criança não entende, mas tem que passar uma boa imagem para ela começar a entender, entende?! Então para mim é isso.

Pesquisadora: E você quando fala, você lembra de quando você fez Educação Infantil?

Mateus (16 anos): Ah, mais ou menos, eu era muito levado, mas ali os professores me passavam uma boa imagem, o que era certo ou errado. Me colocavam de castigo, porque toda vez que eu aprontava, aí eu ia de castigo [risos] e o professor falava que aquilo não era

certo. Aí me botava de castigo cada vez que eu aprontava. Aí eu fui e aprendi, porque eu era levado, viu?!

Pesquisadora: É?

Mateus (16 anos): Bagunceiro demais. Minha mãe todo dia estava na escola. Batia nos alunos, nos colegas... mas com o passar do tempo fui mudando, aí ficou tudo bem.

Pesquisadora: E o que você mais gosta, assim, aprecia numa instituição de Educação Infantil?

Essa expectativa, centralizada na professora e que destaca as práticas disciplinares, reflete a concepção de formação e escolarização que marca nossa trajetória e que, atualmente, vai de encontro às premissas legais vigentes. Salientamos que nossas premissas legais atuais preconizam a realização de um trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos pautado no princípio ético de “[...] construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças” (BRASIL, 2009a).

Com todos esses sentidos, marcamos as concepções de EI das famílias e ainda, no bojo do eixo sobre a EI, fazemos uma *pausa* para recuperar nossa arquitetura, lembrando que, no tema 1 deste eixo, iniciamos com os textos que enunciam sobre a EI como base da continuidade da escolarização, falamos sobre o gaguejamento presente no movimento de conceituar a EI, sobre a EI como um lugar de aprendizagens, com destaque para a leitura/escrita e as implicações disso para pensarmos a perspectiva de formação e as práticas do trabalho docente e para a socialização das crianças. Falamos também sobre a EI como um lugar de disciplinamento, marcado com enunciados sobre a ordem, o que é certo e errado na EI.

Nessa arquitetura, passamos a dialogar com os dados referentes ao segundo tema (motivações para a matrícula/necessidade da EI), explorando a lógica da necessidade das famílias, com destaque ao trabalho e à necessidade das crianças. Conforme apresentado na primeira enunciação, a motivação da matrícula na EI por conta do trabalho, de *não ter com quem deixar a criança*, foi bem presente nos eventos, como também evidenciada nos estudos de Cruz (2001), Moro (2004), Delgado (2005), Bhering e Sarkis (2007), Casanova (2011) e na perspectiva do trabalho infantil com Araújo (2009).

A partir disso, refletimos sobre o papel da EI no contexto de trabalho das famílias. Ainda que existam mães que optem por ficar com as crianças em casa, é possível encontrar enunciações que destacam o desejo, ou a necessidade de

continuar trabalhando, reforçando a lógica da emancipação feminina, remetendo-nos às lutas inerentes à trajetória do direito à EI, como apresenta Campos (1999), sustentando a análise dos enunciados que seguem,

Pesquisadora: Por que você veio matricular?

Maria (37 anos): O [cita nome da criança]? Porque eu quero botar ele na creche. Para descansar um pouquinho a minha mãe e eu trabalho também, entendeu? Às vezes minha mãe precisa sair e não tem com quem deixar. A creche é uma prioridade, né? Já ensinam e as crianças se desenvolvem mais rápido.

Pesquisadora: Tem alguma motivação, outra coisa que te leva, além dessas que você citou?

Maria (37 anos): Mais por causa do meu serviço mesmo. Porque, se eu pudesse, eu ficava em casa com eles, mas eu não posso, tenho que trabalhar...

Pesquisadora: Porque se você pudesse você ficaria com ela em casa?

Maria (37 anos): Ah, porque a mãe sempre ele quer junto, né?! Sente falta. Eu estou no serviço, sinto falta, saudade. Mas só em casa mesmo. E eles a mesma coisa. Eu saio, deixo eles com a mamãezinha e eles choram... Sentem falta... A gente bota, por botar né...? Mas assim, se pudesse, uma criança de um ano era para estar junto com a gente, não na creche, né? Mas tem que colocar, não tem jeito.

Pesquisadora: Unhum... Por que que você veio matricular a criança?

Eliete (36 anos): [fala de forma enfática] Ah, porque eu quero trabalhar!

Pesquisadora: Esse é o principal motivo?

Eliete (36 anos): Com certeza!

Pesquisadora: E por que veio matricular a criança?

Mateus (16 anos): Porque sim, é melhor. Porque, lá em casa, todo mundo trabalha, é ocupado, entende!? [digo unhum] e na maioria das vezes querendo ou não, a criança ocupa o tempo. Então achou melhor para ela também, seria uma ótima ela vir para a creche, porque ajudaria muito.

Pesquisadora: Ajudaria no sentido de vocês ou ajudaria no desenvolvimento da criança?

Mateus (16 anos): Da criança também, porque, tipo, ela não faz nada. Aí prejudica. Aí minha tia achou melhor botar ela aqui, na escola.

Essa polifonia de sentidos enuncia a relevância da oferta da EI pública e nos permite reiterar o que pontuam Nascimento, Campos e Coelho (2011, p. 203),

A creche de qualidade é o único serviço que possibilita a inclusão produtiva da mulher, por ser contínuo, diário, estável e sustentado por regras do sistema escolar, forma com a qual o Estado garante a educação para esta faixa etária.

Podemos perceber que a comunidade está ciente do contexto e da necessidade de mais instituições para a EI. Observamos que esse serviço se faz

necessário e é colocado veemente pelos familiares, principalmente pelas mulheres, numa luta de “[...] empoderar-se’ frente a um espaço social, como uma resposta a todo um contexto cultural que ‘exclui’ dessas mulheres a possibilidade de inserção social através do trabalho na esfera pública” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 325). Nesse sentido, durante a produção dos dados, foi visível a aflição das famílias, principalmente das mães em conseguir vaga para as crianças e assim poderem se dedicar ao trabalho e aos estudos, como relata esta avó,

Maria Ângela (58 anos): Eu, porque não posso tomar conta dela. Uma pessoa que tem problema de coluna, operei meu ombro, vou ficar com criança em casa? Perder meu dia todinho, fica só meio expediente e o outro expediente em casa. Eu, não!?

Pesquisadora: Tem algum outro motivo que a mãe esteja procurando matrícula?

Maria Ângela (58 anos): Ela, porque não pode ficar com a menina. Ela trabalha o dia todo. Os dois. Como é que vai ficar com a menina? Ela estuda de noite ainda, se você quer saber. Ela estuda ainda. Faz faculdade, ela está fazendo.

Isso implica uma luta social por mais vagas e uma atenção principalmente por nossa parte, especialistas em educação, para que essas vagas existam atendendo ao padrão de qualidade previsto, pois, como vimos, o olhar perdido das famílias por ter onde e com quem deixar a criança pode impedir de ver a necessidade de exigir que esse direito seja garantido conforme a legislação, ressoando no campo da docência e da formação o compromisso de comunicar e colaborar na qualidade desses serviços. Aqui destacamos a qualidade no que se refere à formação e às condições dos profissionais que trabalham com as crianças, já problematizadas na primeira parte deste relatório.

Se, por um lado, isso se torna um problema para o Poder Público, na medida em que se torna um pressionador do direito, por outro, também evidencia transformações históricas, indicando que nos formamos mutuamente e que, nesse processo, ouvir o outro é fundamental para o aprimoramento dos trabalhos, haja vista que esse reconhecimento também parece integrar uma confiança muito forte na EI, principalmente nas comunidades de classe popular em que o risco social é muito presente,

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que vem na sua cabeça?

Nilza (56 anos): Tirar nossos filhos da rua. Começar desde o início. Evitar de virar bandido.

Pesquisadora: E, Tainá por que você veio matricular o [fala nome da criança]? O que você busca? Acha importante, matriculá-lo na Educação Infantil?

Tainá: Uai... ter um... como que se fala... Aprendizado maior, né!? Do que em casa. Acho que vai aprender mais.

A partir dos enunciados de Nilza e Tainá, observamos a processualidade dos sentidos, inclusive o sentido da rua, de viver a rua e de viver em casa, apostando na EI como um dos (poucos) espaços seguros de viver em coletivo no mundo atual, configurando a ideia de que, *passando* pela EI, a criança *viverá melhor* e terá um bom futuro, recuperando a ideia de segurança apresentada no início deste capítulo, atrelada à perspectiva de empoderamento feminino. Nos dados, surge, inclusive, a expressão *juntar o útil ao agradável*, referindo-se a que a mãe da criança terá um lugar *bom para deixar* o filho e, com isso, poderá ir tranquila para o trabalho:

Pesquisadora: Por que que vocês vieram matricular a criança?

Edson (50 anos): Ah, por ela. Por essa ser a primeira vez que essa criança está entrando na creche, né?! O irmão dela já estuda aí.

Pesquisadora: Já?

Edson (50 anos): E a mãe dela vai voltar a trabalhar agora.

Pesquisadora: Ah tá... Então seria pela condição econômica, necessidade de emprego?

Edson (50 anos): Juntando o útil ao agradável, né!?

Pesquisadora: O que seria o útil?

Edson (50 anos) O útil seria que ela vai trabalhar. Aí vai trabalhar tranquila vai ter um lugar para deixar a criança. E o agradável é que não vai ter que pagar ninguém para tomar conta.

Pesquisadora: Por que que você veio matricular? Como é o nome dela?

Lorena (22 anos): [fala nome da criança].

Pesquisadora: Por que você veio matricular a [fala nome da criança]? Vocês vieram, né?!?

Lorena (22 anos): Ah, para mim poder trabalhar, né?! Em paz! [risos]

Pesquisadora: Esse é o motivo principal?

Lorena: É...

Angélica: Como é que diz, que consegue suportar só eu, né?! Só quem banca sou eu e o avô. Deu casa, deu tudo [risos]. Quem banca somos nós.

Pesquisadora: A parte então de apoio financeiro são vocês?

Angélica: Só a gente. Estou aqui esperando pintar uma vaga, para trabalhar com a cabeça tranquila. Trabalho ali perto de vocês [se referindo à Ufes].

Nessa *crença na EI* dos familiares, convidamos o leitor a analisar que a pequena infância tem sido considerada como tempo de investimento em capital humano (NASCIMENTO, 2012), ou seja, uma interpretação da EI com sentido economicista, de rentabilidade, que reduz as possibilidades de aprendizados nessa

etapa a um *preparo* para uma vida futura, como se os resultados fossem o único ponto importante do processo. Com esses sentidos, que sugerem uma receita de um mundo melhor, em que os ingredientes principais são as aprendizagens na EI, indagamos,

Num panorama tão diverso quanto desigual, qual é a educação infantil que queremos? Aquela que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou a que projeta as crianças no futuro, como adultos? Que reconhece a educação como direito ou que a vê como mero serviço? Quais são as forças sociais, políticas e/ou econômicas que vão interferir nessa escolha? (NASCIMENTO, 2012, p. 156).

Desse modo, ressoa na docência a necessidade de se ressignificar essas lógicas que circulam na comunidade, com vistas tanto a respeitar os compromissos históricos de nossas bandeiras de luta, como fortalecer as premissas de formação que temos advogado no campo do direito à EI, pois diversos são os discursos apresentados em defesa de uma formação em massa, que desconsidera o trabalho pedagógico voltado às especificidades da EI, realizado por pessoas sem habilitação para tal. Com essas reflexões consideradas como o *útil*, teríamos o *agradável*, que informa a perspectiva do direito da família como motivação pela matrícula, aliado, inclusive, à perspectiva de emancipação e empoderamento feminino,

Pesquisadora: Entendi... e você pensou em procurar vaga para seu neto, por quê? Porque te movimentou, te levou...
Angélica: Você sabe, né!? Todo mundo trabalha. Agora que ela está desempregada e vira e mexe aparece um biscatezinho e faz. E com quem vai deixar o bebê? E se a gente for pagar, achamos a pessoa, acha até um preço... Tem uma aí que cobra cerca de 150, que nós pagávamos. Imagina a pessoa desembolsar... vai embora, né?! Ainda mais que a gente tem que arcar com as despesas do bebê. Entendeu? Dar lanche, fralda... Dói, né?! E aí, se tem do Estado para a gente por eles, né!? Coisa nossa! É direito nosso. Vamos tentar brigar pelo nosso direito, né?! É pouco, né!? Mas quem sabe, de repente, né?! Juntar todo mundo, reunir todo mundo, de repente consegue, né!?

Ou seja, além de ser bom para o futuro da criança também possibilita que a família dedique o tempo ao trabalho, principalmente as mulheres, reverberando em sentidos que compreendem a EI bem próxima à perspectiva de oportunidade de possibilitar a família trabalhar.

Lorenza (31 anos): Claro, que se tiver outras vagas, eu até estava tentando em outros lugares, mais a minha preferência é aqui por conta de todo histórico que essa creche tem. Ela é muito elogiada, então eu queria muito aqui.

Pesquisadora: E assim, o fato do desejo de matricular? Seriam motivados por tudo isso que você já falou e... necessidade de emprego? Como é que é?

Lorenza (31 anos): É... para manter o meu emprego. Eu preciso trabalhar. E por questão da qualidade também, né?! Porque eu podia muito bem é... continuar deixando ela lá, onde ela está, porque minhas despesas só vão aumentar, porque agora, vou ter que pagar topic, agora. Mas eu vim atrás de qualidade, né?! De uma estrutura melhor para minha filha.

Quanto de qualidade, de interação e de brincadeira da criança com outras crianças, que não os membros da família ou da vizinhança:

Pesquisadora: E... a razão de trazer a criança para a Educação Infantil? Por que matricular a [fala nome da criança] na Educação Infantil?

Russo: Porque, no meu modo de pensar...

Pesquisadora: Isso, no seu modo de pensar...

Russo: A criança já vai aprendendo a conviver em conjunto, com um monte de criança. A brincar. Na escola tem o amiguinho mais íntimo, a amiguinha. Você entendeu? Tipo assim... eu acho.

Pesquisadora: Então, a Educação Infantil é o que para o Senhor? O que significa a Educação Infantil?

Russo: Do jeito que eu penso?

Pesquisadora: É. Para você.

Russo: É uma preparação para ir para o 1º aninho, 1ª série no caso. É um estágio para a 1ª série, 1º ano?

Pesquisadora: 1º ano. Mudou...

Russo: Ah é, agora mudou tudo. Meu Deus do céu!

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você acha que a Educação Infantil tem... significado?

Russo: Tem, muita! Só de dar oportunidade da mãe trabalhar, Nossa Senhora! Vamos colocar em termos de porcentagem... 100%, porque a mãe vai trabalhar, se for mãe solteira e, se for casada, se não for trabalhar, o outro tem que ficar tomando conta. E tendo aqui, de repente o marido da mulher pode ser funcionário público e trabalhar meio expediente. Funcionário público trabalha meio expediente. Então é a oportunidade de ambos trabalharem, entendeu!?

Essa mudança observada pelo Russo também é citada no PPP, mas com um tom que informa o exercício em acompanhar as mudanças da legislação que interferem no cotidiano da instituição e na relação com a comunidade, nos objetivos de assegurar à criança os horários específicos para as atividades pedagógicas, de recreação, de lazer, de alimentação, em interface com as mudanças ocorridas em legislação.

Nesse cenário multifacetado e complexo da educação, que tem na EI uma trajetória repleta de enfrentamentos no âmbito da formação, do financiamento, do currículo, do trabalho pedagógico, entre outras, mudanças são sempre cautelosas, pois permitem tanto repensar o trabalho realizado, como buscar encaixá-lo em

lógicas perversas de lucro. Faz-se pertinente, então, para a análise dos sentidos, a reflexão de que integramos um sistema em que a “[...] mudança tanto é muito difícil, quanto bastante viável” (BALL, 2005, p. 559). Essa proposta vivifica na fala dos familiares, quando se reconhecem mudanças na trajetória da EI,

Pesquisadora: E você tem outros filhos que já estudaram na Educação Infantil?

Angélica: Ahm?

Pesquisadora: Que você participa da escola? Das atividades da escola? Você tem contato com a escola?

Angélica: Agora não, né!? Que o João Pedro está maior e o outro estuda à noite. Quando era pequeno que a gente ficava, ia no colégio, reunião... agora que está tendo tudo para bebê, né?! [risos]

Assim, observamos que a vivificação da epistemologia bakhtiniana, que compreende a palavra, como “[...] fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete todas as mudanças e alterações sociais, inferindo na ideia de que o destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN, 2006, p. 202). Nesse sentido, no decorrer da história da comunidade com a EI, a característica institucional se despontou como uma motivação que também influencia a escolha da instituição, mobilizando o desejo de matrícula, inclusive a matrícula de bebês! As famílias recorrem ao *nome* que a instituição *carrega* na comunidade, reconhecendo o trabalho como muito *importante* para formação da criança. Ao observar esse reconhecimento, constatamos o quanto ainda temos que avançar na comunicação da concepção de EI presente nos enunciados, principalmente com relação ao que preconizam os documentos oficiais. Este reconhecimento, de perceber o impacto dos avanços do campo da EI na comunidade, mostra que os familiares estão atentos à dinâmica da EI, inclusive com considerações pertinentes sobre as características institucionais que passamos a analisar no próximo capítulo.

6 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, tratamos do segundo eixo referente aos sentidos atribuídos pelas famílias às instituições de EI. Esses sentidos foram explorados a partir de dois temas: concepção de estrutura física da instituição e serviços oferecidos às crianças e suas famílias. No que se refere à concepção de estrutura física da instituição, temos enunciações que informam sobre a importância de ter indicações de pessoas conhecidas sobre as instituições, com destaque para as características institucionais que atraem o desejo pela vaga e para o reconhecimento dos familiares da oferta e qualidade da EI pública, que se revelam como estratégia à dificuldade ao acesso público e pela busca por vagas em espaços alternativos de acesso particular, devido a ausência de instituições públicas que atendam à demanda. Quanto aos serviços oferecidos às crianças e suas famílias, temos enunciações que informam principalmente sobre a alimentação, a guarda e o cuidar das crianças como atrativos à instituição de EI.

Na continuidade da arquitetura do texto, passamos a dialogar com o primeiro tema, com a concepção de estrutura física da instituição, na perspectiva dos familiares, que se inicia com os sentidos que circulam sobre a EI na cultura local do bairro. Esses sentidos informaram sobre uma cultura de estudo e avaliação do contexto institucional via *boca boca*, como chama Plaisance (2012), ou seja, informações que são passadas oralmente entre os membros da comunidade, prática de veiculação de juízos, opiniões, vivências... Com base nesta cultura observada, de comunicação entre os membros da comunidade, os familiares nos instigam à reflexão da comunicação como elemento relevante na *escolha* da instituição para busca de vagas, revelando o motivo de escolherem a instituição onde estão situados naquela fila de vagas para matrícula, ressaltando as boas referências que tiveram sobre aquela instituição de EI, conforme informam Maria e Lorenza na entrevista:

Pesquisadora: Entendi. Alguém da família já frequentou a Educação Infantil?

Maria (37 anos): Já, [fala nome da criança] o meu sobrinho, já ficou aqui. A [fala nome da criança]. Hoje já tem 12 anos, o outro tem 20 [fala com orgulho]. Ficaram todos aqui!

Pesquisadora: Nossa! todos no [fala nome da instituição]?

Maria (37 anos): Todos no [fala nome da instituição].

Pesquisadora: Então é o [fala nome da criança].

Maria (37 anos): [fala nome das duas criança], só que eu me lembro.

Pesquisadora: A [fala nome da criança] está com quantos anos?

Pesquisadora: Então o [fala nome da instituição] é conhecido na família, né?!

Maria (37 anos): É. É a melhor de todas assim [fala nome do município], entendeu? Essa é a melhor. É o que todo mundo fala. Os professores são muito bons, tratam as crianças bem. Levamos todos limpinhos para casa.

Lorenza (31 anos): Claro que, se tiver outras vagas, eu até estava tentando em outros lugares, mais a minha preferência é aqui por conta de todo histórico que essa creche tem. Ela é muito elogiada, então, eu queria muito aqui.

Pesquisadora: E, assim, o fato do desejo de matricular? Seriam motivados por tudo isso que você já falou e... pela necessidade de emprego? Como é que é?

Lorenza (31 anos): É... para manter o meu emprego. Eu preciso trabalhar. E por questão da qualidade também, né?! Porque eu podia muito bem é... continuar deixando ela lá, onde ela está, porque minhas despesas só vão aumentar, porque agora vou ter que pagar topic, agora. Mas eu vim atrás de qualidade, né?! De uma estrutura melhor para minha filha.

Essa observação se constitui como um aspecto muito importante para as ações pedagógicas no cotidiano da instituição, uma vez que, ao buscar alguma *indicação*, destacam que procuram se informar, estabelecem pontes de contato para elaborar suas decisões, sinalizando uma reflexão que se dá junto à escolha. Diante disso, podemos analisar que essa busca por informações recupera aspectos históricos da EI no cenário social, como os maus-tratos às crianças, as péssimas condições estruturais e a ausência de profissionais formados, por exemplo, o que indica a necessidade de buscarmos, cotidianamente, marcar novos sentidos de EI, não para que os familiares cessem suas buscas pelas referências sobre o trabalho, mas para que sejam superados os sentidos de EI precária, como vimos no enunciado de Lorenza, que reconhece os avanços e destaca a qualidade da estrutura da EI pública.

Isso ressoa na docência como uma possibilidade de *formar* a família, utilizando a metodologia do “boca a boca” (PLAISANCE, 2012), a favor do que preconizam os documentos oficiais, ou seja, ao buscar uma instituição que trabalhe com profissionais habilitados, que cumpra os critérios básicos de atendimento, os parâmetros básicos de infraestrutura, que trabalhe em parceria com a família etc., os familiares passam a significar uma cultura de EI, marcando uma concepção que contribui para a qualidade da oferta. Assim, entendemos que, com o passar do tempo, não sejam a cultura da confiança e a segurança os únicos critérios elencados para a decisão de matricular a criança.

Sobre esse destaque, que reconhece a qualidade nessa etapa da educação pública, lembramos o processo de, no passado, serem escassas as opções de instituições que recebiam crianças pequenas. Com isso, observamos, na entrevista com Letícia, alguns critérios elencados no momento de *escolha*. Critérios que se dão num contexto de interação com a comunidade,

Pesquisadora: E você conversa com ele sobre o CMEI?

Letícia (24 anos): Converso, né [fala nome da criança]. Eu mostro. Eu moro nessa rua aqui de trás e sempre vejo as criançinhas brincando e mostro a ele. Aí falo: 'Olha os coleguinhas', pois dá para ver dali.

Pesquisadora: Ah, dá para ver dali?

Letícia (24 anos): Dá!

Pesquisadora: Aí você fica mostrando?

Letícia (24 anos): Aham [sorrindo]

Pesquisadora: E ele?

Letícia (24 anos): Ah, fica todo empolgado! Aiá, aiá, que para ele quer dizer quero ir lá. Aí eu falo: 'Não... só depois que mamãe te matricular'.

Pesquisadora: [risos] e ele?

Letícia: Aí ele fica lá, brincando, pulando... sozinho.

Esse enunciado ressoa no impacto do processo de expansão das unidades de EI, que interfere inclusive na vida das famílias. Percebe-se que a criança se sente atraída pelo cotidiano do CMEI, observa o que é realizado e passa a desejar estar naquele lugar. Esse espaço *transparente* à comunidade contribui para ressignificar, por exemplo, a resistência de ir para a instituição e ficar longe da família, podendo contribuir para o momento de aproximação à instituição, pois se passa a conhecer de uma forma positiva aquele espaço, a criança passa a desejar e a reconhecer a instituição de EI em seu cotidiano.

Assim, observamos que a complexidade de captar os sentidos dos familiares sobre a EI passa tanto pelo “boca a boca” da comunidade (PLAISANCE, 2012), buscando referências sobre a instituição, como ainda pelos sentidos de cada um a partir de suas interações com a instituição de um modo mais particular. Nessa complexidade de captar os sentidos dos familiares sobre a EI, é possível inferir, a partir dos enunciados, que a EI tem sido *vista* pela comunidade e reconhecida, não só pelas crianças, mas como um lugar delas. Nesse movimento de interação e de sensibilidade com o espaço de EI, descortinam-se, então, mudanças na concepção sobre a EI pública, ressignificando a lógica de um lugar de assistência, conforme nos informa Emerson na entrevista:

Emerson: A visão que eu tinha referente à creche pública era bem diferente. Bom seria se eu tivesse condições financeiras de colocar

em uma particular, devido à ideia do que era. Mas depois que eu vi que não tinha condições, ou seja, que eu tinha dois filhos... ela já estava grávida, né!?

Pesquisadora: Unhum...

Emerson: Nós viemos para cá. E vimos que isso aqui é uma maravilha! [ele se refere à instituição pública].

Pesquisadora: Posso registrar a sua fala? Quer dizer, sua visão de creche pública mudou a partir do convívio com a realidade da sua filha na escola!?

Emerson: Sim! [enfaticamente]

Pesquisadora: Mudou para melhor né!? Porque mudar pode mudar para pior também.

Emerson: Para melhor, para melhor!...

Assim, reafirmamos a importância da comunicação entre a comunidade e a instituição, para (in)formar as características institucionais, e, principalmente, a concepção de EI do presente. Junto a esse reconhecimento, que consideramos como um avanço no campo, não podemos deixar de destacar os desafios que se descortinam com essa oferta. Ou seja, se a notícia é boa, ela também se espalha e ressoa numa mudança que é comemorada pela comunidade, frutificando na demanda por matrículas, reconhecendo a necessidade de novas instituições públicas de EI que tenham no mínimo esse padrão. A existência de uma instituição de qualidade na comunidade qualifica os sentidos de EI da comunidade, fazendo reconhecer que a demanda é grande em frente à oferta de vagas. Problemática também destacada pelos familiares durante a entrevista, conforme vimos na primeira parte desse relatório, ao apresentar a problemática e o contexto de pesquisa e que também retomamos mais à frente. Na ressonância disso, foi possível observar, a partir dos dados, que os espaços alternativos surgem como uma opção possível, uma vez que as crianças não conseguem vagas nas instituições públicas. Segundo Rosenberg (1986, p. 217), esses espaços, como

Creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora.

Como espaços alternativos à falta de vagas na EI pública, provocam sentidos que indicam uma preocupação com o ambiente onde a criança irá passar parte do seu dia e, ainda, no reconhecimento dos avanços relacionados, principalmente com a qualidade e com a avaliação da comunidade sobre a instituição, ou seja, atualmente os familiares juntam a algumas de suas experiências históricas negativas elementos positivos à concepção de instituição de EI, marcando o nascimento de uma nova visão de instituição educacional, voltada para as crianças pequenas.

Esses enunciados nos aguçam a perquirir sobre os sentidos que levam a esse desejo pela vaga, em que, além do reconhecimento, é possível observar a ressonância das características institucionais, levando às famílias a ressaltarem a relevância de primarmos pela qualidade na EI, pois partimos de uma perspectiva bakhtiniana de ação conjunta, que entende que nós “[...] agimos com segurança quando não fazemos a partir de nós mesmos, mas como alguém possuído da necessidade irremediavelmente do sentido deste ou de outro domínio da cultura” (BAKHTIN, 2010a, p. 70), ou seja, com base na escolha do outro, definimos a nossa escolha, constituindo então a cultura desse contexto, dessa instituição. Numa análise bakhtiniana do discurso, percebemos o *mundo na EI* sendo observado com escalas linguísticas alheias (BAKHTIN, 1993) em um movimento em que “[...] o diálogo nasce como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1993, p. 88-89). Observamos nesse processo o reconhecimento da qualidade da EI pública, bem como o foco no trabalho realizado na instituição e no trabalho do professor, associado às memórias e reforçando a concepção de EI baseada primeiramente no afeto, que destacamos no Capítulo 8.

Assim como no trabalho de Cruz (2001), também constatamos uma análise semelhante no que se refere à perspectiva dos familiares sobre a instituição, no cumprimento de uma função de guarda e atendimento das necessidades básicas das crianças. No interior dessa cultura, observamos expectativas, concepções, considerações, muitos endereçamentos nas enunciações sobre o trabalho realizado na instituição, por vezes avaliado também via *boca boca* (PLAISANCE, 2012) destacando a articulação da cultura local na escolha da instituição:

Pesquisadora: Primeira vez que você procura vaga para ela?

Manuelle (25 anos): Porque... bem assim é, aqui. Aqui eu achei o ensino melhor. Na época da minha sobrinha, eu via o jeito que cuidavam dela. Não é falando mal das outras, porque aqui eu tive uma relação, foi menos mal falada do que as outras que eu... Tem a outra, que é mais fácil de arrumar para ela, só que é mais mal falada, entendeu!? Não é tão bem falada, não.

Pesquisadora: E você procura saber com quem assim?

Manuelle (25 anos): Porque tem os vizinhos. Tem muita criança! [risos] Tem muita criança!

Pesquisadora: E você conhece alguém que também...

Manuelle (25 anos): Ó, os filhos dela, estudaram na outra. Aí já não é tão bem assim. Ela não deixa muito o menininho dela, o mais novo. Ela deixou um mês só, ela não gostou, tirou! Então...

Pesquisadora: E por que ela não gostou?

Manuelle (25 anos): Porque. Bem assim, aqui eu acho mais acolhedor, por mim. E ela falou lá, que é a obra, entendeu?! Aqui eu achei mais acolhedor, assim, com eles. Dedicção mesmo. Mais dedicada às crianças.

No destaque para esses os elementos que atraem a busca por vagas na EI pública, os enunciados evidenciam o cenário complexo em que nos situamos. A partir da entrevista com Edson, observamos a dificuldade da criança em se adaptar a uma instituição privada e o desafio dos familiares em buscar um lugar que atenda aos desejos das crianças e que também responda às premissas dos familiares:

Pesquisadora: Como você imagina a pessoa que irá trabalhar com a criança aqui, no CMEI? Cuidar e educar, né!?

Edson (50 anos): Rapaz, nessa parte aí eu não tenho nada a falar do pessoal que trabalha, não. Esses dias mesmo eu estava falando, domingo. O que eles aprendem... aprendem brincando aqui.

Pesquisadora: Uhum... E como você imagina, assim, a pessoa que vai trabalhar. Como imagina?...

Edson (50 anos): Eu imagino a pessoa que vai lidar com a criança tem que ser melhor do que a mãe dele, né!? Uma vez tentamos colocar um neto que a gente tinha numa creche particular, ele não aceitava as tias que tinham lá nem... Precisou da gente tirar ele da creche, que ele não aceitava as tias que tinha. Então, ele ficava meio período aqui e meio período em outro lugar. Só que esse meio período em outro lugar ele não gostava de jeito nenhum. Agora, quando dava o horário dele vir para cá, ele mesmo tomava banho, se arrumava para vir. Agora, quando falava que era para lá, ele não ia mesmo, precisamos tirar ele de lá, para deixar ele em casa.

Como não poderemos associar a qualidade das instituições ao perfil das instituições (públicas, privadas, conveniadas...), permitimo-nos apenas, problematizar a diversidade da formação dos profissionais que trabalham na EI, o que implica diretamente realizar práticas pedagógicas, mostrando o impacto que o trabalho docente realizado tem aos olhos da comunidade e na vida/formação das crianças. Ainda que possamos observar esse processo de referência à qualidade da EI pública, conforme prometemos retomar, temos os enunciados, que problematizam sobre as questões de expansão e da EI pública. Fundamentadas nos dados, captamos a necessidade de um quantitativo maior de instituições que atendam às crianças pequenas, dado o panorama de creches domiciliares que recebem as crianças, inclusive as menores de um ano...

Maria (37 anos): Não, só quando, assim, é necessário. Minha mãe precisa sair. Tem a Dona Chia ali, que cobra as vezes por hora, e aí tem que deixar, mas, fora disso, é minha mãe mesmo.

Pesquisadora: Quanto que ela cobra por hora?

Maria (37 anos): Menina, por hora... é por hora não sei, não sei se é três reais. Não sei...

Pesquisadora: E tem irmã? Ela tem irmãs não, né!?

Maria (37 anos): Não. Lá é tudo pessoal de ideia mesmo, porque cuida de mais crianças também, né?

Pesquisadora: Tem algum cuidador externo, que vocês pagam para ficar com a criança?

Neilton (48 anos): Tem.

Pesquisadora: Aí vocês pagam por hora, ou é mensal?

Neilton (48 anos): Mensal

Pesquisadora: Que fica na parte da manhã, no caso?

Neilton (48 anos): Não, fica na parte da tarde, perdão, desculpa. Fica na parte da tarde. Na parte da manhã ela fica com a mãe, aí na parte da tarde que ela fica com essa pessoa que cuida dela a tarde [gaguejando].

Pesquisadora: Mais aí é uma creche particular, uma escola?

Neilton (48 anos): Uma escola, isso.

Pesquisadora: Então esse cuidador externo, essa pessoa que fica com ela é a pessoa da creche? Ou é a pessoa que fica...

Neilton (48 anos): Pessoa da creche, isso. Pessoa da creche. Aí, na parte da manhã, ela fica com a mãe.

Os dados informados por Maria e Neilton parecem reconhecer o trabalho desses profissionais de distintas formas. A fala que trouxemos é de um pai que reconhece a ação desses profissionais como um trabalho escolar. A seguir, temos a fala de uma irmã, que empreende reflexões sobre o trabalho realizado nesses espaços, indicando os desafios da gestão. Diferente do pai, ela reconhece que o trabalho nesse espaço alternativo é voltado aos aspectos de cuidado com a criança, mostrando uma sensibilidade com a questão da profissionalidade docente:

Thais (21 anos): Então assim [risos]. Se eu estiver em casa, aí eu fico e minha mãe aproveita para trabalhar mais tempo. E se eu não estiver em casa, ela tem uma moça, uma espécie de creche, que cuida dela.

Pesquisadora: Mas ela leva nesse lugar?

Thais (21 anos): Leva.

Pesquisadora: E como é esse lugar?

Thais (21 anos): Como é que é, como assim?

Pesquisadora: É uma casa... uma mulher?

Thais: É uma casa, que ela reformou para ficar mais segura para as crianças. Então ela cuida das crianças. As crianças que ficam nessa creche mesmo, boa parte ficam com ela. Aí ela cuida, é muito mais um cuidado de avó do que de creche mesmo. As crianças até chamam ela de avó.

Pesquisadora: E é quanto que vocês pagam?

Thais (21 anos): Não sei... acho que é 250

Pesquisadora: É mensal ou é...

Thais (21 anos): Mensal.

Pesquisadora: Aí como é que é, que você estava falando... As crianças...

Thais (21 anos): É... as crianças ficam com ela às vezes meio período. Tem umas pequenas, tipo da faixa dela [menores que 1 ano] que ficam o dia inteiro. Mas aí ela [irmã] fica meio período, porque minha mãe trabalha ou de manhã ou a tarde...

Conforme vimos em nossa revisão de trabalhos, Delgado (2005) problematiza questões relativas à existência desses espaços e indica que não há consensos por parte das famílias sobre os sentidos relativos a instituições não legalizadas, principalmente com relação à inserção dos bebês nesses locais. Desse modo, os dados evidenciam a complexidade desse *lugar* na vida das crianças e de suas famílias, indicando o fomento de estudos sobre os sentidos provocados na comunidade a partir das vivências com as crianças nesses lugares. Assim, ao informar sobre o contexto, os sujeitos realçam os desafios associados ao processo de oferta de vagas na EI e evocam problemáticas que ainda se tornam pertinentes na trajetória de afirmação desse direito, no desencontro de estatísticas e atendimento (ROSEMBERG, 1989), num cenário em que as:

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser 'criativas'. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro das opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2011, p. 45-46).

Com Ball (2011), vemos que esse lugar de deliberação e organização da demanda e da oferta também é um lugar de desafios, pois “[...] as respostas precisam ser construídas no contexto, contrapostas ou balanceadas por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa” (BALL, 2011, p. 46) e isso não é fácil, haja vista, que, com Bakhtin, podemos inferir que cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa. “Todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 1993, p. 100). Num arcabouço teórico-metodológico em que o texto é fundamental para o exercício de análise do objeto (BAKHTIN, 2011), acreditamos que os textos enunciados são carregados de intenções e informam sentidos muito próprios e diversificados, o que compõe uma arquitetura complexa. Complexa por envolver muitos e diferentes sentidos sobre o ato de decidir o *lugar para a criança*. Esses sentidos se fundem e confundem, na medida em que integram o trabalho com a criança pequena compondo desafios para o campo da EI pública que dialogam com alternativas dispostas no contexto social da comunidade e se desvelam na pesquisa a cada encontro com os sujeitos, numa alternância de vozes que vivificam o contato dialógico entre os sujeitos ultrapassando as fronteiras do texto (BAKHTIN, 2011) –

processo semelhante vivido na pesquisa de Casanova (2011) – sinalizando aspectos próximos nas pesquisas com as famílias. Aberta aos enunciados dos sujeitos, íamos desvelando as faces da EI na comunidade, captando sentidos e informações desse contexto.

Como nos indicam os dados informados pelos familiares, esses espaços alternativos cobram valores de R\$ 3,00 a hora a R\$ 300,00 mensais, com profissionais por vezes não qualificados para o exercício da profissão e em locais completamente inadequados para realizar esse atendimento.

Pesquisadora: Quem fica com a criança a maior parte do dia?

Lorenza (31 anos): Creche! Particular!

Pesquisadora: Você paga, né!?

Lorenza (31 anos): Pago.

Pesquisadora: É uma casinha, ou uma creche mesmo?

Lorenza (31 anos): Hoje, ela está numa casa. Ela já foi uma creche.

Hoje, por condições financeiras, ela está em uma casa.

Pesquisadora: E quanto que você paga?

Lorenza (31 anos): Eu pago 220 reais.

Pesquisadora: Meio-turno?

Lorenza (31 anos): De 10h as 16h, 10h as 16h.

Pesquisadora: E é como? É uma mulher e mais duas? Como é que é?

Lorenza (31 anos): É uma... [pensa]. Que eu saiba, é assim, a proprietária. Que eu sei, de manhã, quando eu levo a [fala nome da criança], são duas [fala meio que gaguejando]. Aí eu não sei se à tarde, parece que à tarde tem outra também que reversa, mas aí eu não sei te dizer direito. Mas três com certeza.

Pesquisadora: Mas é uma casa ou uma escola?

Neilton (48 anos): É uma casa.

Pesquisadora: Ah, sim, é uma casa...

Neilton (48 anos): E, está assim, ela tem vários alunos, uma creche.

Pesquisadora: Ah, sim, como é o nome dela? É aquela que fica aqui perto? [direciono o braço a uma direção aleatória]

Neilton (48 anos): Não, é aqui do lado de cá. Essa ali é outra... [gagueja] é uma senhora que montou a creche na casa dela. Está tentando regulamentar, né?! É ela, a neta e mais uma funcionária que cuida das crianças.

Pesquisadora: Mais é mensal... Quanto ela cobra por mês?

Neilton (48 anos): Eu pago meio período, R\$ 250 [fala com entonação de quem acha caro]. Mas também ela assim, ela tem tudo...

Pesquisadora: Tudo o quê?

Neilton (48 anos): Assim de... [gaguejando] de alimentação leva as frutinhas, a mamadeira. Mas, se ela for sem almoçar, lá tem almoço. Na saída, depois, às 18h, ela tem a jantinha.

Pesquisadora: Unhum... é ela a neta e tem mais...

Neilton (48 anos): Uma funcionária que cuida das crianças.

Quando Neilton nos diz que a criança conta com *tudo* nesse espaço, observamos que o familiar não cita sobre brinquedos, brincadeiras ou outra atividade

realizada pela criança nesse espaço, ele fala apenas do acesso à alimentação. Nesse sentido, é possível problematizar ainda, junto aos dados, a relação entre o valor que é pago com dificuldade pelos familiares e a qualidade desses espaços e estratégias alternativas, onde as crianças são colocadas, conforme reflexões que ressoam também da entrevista com Edson e Letícia:

Pesquisadora: Ah! Sim... Então seria... um interesse... esse interesse!?

Edson (50 anos): É porque aqui eles estão cobrando à base de uns 250/300 reais por mês.

Pesquisadora: Qual? Você conhece alguma instituição assim?

Edson (50 anos): Ah, aqui é o que mais tem. Só não sei o nome de cabeça. Só nesse setor aqui, tem a base de uns oito.

Pesquisadora: Que é casa domiciliar, que aceita criança...

Edson (50 anos): Isso. O mais barato aqui é uns 250 reais por mês. Já pensou, tirar 250, 300 reais do seu salário todo mês?!

Pesquisadora: O mais barato é 250 reais mensal, por meio período?

Edson (50 anos): Aham.

Pesquisadora: E o mais caro, que você sabe, assim?

Edson (50 anos): 300 reais.

Pesquisadora: E são pessoas de quais profissões?

Edson (50 anos): Ah, são várias pessoas, de várias profissões. Tem uma indicação certa, não. São de vários tipos de profissões...

Pesquisadora: Quem fica com a criança a maior parte do dia?

Letícia (24 anos): Ele aqui, por enquanto, estou pagando a bisavó.

Pesquisadora: Ah tá... e você paga quanto para ela?

Letícia (24 anos): A gente está pagando 350 por enquanto. Só assim...

Pesquisadora: Aí é meio período, mensal?

Letícia (24 anos): Não, aí, na verdade, ele está ficando de 10h e pouca até eu chegar 20h. ai, se o pai chega mais cedo, pega...

Pesquisadora: E ela fica só com ele ou com mais crianças?

Letícia (24 anos): Não. Só ele. Por enquanto ela está mais só ajudando, porque eu preciso trabalhar e outras pessoas cobram um absurdo né?! Porque integral eles estão cobrando aí 520 reais...

Pesquisadora: E você conhece outras pessoas que ficam com crianças e cobram? Uma casa...

Letícia (24 anos): Não... Eu fiquei sabendo que tem um lugar aqui, tipo uma crechezinha particular, né?! Mas nem procurei saber o valor que eles cobram, porque eu já sei que deve ser um absurdo né?! E eu não tenho condições de pagar. Esses dias eu estava até desesperada, porque estava lá em [cita nome de um município], porque me cobraram para olhar os dois, meio período uma, integral ele, 900 reais. E eu ganho 1.000 reais. Aí eu falei: 'Se for para deixar e não tiver jeito, terei que sair do serviço, porque a mãe, né?! Ninguém olha como a mãe'. Aí tive a necessidade de vir para cá e pedir a avó bisa para olhá-lo e minha filha está lá com minha mãe.

Se apenas nesse bairro é sinalizada a existência de cerca de oito instituições, no conjunto das enunciações foi possível captar que esse dado não é uma realidade local, que o uso desses espaços alternativos também existe em outros bairros e

idades e é uma escolha que, apropriando-nos da reflexão de Kramer (2005), se situa num contexto de uma não escolha (NASCIMENTO et al., 2005). Esse conceito que analisa outra situação do campo da EI, nos ajuda a conjecturar nosso objeto de estudo, remetendo-nos à ideia das poucas escolhas disponíveis no contexto da EI, o que limita a liberdade de decisões, mascarando o conceito de sujeito de direitos, conforme refletimos a partir da entrevista com Tainá:

Tainá: É. Quando eu morava em [cita nome de outro município da Grande Vitória], ele ficava com minha amiga. Ela ficava com ele até eu chegar do serviço, que era pertinho de casa. Eu entrava às 8 e saía às 5, aí ele ficava com ela.

Pesquisadora: Unhum. Vou colocar a observação aqui. Você tinha uma amiga que cuidava dele, né?!

Tainá: Eu até tentei colocá-lo em uma crechzinha lá, mas não gostei muito, não, porque não era muito apropriado... era uma casa.

Pesquisadora: Isso lá em [falo nome do bairro]?

Tainá: É. Aí deixei com minha amiga que era mais confiável.

Pesquisadora: Mas você chegou a experimentar nessa casa?

Tainá: Cheguei. Deixei ele lá umas três semanas. [consulta o marido para ter certeza de quanto tempo deixou a criança 'na casa daquela mulher lá, na Creche da Janete' e fica na incerteza se foram duas ou três semanas que a criança ficou nessa casa]. Umas duas semanas, aí eu estranhei, porque, quando eu mal ia levá-lo, ele mal chegava, mal chegávamos perto da casa, ele começava a chorar muito.

Pesquisadora: Hum...

Tainá: Aí eu falei assim, ué!? Logo quando levei ele, ele não aguentou, não. Aí logo depois de uns três dias, quando eu chegava, ele já começava a chorar, chorar, chorar... Aí pensei, alguma coisa tem de errado.

Pesquisadora: Aham. Aí você mencionou que ele chorava, ao se aproximar da casa. Aí você preferiu tirar.

Tainá: É. Foi por isso que eu optei em deixá-lo com minha amiga.

Quando Tainá informa sobre esse processo, observamos que as problematizações que circunscrevem a demanda por EI são necessidades sentidas e expressas, sejam elas explícitas, sejam latentes. Conforme pensado por Rosemberg (2001), a demanda explícita é avaliada pela procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente por alguma razão (distância entre domicílio e instituição, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc.). Nesta pesquisa, observamos tanto a demanda que urge nos gráficos de atendimento da EI, quanto nos enunciados que problematizam o contexto de vida das crianças e de suas famílias. Assim, essa demanda latente sinaliza a urgência dos procedimentos necessários à expansão, mas também indica a cautela na providência dos espaços destinados às crianças e dos profissionais envolvidos nesse processo, acenando alguns impactos advindos da problemática:

Letícia (24 anos): Ela mora lá, porque eu conseguir uma creche quando eu morava lá. E consegui uma [outra] creche que paga só meio período, na tarde.

Pesquisadora: Você paga onde?

Letícia (24 anos): Ham... Eu pago minha prima para olhar a tarde.

Pesquisadora: Ah, tá.

Letícia (24 anos): Meio período. 380 reais.

Pesquisadora: E ela fica com mais outras crianças?

Letícia (24 anos): Não. Só ela.

Pesquisadora: Aí ela fica na casa de sua prima?

Letícia (24 anos): É. Estuda de manhã, lá no CMEI em [cita nome de outro município] e, à tarde, ela fica com minha prima.

Pesquisadora: Em [cita nome de outro município] ela conseguiu vaga, né!? Qual idade dela?

Letícia (24 anos): Quatro anos fez. Mas ela estuda desde pequena, já!?

Pesquisadora: Aí você paga sua prima desde...

Letícia (24 anos): Desde pequena que eu tenho essa necessidade, porque não consigo integral, aí até esse ano perguntei, qual era a prioridade e eles me disseram que a prioridade não são mães que trabalham e, sim, crianças de risco...

Pesquisadora: Isso em [cita nome de outro município]?

Letícia (24 anos): É em [cita nome do município]. Crianças de risco... Um monte de coisa lá que a mulher falou... tudo bem, né!? [lamenta].

Essa preferência pelo contexto familiar, assim como no trabalho de Albuquerque (2009), se mostra como uma opção em frente ao contexto de não conseguir vaga na EI pública e da desconfiança com os espaços alternativos, muitas vezes também remunerados. Essa decisão ecoa numa rede de afeto e solidariedade entre os familiares e amigos da família, compondo uma estratégia de vida pautada pela sobrevivência e resistência diante das dificuldades. Assim, ao sinalizar a existência desses espaços alternativos não formais e de outras estratégias utilizadas, os familiares indicam reconhecer a necessidade de políticas públicas articuladas à EI e reiteram a referência de qualidade da EI pública,

Pesquisadora: Por que é manifestado o interesse em matricular os gêmeos?

Nilza (52 anos): Porque a creche que é coordenada pela Prefeitura, você tem mais segurança de deixar seu filho, ela é regulada na alimentação. Tudo dele são corretos. E a creche improvisada não tem nada disso, vão pessoas que não têm conhecimento nenhum de Educação Infantil trabalhar... Você deixa o menino lá porque você é obrigada, não é porque você quer. Você precisa trabalhar!

Pesquisadora: Por que veio matricular a criança? Sua irmã... Aí temos essas opções, por ser direito dela, por entender a Educação Infantil como importante para o desenvolvimento, por condição econômica, ausência de responsáveis. Necessidade de buscar emprego, interesse da família, da criança e outros.

Thais (21 anos): Eu acho que é assim... É um direito dela. E estávamos até conversando, porque minha mãe não queria colocar

ela agora no início do ano e ela falou: 'Ah, Thais, eu vou colocar ela lá pelo meio do ano, porque acaba que sobre vaga e não precisa entrar na fila. Aí eu disse para ela que quando mais cedo começar, melhor para ela. Assim, ela vai se desenvolver melhor. Ela fica nessa outra espécie de creche, mas não tem a estrutura pedagógica, não tem tudo disso, e é importante. A gente vê que as crianças que passaram por isso se desenvolveram muito melhor. Eu comecei e fui para creche com um ano e meio. E eu sempre fui muito boa na escola. Eu acho que foi desde o começo. Então eu acho que foi muito mais por isso, então eu acho que é muito importante para o desenvolvimento dela.

No bojo da discussão sobre a qualidade da EI pública, os enunciados informam ainda o reconhecimento dos familiares perante a necessidade de formação específica para o trabalho com as crianças pequenas,

Pesquisadora: E como você imagina a pessoa que vai trabalhar com a criança?

Nilza (52 anos): Imagino que ela tenha que ter formação. Todas elas!

Olediana (35 anos): O... por isso mesmo eu não procurei nenhum fundo de quintal, vamos dizer assim... Essas creches aqui do bairro.

Pesquisadora: Você conhece quantas creches aqui do bairro?

Olediana (35 anos): Duas. Eu falo creche de fundo de quintal, porque talvez não tenha, não tenha profissionais da área de Pedagogia, formados, para estar ali ensinando, não só cuidando. Não quero que ninguém cuide dele. Cuidar, é eu e o pai dele, no caso, né!? Eu quero algo mais. Eu quero um profissional dentro de sala, formado em Pedagogia! É por isso que eu procurei a creche da Prefeitura.

Nilza e Olediana nos informam reconhecer a necessidade de conhecimento científico para essa profissão e fazem ressoar ao campo da docência e da formação o compromisso do trabalho, pois, ainda que timidamente, a comunidade sinaliza saber diferenciar e marcar as especificidades necessárias para o trabalho com a criança pequena, acumulando forças na luta do campo em busca de uma EI que cumpra tanto as premissas dos familiares e da comunidade, quanto o que preconizam as legislações, pois, embora esse cumprimento não seja garantia de uma EI de qualidade, é o que tem se entendido como caminho, pois sabemos que uma formação contínua e processual ao longo da carreira é essencial para a possibilidade de desenvolvimento de um bom trabalho. Observamos que, juntamente com a formação, os familiares explicitam, em suas concepções de EI, o desejo referente aos serviços oferecidos nas instituições, próximo (e último) temário que abordaremos neste capítulo. Dando continuidade, a seguir, uma recuperação do que foi tratado.

Vimos, no primeiro, tema análises que abordam a concepção de estrutura física para a instituição de EI na perspectiva dos familiares. Vimos com destaque as características institucionais e a busca por vagas em espaços alternativos, tangenciados pelo reconhecimento da qualidade da EI pública como referência de trabalho com a EI. Assim, passando ao segundo tema deste capítulo, observamos que os sentidos relativos aos serviços oferecidos às crianças tomam destaque nos enunciados dos familiares sobre as concepções de instituição de EI. Os cuidados com as crianças, principalmente referentes à alimentação e ao aspecto físico, também são considerados como elementos fundamentais na escolha e na decisão da matrícula, conforme convidamos o leitor a problematizar com base na entrevista com Carla, Rosivaldo, Eliete e Nilza:

Pesquisadora: O que você mais aprecia assim, mais gosta?

Carla (25 anos): [emocionada] Na creche? Ah, tudo!

Pesquisadora: Na Educação Infantil [falo baixinho].

Carla (25 anos): Desde a alimentação, que é um cuidado maravilhoso! A alimentação, tudo balanceado! Tudo que eles têm aqui! A estrutura da escola! Que é maravilhosa! Os parquinhos! As festas que tem! Ah! É tudo maravilhoso! Adoro!

Pesquisadora: O que você espera que essa instituição ofereça a seu filho?

Carla (25 anos): Ah, o que que eu espero? Uma educação de qualidade. E ele tem tido essa educação de qualidade. Para mim está bom!

Pesquisadora: E do que você vê... o que você mais aprecia e mais gosta na Educação Infantil?

Rosivaldo: Bom. Educação Infantil na escola. Na escola... acho que é um bom tratamento que eles têm com as crianças. Alimentação certinha. Tem horários para criança dormir, entendeu? Eles são bem rigorosos com isso. Então é essa parte de educar e alimentar.

Pesquisadora: E o que você espera que essa instituição ofereça ao seu filho?

Eliete (31 anos): Ofereça uma educação boa, ofereça alimentação adequada, certa.

Pesquisadora: O que você mais aprecia e gosta na instituição de Educação Infantil?

Nilza (52 anos): Os brinquedos que eles têm o jeito de ensinar a criança a se alimentar, respeitar um ao outro, compartilhar...

Pesquisadora: O que você espera que essa instituição ofereça aos gêmeos?

Nilza (52 anos): Ah, um bom estudo, né!? Eles estão precisando.

Ao ressoar no campo da docência e da formação a ênfase sobre as atribuições dos profissionais da EI, também tomam destaque nos enunciados os serviços relacionados com a guarda das crianças e os serviços que demandam o

cuidado como princípio educativo, chamando à reflexão sobre a especificidade do trabalho docente nessa etapa da educação básica (KISHIMOTO, 2005),

As definições atuais da educação infantil - que articulam, tornam complementares e indissociáveis as funções de cuidar e educar - resultam em novas exigências de formação, bem como na discussão das carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil nos sistemas educacionais (VIEIRA, 2010, p. 3).

Agregada às expectativas dos familiares e aos desejos das crianças que surgem no cotidiano do trabalho, observamos a importância da disposição física necessária ao profissional na EI. Junto a esse reconhecimento, aliamos o que as famílias chamam de momentos de estudo, pois, em acordo com as DCNEIs, a alimentação e a higiene são pautadas como princípios educativos na EI, no que se refere à indissociabilidade do cuidar e educar (BRASIL, 2009a). Esse é um ponto característico da especificidade, tão citada no campo do trabalho docente na EI.

Para nós, é importante observar esses enunciados para não retroceder nas discussões de modelos perversos que vivem uma sinergia entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2001; 2002b), pois, particularmente, temos advogado uma perspectiva de formação que se dá num processo colaborativo, um com o outro, sem apagar a voz individual, uma vez que, para Bakhtin (2011), o ser é sempre inacabado e, portanto, está sempre em interação com o contexto, sofrendo alterações.

Segundo Kishimoto (2002), ainda que a complexidade sobre os processos pedagógicos na EI exista, principalmente no que se refere à associação dessa etapa com o gênero feminino, os novos valores conquistados com a trajetória apontam que “[...] a qualidade da educação infantil está relacionada diretamente com a formação dos profissionais” (KISHIMOTO, 2002, p. 7). Assim, sentir o enfoque das famílias para a necessidade da formação dos profissionais nos anima ao vermos associado o sentido de qualidade, ainda que este também seja arena de debates no interior das discussões do campo (MOSS, 2002). Ou seja, os familiares, em interação com um contexto específico, veem a formação dos profissionais como um item importante na avaliação das instituições, o que indica um reconhecimento de avanços na trajetória, que se soma à luta contínua para o esforço de investimento público na EI.

Pesquisadora: E o que você mais aprecia e gosta, numa instituição de Educação Infantil?

Thais (21 anos): [pensa] Eu acho que os professores. Os professores qualificados. E aí a estrutura também. Porque ah... não precisa ser aquela estrutura maravilhosa, mas tem que ser uma estrutura que dê principalmente segurança para a criança. Que nenhuma pessoa estranha entre, que não tenha nada que possa cair, despencar numa criança. Nada que a criança possa se machucar.

Na perspectiva em que se constitui esta pesquisa, podemos, com base na perspectiva teórica bakhtiniana, analisar que essa aposta na formação vem junto às preocupações da inserção da criança na instituição e aponta uma força social da cultura local muito presente, conforme nos ensina Bakhtin (1993, p. 97):

Toda manifestação verbal socialmente importante tem o poder, às vezes por longo tempo e um amplo círculo, de contagiar com suas intenções os elementos da linguagem que estão integrados na sua orientação semântica expressiva, impondo-lhes nuances de sentido precisas e tons de valores definidos.

Então, nas análises a partir dos eventos, é preciso reconhecer que os diálogos se concatenam, seja no ato da fila de vagas para matrículas, seja nos outros espaços do bairro e da cidade... Isto é, as famílias se reconhecem também tocadas pelos enunciados do outro. A importância da EI, ainda que se faça presente o *gaguejamento*, o balanço ou a firmeza e centralidade no olhar, a esperança de que, mesmo ainda não sabendo ao *certo o que é*, são creditados à EI em uma aposta de vida melhor, assim como foi possível perceber nas pesquisas de Delgado (2005) e Cruz (2001).

Ao assumir que o campo às vezes também gagueja em algumas dessas respostas, refletimos sobre como as famílias avaliam a instituição, pois os sentidos que ressoam nas expectativas dos sujeitos refletem as concepções localizadas na cultura daquele contexto e sinalizam o conhecimento da trajetória da EI pública, de uma perspectiva muito particular, incorporando significados nos discursos e nos usos de suas palavras (BALL; MAGUIRE, 2011), com palavras que servem sempre como um indicador das mudanças (YAGUELLO, apud BAKHTIN, 2006), uma vez que saber que o outro pode me ver determina radicalmente a minha condição (TODOROV, apud BAKHTIN, 2011, p. XVIII). Além disso, sabemos que cada palavra dita se constituiu numa arena de luta. Cada palavra inocula um sentido particular que por si, ao ser dita, provoca outros sentidos, sendo inevitável uma disputa, uma negociação entre os sentidos das palavras ditas, constituindo essa arena de conflitos, tensões, negociações num processo de formação mútua em que:

A estruturação da força de trabalho na educação infantil reflete a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições (e inovações) sócio culturais e com os modelos de organização das políticas sociais (VIEIRA, 2010, p. 04).

Nessa perspectiva, os sentidos aqui explorados movimentam a problemática de pesquisa, disparada pelas motivações para busca de vagas, essas que, embora tomem destaque no primeiro eixo, perpassam todos os outros, ressoando em aspectos relevantes para a formação e para o trabalho docente. Destarte, observando que os sentidos da busca por vagas também considera o trabalho realizado na instituição, apresentamos, no próximo eixo, ressonâncias desses sentidos no trabalho pedagógico da EI.

7 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, tratamos do terceiro eixo referente aos sentidos atribuídos pelas famílias à EI. Esses sentidos foram explorados a partir de dois temas: concepção de trabalho pedagógico na instituição e processualidade dos sentidos sobre EI. No que se refere à concepção de trabalho pedagógico, temos enunciações que possibilitam considerá-la como atividades a serem trabalhadas com as crianças, com destaque para os brinquedos, as artes plásticas, a religiosidade e a especificidade do trabalho pedagógico com bebês, como decorrentes das memórias dos familiares, com destaque à brincadeira como lembrança. No que se refere à processualidade dos sentidos sobre a EI, temos enunciações que possibilitam considerá-la com destaque para a emoção de acompanhar o desenvolvimento das crianças no decorrer das vivências com a instituição, para a voz das mães se diferenciado das vozes dos demais familiares e para a formação que ocorre entre os familiares que já têm uma vivência com a EI, auxiliando os que são recém-chegados.

Na continuidade desta análise, passamos a dialogar com o primeiro tema, com a concepção de trabalho pedagógico na instituição, em uma perspectiva dos familiares. Observamos que os familiares rememoram experiências anteriores para analisar a metodologia de trabalho atual da instituição, acenando reconhecer a brincadeira como centro do planejamento pedagógico.

Pesquisadora: Como você imagina a pessoa que irá trabalhar com a criança aqui, no CMEI? Cuidar e educar, né!?

Edson (50 anos): Rapaz, nessa parte aí eu não tenho nada a falar do pessoal que trabalha, não. Esses dias mesmo eu estava falando, domingo. O que eles aprendem... aprendem brincando aqui.

O trabalho pedagógico também foi um dado presente em muitas respostas das famílias. Ainda que não *evidenciado* pelos familiares, ele perpassa as enunciações, tomando volume no conjunto dos eventos e nos indicando os desafios que ainda temos em comunicar o trabalho docente na EI. Nesse eixo, temos, a partir das enunciações, uma organização que busca informar sobre as atividades que os familiares associam ao tempo da criança na instituição de EI. Esses sentidos são evidenciados tanto pelos enunciados de quem apenas reconhece a instituição como *um lugar para* as crianças no bairro, quanto por quem já vivenciou o processo de ter uma criança matriculada na EI. Ao serem indagados sobre o que imaginam que as

crianças vão realizar, caso venham a ingressar na instituição, os familiares acenam sentidos dos mais diversos, indicando principalmente expectativas com atividades com papel, reiterando a lógica da leitura e da escrita apresentada no primeiro capítulo,

Pesquisadora: Quais as atividades que você imagina, serem trabalhadas com as crianças aqui?

Mateus (16 anos): Oi?

Pesquisadora: Atividades que você imagina serem desenvolvidas com as crianças.

Mateus (16 anos): Ah, não sei, sei lá. Dar um papelzinho para elas desenharem. Várias brincadeiras educativas também. Acho que elas darão para ela, brincar no parquinho, porque, primeiramente, a criança tem que se sentir em casa, né?! Na creche, porque, se não se sentir, fica difícil permanecer. Porque sempre os primeiros dias, sempre tem o choro, né!? Então tem que se acostumar assim.

Pesquisadora: Quais atividades você imagina que vão ser trabalhadas com as crianças no CMEI?

Auriceia (33 anos): O que eles trabalham, né?! A leitura, a fala, ensinamentos. Como ele tem um ano, né!? Sair da fralda. Ter ensinamento da boa alimentação. Respeito e carinho que tem que ter ao próximo.

Nas entrevistas, observamos os sentidos dos familiares destacando a leitura e a escrita como uma prática pedagógica fundamental. Mateus e Auriceia informam seus sentidos de EI, marcando a perspectiva de uma prática pedagógica que ressoa as exigências da sociedade. Mesmo que tenham idades diferentes, marcam a presença do papel e da escrita como concepção de prática pedagógica na EI, associada ao processo de acolhimento, conforme informa Mateus, sinalizando a importância do acolhimento da criança na instituição, uma vez que cita sobre o processo de choro como estranhamento ao lugar novo (ainda que destaque a ideia da instituição como extensão domiciliar). Auriceia associa às aprendizagens de prática da leitura e da fala a expectativa com outras aprendizagens do universo da criança, como a fralda e aprendizagens de interação social. Desse modo, observamos as características de um fazer pedagógico que, ainda que seja marcado pela existência das letras, dos números e do papel, também é associado à especificidade do acolhimento, às fraldas, à alimentação, aspectos que destacam características da interação com crianças pequenas, o que ressoa na ideia de uma formação e de um trabalho docente que atenda e tenha sensibilidade para essas questões, ou melhor, um currículo específico para cada idade e grupo de trabalho,

no avançar do tempo e da superação dos aprendizados, conforme podemos inferir também a partir da entrevista com Thais:

Pesquisadora: E quais as atividades você imagina serem trabalhadas com as crianças aqui, no CMEI?

Thais (21 anos): [pensa e olha para a pesquisadora como quem pede maior explicação]

Pesquisadora: Quais atividades, que materiais vão utilizar, o que elas vão trabalhar aqui junto com as professoras?

Thais (21 anos): Eu acho que, como eles são muito novinhos, pelo menos na idade dela, tem que ser uma coisa mais visual, mais tátil para eles entenderem. Não adianta entregar um papel, precisa de coisas mais palpáveis para eles. Brincadeira, história e aí todos esses materiais vão mudando com o tempo, mas eu acho que, na idade dela, assim, que é bem pequena, tem que ser alguma coisa assim.

Pesquisadora: Que acompanhe a idade, né?!

Thais (21 anos): É...

Pesquisadora: Depois do que a gente conversou, você acha, assim, que a Educação Infantil é importante para a criança?

Thais (21 anos): Muito.

Pesquisadora: Por quê?

Thais (21 anos): Muito do que eu falei de desenvolver as habilidades da criança, desenvolver até mesmo alguns valores, que às vezes o filho é filho único, é tudo para ele, mas assim, não é porque os pais são errados, é natural não tem ninguém que ele precise dividir nada e aqui precisa. Então acho que essa questão de tratar bem o coleguinha, de não ser agressivo, de aprender o que é preciso aprender mesmo na escola. A ler, escrever, a diferenciar forma, cores, seguindo uma etapa da vida da criança. Então acho que é isso.

Pesquisadora: Interação, né?!

Thais (21 anos): Unhum.

Araújo (2009) identificou, em sua pesquisa, que os sentidos apresentados pelas famílias são marcados pela brincadeira, pela despreocupação e isenção de responsabilidades (etapa da vida em que não cabe trabalho produtivo) e pelas educadoras são marcados com ênfase nos aspectos lúdicos da infância, identificando-a com liberdade, alegria, despreocupação e descompromisso (ARAÚJO, 2009). Nos enunciados sobre o trabalho pedagógico na EI, em nossa pesquisa, também foram captados sentidos relativos à brincadeira e à interação da criança com outras crianças, apresentados como uma distração e não reconhecidos como atividades educativas, conforme prevê as DCNEIs (BRASIL, 2009a). Esses sentidos sinalizam tanto o desafio de realizar o trabalho docente em diálogo com os documentos oficiais, quanto de comunicar às famílias as ações realizadas, dado também analisado por Moro (2004) e Cruz (2001), que ressaltam a importância da

interação e comunicação entre educadores, crianças e comunidade e vistos como um desafio a superar.

Pesquisadora: Depois do que a gente conversou, você acha que a Educação Infantil é importante para a criança, por que?

Maria: É...

Pesquisadora: Por quê?:

Maria: A criança se desenvolve mais na creche entendeu!? Se desenvolve. Aqui tem os brinquedos para ela brincar, se distrair. E, assim, a creche da idade deles, de um ano a dois anos é só para brincar mesmo.

A partir desses enunciados, observamos o desejo dos familiares, no que se refere ao contato das crianças com materiais dos mais variados, a expectativa de que as crianças aprendam a controlar suas necessidades (parar de usar fralda especialmente) a interação com os demais colegas... o que ressoa na docência como uma necessidade de realizar um trabalho pedagógico que contemple o que preconizam os documentos oficiais, principalmente no que se refere às faixas etárias menores que um ano (BRASIL, 2009a; 2009d), mas que também seja sensível às expectativas das famílias, comunicando as práticas realizadas no bojo das atividades pedagógicas e que integram (ou não) parte do conteúdo de trabalho na EI.

Nesse sentido, a análise do desafio de comunicar o trabalho pedagógico visto em outras pesquisas de nossa revisão (CRUZ, 2001; MORO, 2004) é semelhante aos sentidos captados com esta pesquisa, em que a comunidade destaca o desafio da compreensão, da comunicação, da possibilidade e da existência do trabalho pedagógico com bebês, assim como podemos perceber na entrevista com Lorenza,

Pesquisadora: E quais atividades vocês imaginam serem trabalhadas com o seu neto na Educação Infantil?

Angélica: Ah, brincadeiras, eles brincam demais, né?! Porque, nessa fase aí, eu não sei se eles já... mexem com o ensino, com alguma coisa... Não sei se eles já brincam, conversam, contam historinhas... Mas questão de dever, essas coisas, acho que ainda não pegam, porque são muito pequenininhos.

Pesquisadora: E quais atividades você imagina serem trabalhadas com ela aqui, no CMEI?

Lorenza (31 anos): Leitura. Assim, iniciação à leitura na verdade. É, trabalhos manuais, acho que no princípio só, né?! Porque é criança a idade, né?! Não tem muita...

Nesse sentido, ao ressoar a necessidade de uma comunicação mais adensada sobre o trabalho pedagógico, não dispensamos a ideia de que “[...] essa comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à

hierarquia” (YAGUELLO, BAKHTIN, 2006, p. 14), não ausente de tensões, pois os aspectos destacados para a família como importantes concentram uma perspectiva de cuidado muito enfatizada, principalmente no que tange à alimentação, ao cuidado físico e ao bem-estar da criança, dado também captado na pesquisa de Cruz (2001), Moro (2004) e Casanova (2011), como um aspecto fundamental para os tempos da criança vividos na instituição, associado ainda à atenção, ou seja, o reconhecimento da necessidade de cada criança,

Pesquisadora: O que mais você aprecia na Educação Infantil? Quando você pensa em Educação Infantil, o que você gosta mais? O que te chama a atenção quando você pensa em escola?

Russo: Para falar a verdade?

Pesquisadora: É, a verdade.

Russo: Chegada de manhã: aquele café básico, reforçado. Aquele café reforçado. Aquela brincadeira no playground. Aquele sono quando cansar, os passeios que têm também.

Pesquisadora: O que você espera que ofereçam aqui para o seu neto?

Angélica: Ah, o que posso dizer? Bastante atenção. Com as crianças, né!? Às vezes você dá brinquedo, dá lanche, mas não dá a atenção que tem que ser dada para a criança. Tenta enrolar com um brinquedo, com um lanche, mas às vezes a criança não quer aquilo, ela quer atenção.

Pesquisadora: Então você considera essa atenção como um fator muito importante?

Angélica: Com certeza!

Na entrevista com Russo e Angélica, observamos o destaque para a alimentação adequada e reforçada, juntamente com a brincadeira. Essa perspectiva de cuidado e atenção com a criança destaca principalmente a especificidade do trabalho com bebês, ressoando em aspectos fundamentais para conceber a formação e o trabalho nessa etapa da educação, assim como também enfatiza Emerson:

Pesquisadora: No caso, do [fala nome da criança] que ainda vai chegar. O que você espera que essa instituição ofereça a ele?

Emerson: Atenção devida a uma criança de um ano. Os cuidados necessários...

Pesquisadora: Quais seriam, assim, esses cuidados necessários? Que você considera para a idade dele?

Emerson: Criança nessa idade é muito curiosa, quer subir, quer pegar tudo. Todo tipo de cuidado para evitar acidente.

Pesquisadora: E você ficou sabendo da abertura de vagas, portaria de matrículas, de que forma?

Emerson: A própria instituição. Perguntando todo dia.

Pesquisadora: Quais atividades você imagina serem trabalhadas com as crianças aqui, no CMEI?

Emerson: Ah, assim, pintura, massinha, ah, não sei... Para a idade do [fala nome da criança], a minha ideia é pela outra filha.

Pesquisadora: Ela entrou com qual idade?

Emerson: Ela entrou com três anos.

Pesquisadora: Ah, ela já entrou com três, né!? Ele já entrou mais novinho. Vou tentar colocar aqui o que você falou. Não sei bem, você imagina alguma coisa que pode ser trabalhada assim, com as crianças de um aninho na escola.

Emerson: Que realmente vão brincar com tinta, lambrecando a mãozinha...

Pesquisadora: Unhum...

Emerson: Exercitando a imaginação, com certeza.

Pesquisadora: Ah, é...

Emerson: Leitura de historinhas... para eu contar historinhas em casa.

Pesquisadora: Ok. E, finalizando, depois do que conversamos, você acha que a Educação Infantil é importante para a criança?

Emerson: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Emerson: Vou ficar muito repetitivo, né?!

Pesquisadora: Não tem problema. É fortalecendo o que você...

Emerson: Interação. A criança se torna menos tímida e mais comunicativa, no caso. Aprende mais rápido. E você já prepara a criança para o próximo passo no nível educacional. Uma pena, porque a mãe teria um pouco mais para falar, porque, infelizmente, com a minha rotina de trabalho... A mãe leva vantagem.

Sobre o trabalho pedagógico, ao revelar a expectativa de realizar atividades “de casa” junto com a criança, Emerson também enuncia sobre a tarefa de trabalho com a EI. Ao acrescentar que a mãe tem mais “vantagem” em informar sobre a concepção de EI, o familiar também nos informa os lugares distintos de cada um na relação com a criança (também pudemos constatar esse dado na observação da presença de muitas mulheres na fila de vagas, à medida que se aproximava o momento de se realizar o cadastro), o que não desconsidera as tensões existentes no cuidado compartilhado do outro, como continuamos a observar na entrevista com Emerson:

Pesquisadora: Muito legal ouvir você falar isso... A mãe leva vantagem...

Emerson: Eu consigo ser mais cuidadoso que ela. Que a responsabilidade no caso é só da mãe, não, né!? Queria eu estar desempregado e ela trabalhando, só para eu cuidar dos meus filhos. A única coisa que ela faz, que eu não sei fazer é lavar a roupa deles. O resto, dar banho, comida, tudo fazemos juntos. Mesmo com a minha falta de tempo.

Assim, ressoa ao campo do trabalho e da formação docente o que se refere às discussões de gênero para o trabalho com a criança pequena, marcando as tensões que se apresentam no campo e que retomaremos com mais ênfase no

próximo capítulo, ao abordar a concepção da docência na EI. Voltando às expectativas dos familiares quanto ao trabalho pedagógico, destacamos os sentidos desses familiares para a realização das atividades de artes plásticas e visuais, identificando dados diferenciados do PPP da instituição. Embora presente, em sua concepção metodológica, o trabalho com artes, dança, música, ressaltamos a dificuldade quanto à existência de um espaço físico para a utilização de materiais de arte, como uma sala multiuso. O PPP prevê, mas não identifica esse tópico como eixo ou metodologia de trabalho, aspecto que, em nossa pesquisa, se mostrou muito marcado, informando sentidos relativos às expectativas da interação da criança com diversos materiais,

Pesquisadora: E quais as atividades que você imagina serem trabalhadas com as crianças aqui, no CMEI?

Carla (25 anos): Ah, pintura, massinha, educação física, artes... essas coisas. Tudo mais voltado para artes, porque eles são muito pequenininhos. Mais voltado para artes. Eles amam assistir DVD. É toda quarta-feira. A galinha pintadinha, ixi, o [fala nome de outro filho que já frequenta a instituição] chega em casa cantando. Todo feliz!

Pesquisadora: Você acha isso importante?

Carla (25 anos): Ah, eu acho! Ali eles aprendem a falar! Cantar! Eu acho muito importante isso.

Pesquisadora: Quais atividades você imagina serem trabalhadas com as crianças aqui, no CMEI?

Edson (50 anos): Não falo isso aí porque tenho pouco contato com isso.

Pesquisadora: Não imagina nada?

Edson (50 anos): Nada!...

Pesquisadora: Que que você imagina...

Edson (50 anos): Quem traz ele aqui é a irmã dele...

Pesquisadora: Mas eu estou falando com relação à criança que vocês estão tentando vaga.

Edson (50 anos): O que eu espero é aquilo que eu estava falando com você, a mesma coisa que estão fazendo para o irmão dele.

Russo: Artes. Artes já põe tudo. É arte!

Edson: Pintar as paredes. É arte mesmo.

Russo: Arte para tudo quanto é lado, para o bem e para o mal. Arte ué, é criança. Que criança faz?! Só arte.

Isso nos parece que não ter um espaço específico para a realização de atividades com materiais de artes plásticas não impossibilita o trabalho na prática dos profissionais. Desse modo, os sentidos dos familiares demonstram esse *encantamento* com as atividades realizadas na instituição, ressoando no campo do trabalho docente da formação o desafio de adensar, comunicar e estudar sobre as práticas objetivadas, fundamentando as atividades com vistas tanto a qualificar o trabalho com as crianças, como a não compor um currículo de atividades aleatórias,

que surgem apenas a partir das (muitas) expectativas das famílias, uma vez que, junto às atividades de pintura, música, canto e dança citadas, também observamos a expectativa quanto às atividades relacionadas com a religiosidade, que se desvelam no gaguejamento sobre o currículo na EI:

Pesquisadora: Quais atividades você imagina serem trabalhadas com ela aqui, no CMEI?

Maria Ângela (58 anos): Começa com o que primeiro?

Pesquisadora: Com o que você quiser. Quais atividades você acha que serão trabalhadas, por ordem de importância... Não sei... Do jeito que você achar melhor.

Maria Ângela (58 anos): Por isso mesmo.

Pesquisadora: O quê? Quais atividades?

Maria Ângela (58 anos): Atividades? Eles são pequenininhos, eles têm que o quê? Aí você me pega, né!? Não sei isso. Isso eu não sei. Começa com quê? Começa...

Pesquisadora: Atividades, que você imagina... Que você olha, que as professoras vão trabalhar com as crianças.

Maria Ângela (58 anos): Fazer quebra-cabeça primeiro, depois pintar, depois vem aprender a pegar no lápis, né!?

Pesquisadora: Aham...

Maria Ângela (58 anos): Rezar.

Pesquisadora: Rezar, você imagina rezar?

Maria Ângela (58 anos): Claro que rezam com as criançinhas, rezam não?!

O PPP da instituição informa que há na comunidade predominância da Religião Evangélica em suas variadas dimensões e da Religião Católica, o que agregamos na análise dos sentidos e das expectativas enunciadas pelos familiares nesta pesquisa. Isso faz ressoar no campo do trabalho e da formação docente na EI a importância de visibilizar essas expectativas, uma vez que se busca a realização de um trabalho cada vez mais próximo ao respeito às tradições, à cultura de cada um, sendo um desafio aos profissionais articular tantas demandas na EI, respeitando a premissa dos documentos oficiais. Além de prever um currículo específico para cada faixa etária, também considerar o respeito à cultura e à individualidade de cada um, inclusive dos profissionais que trabalham no CMEI, conforme podemos observar na entrevista com Manuelle, que destaca o fato de a sobrinha já ter uma vivência com a religião no interior da instituição,

Pesquisadora: E quais as atividades que você imagina serem trabalhadas com a [falo nome da criança] aqui?

Manuelle (25 anos): Desenho, esses negócios que as crianças fazem. O grupo, assim, a dividir as coisas. Se não me engano, é dividido material, tem uma caixa de material que fica aqui e é dividido com as outras crianças.

Pesquisadora: Você apontou para o cartaz, assim o que que veio em sua cabeça?

Manuelle (25 anos): Porque ali foi um monte de criança. Foi o grupo, né!?

Pesquisadora: Mais alguma atividade que você imagina?

Manuelle (25 anos): Eu espero um monte de coisa.

Pesquisadora: Tipo o quê?

Manuelle (25 anos): Que ela aprenda, que ela saiba a sentar em uma cadeira, tenha uma boa refeição. Que ela saiba a sentar, comer bem. E a orar, assim...

Pesquisadora: A orar também?

Manuelle (25 anos): É. Essa disciplina. Igual a minha sobrinha, ela já ora. Ela já ora, ela ora como adulto mesmo. Pede por um monte de gente, pelo pai dela, pelas outras pessoas, para os amiguinhos dela. É uma base. É uma coisa boa.

Ainda ressoam da entrevista com Manuelle possibilidades de comunicar o trabalho realizado, uma vez que ela demonstra conhecer aspectos da EI pela vivência com a sobrinha, tal como a prática com a caixa de lápis, a educação à mesa e a confecção de cartazes. Voltando ao temário da religiosidade, na premissa do PPP da instituição, observamos ainda a concepção de sociedade que busca respeito aos valores individuais de cada um, dialogando com a perspectiva dos documentos oficiais, que preconizam os direitos e garantias fundamentais do indivíduo (BRASIL, 1988), como também os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009a), o que ampara também as expectativas das atividades sociais, pois foi indicada pelos familiares a expectativa de que, ao ingressar na EI, as crianças passem a ter interação entre si e entre elas e os adultos, ampliando sua rede social, aprendendo regras particulares da cultura de viver em coletivo, o que segundo elas, dificilmente aprenderiam se ficassem em casa. Isso é roblematizado sob a ótica do trabalho infantil por Araújo (2009) e retoma, em nossa pesquisa, os sentidos próprios da formação na EI,

Pesquisadora: E para você, o que é Educação Infantil?

Letícia (24 anos): Ah, para mim é o início, né!? Para criança começar a interagir, aprender, começar a desenvolver, né!? Ajuda a criança a se desenvolver. Por exemplo, meu filho é uma criança hiperativa. Ele faz tratamento neurológico, é uma criança agitada. E, depois que eu comecei a, assim, a levá-lo no médico, ele melhorou bastante. E eu acredito que, quando ele for para a creche, vai melhorar bem mais. Porque, assim, ele brinca mais com os coleguinhas parentes, mas ele não tem coleguinhas assim para brincar, assim.

Pesquisadora: O que você mais aprecia e gosta na instituição de Educação Infantil?

Olediana (33 anos): Ah, o que eu aprecio é esse contato com as outras crianças, essa alegria entre eles. O brincar, que muitas vezes o meu filho não tem essa possibilidade, porque eu moro em uma casa sem um quintal. Eu acho que é esse contato, essa alegria, essa convivência. As brincadeiras pedagógicas.

Pesquisadora: O que você espera que essa instituição de Educação ofereça para seu filho?

Olediana (33 anos): Que garanta que ele socialize com os colegas, que tenha as primeiras bases de leitura e escrita, do mundo moderno, das tecnologias. Que ele saia daqui com uma base boa, para que ele possa fazer um bom fundamental.

Essa conversa mostra que os familiares, além de reforçar a expectativa da cultura letrada já apontada neste relatório, recuperam a dialogia sobre a comunicação entre a EI e outras áreas de estudo e também desvelam outros sentidos sobre a procura pela instituição...

Pesquisadora: Por quê?

Maria Ângela (58 anos): Porque, se não tiver escolinha para as crianças como vai ser? Como é que vai ser? E as crianças? Vão ficar só em casa?

Pesquisadora: E ficar só em casa para você não é, bom por quê?

Maria Ângela (58 anos): Não é bom. Não é bom porque em casa... Aprende em casa mas aprende na escola também. Criança ficar em casa?! 24 horas por dia?! Quem aguenta isso!? Ninguém aguenta, não!

Para isso, cremos ser necessário, junto às aprendizagens cotidianas com o campo, o acesso a formações que contribuam e instiguem o diálogo entre profissionais e especialistas do campo, fomentando o conhecimento, alargando e adensando as aprendizagens específicas inerentes à EI, pois, como aprendemos com Bakhtin (2006), a língua, em seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou vivencial. O contexto de vida influencia as aprendizagens dos sujeitos. Assim, concordamos com Vieira e Souza (2010), quando consideram a sugestão de:

Enfrentar a concepção e o modelo que 'naturaliza' a função docente, 'barateando' ou 'desqualificando' o trabalho realizado nesse contexto. Isso poderia ter consequências positivas para a construção de carreiras docentes para fazer frente ao desafio da expansão, sobretudo pública, de uma educação infantil de qualidade (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 137).

Nesse sentido, vale destacar que essas expectativas se constituem especialmente com lembranças do vivido, ainda que poucas sejam as recordações sobre a EI pelos familiares, portanto as memórias que mais informam serão, naturalmente, remetidas às memórias de escola fundamental, que foi a que a maioria teve a oportunidade de frequentar, como observamos na entrevista com Lorena e Marcondes, que revelam distintas experiências na infância:

Pesquisadora: Depois do que a gente conversou, vocês acham que Educação Infantil é importante para a criança?

Marcondes (21 anos): Certo.

Pesquisadora: Por quê?

Lorena (22 anos): Porque... Ai meu Deus! Porque... eu acho que criança....

Marcondes (21 anos): Porque é o certo de todas crianças passarem...

Lorena: É!...

Lorena (22 anos): Na minha época, não tinha creche não. Onde que eu morava, em [cita nome do município], não tinha, não! [com tom de revolta].

Marcondes: Na minha tinha.

Lorena (22 anos): Não tinha creche, assim, não. Era só particular.

Marcondes (21 anos): Passei pelo berçário, tudo certinho [fala com orgulho].

Pesquisadora: Você?

Marcondes (21 anos): Aham. Lá em [cita nome do bairro].

Pesquisadora: E o que que você lembra assim, da época que você fazia?

Marcondes (21 anos): Eu?! Brincar no parquinho direto! [fala com emoção].

Passando ao segundo subtema deste capítulo, a partir das entrevistas, observamos que o parquinho figura como um lugar especial na memória dos familiares. Constatamos o quanto esse espaço tem destaque, figurando como um lugar de encontro, de interações (com o ambiente e com outras pessoas), como um território das crianças. Dos familiares, disparam as memórias do vivido e as brincadeiras são muito enfatizadas constituindo-se como uma *referência* de EI, conforme nos instiga a pensar Mateus,

Mateus (16 anos): Os brinquedos, na hora de brincar, é bem legal! Muito irado. E na hora das brincadeiras da professora. Acho isso muito irado.

Pesquisadora: Você lembra de alguma que você gosta?

Mateus (16 anos): Ah, claro que eu gostava. Quando era pequeno, eu gostava de jogar bola, pular corda, achava massa. Brincar no parquinho, escorregador, bem legal.

As memórias relativas às brincadeiras foram marcantes nos enunciados, seja associadas às lembranças da infância fora de instituições seja como no caso de Marcondes e Mateus que destacam a lembrança das brincadeiras no parquinho como uma atividade frequente que marcou suas vivências com a EI. As brincadeiras surgem com força nos enunciados dos familiares, agregando reflexões sobre a intensidade desse momento e nos permitindo observar a ressonância desses enunciados para o lugar da brincadeira, como um lugar em potencial para as aprendizagens que marcam a vida dos sujeitos (não é difícil encontrar alguém que guarde em sua memória alguma lembrança dos momentos vividos brincando com outras as crianças). É brincando que interagimos com o mundo e com o outro,

ampliando o universo de conhecimento e espraiando as possibilidades de aprendizado.

Como analisa Rosemberg (2010, p. 179), observamos que, “[...] se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e é permanente como etapa da vida na sociedade”, o que provoca nos sujeitos distintos sentidos com a EI, dentre eles, esse sentimento de oportunidade, implicando movimentações e conflitos, dado o desejo de matrícula, os números da demanda e as estratégias para o atendimento em cada unidade, podendo ser visto, por exemplo, na insatisfação de Lorena, evento que trouxemos anteriormente,

(Lorena (22 anos): Na minha época, não tinha creche, não. Onde que eu morava, em [cita nome do município], não tinha, não! [com tom de revolta].

Marcondes: Na minha tinha.

Nesse mesmo enunciado, observamos que Marcondes informa sua emoção e revela a importância desse espaço, especialmente na vida da criança. Pelos olhos de Marcondes e Mateus, vemos desvelar um brilho que quase permite ao pesquisador vivenciar a cena da brincadeira anunciada. A partir disso, ressoa a importância da brincadeira como elemento ao trabalho pedagógico. Por essa via, já preconizada como eixo nas DCNEIs (BRASIL, 2009a), vemos, como parte do projeto pedagógico, uma forma de socialização e integração das crianças (KISHIMOTO, 2001). Desse modo, ao rememorar as experiências anteriores para analisar a metodologia e a concepção de trabalho pedagógico, os familiares acenam reconhecer a brincadeira como centro do planejamento pedagógico, ainda que enfatizem a perspectiva de amor e carinho necessários ao trabalho, tal como pontuam Edson e Manuelle ao recorrer às suas memórias para informar sobre a EI,

Pesquisadora: Como você imagina a pessoa que irá trabalhar com a criança aqui, no CMEI? Cuidar e educar, né!?

Edson (50 anos): Rapaz, nessa parte ai eu não tenho nada a falar do pessoal que trabalha, não. Esses dias mesmo eu estava falando, domingo. O que eles aprendem... Aprendem brincando aqui.

Pesquisadora: E o que você mais aprecia e gosta numa instituição de Educação Infantil?

Manuelle (25 anos): Ai, porque... Eles têm muita paciência. Muito amor assim é imenso. Pelo menos aqui ó. Quando minha sobrinha estudou, era bem nesse seguro aqui. A mulher [docente] tem muito carinho por ela. Não adianta só chamar a atenção. Tem que dar carinho e amor também, entendeu!? Então, é a base. Minha sobrinha fala até hoje. Ah, estudei, aqui! E ela pergunta: ‘A minha prima vai estudar onde estudei, tia!?’ Desse jeito, é uma base!

Nesse movimento, passando ao terceiro subtema deste capítulo, que recupera, inclusive, a concepção de EI apresentada no Capítulo 5, observamos o tom emotivo que tange os enunciados dos familiares, decorrente das lembranças da infância, especialmente as lembranças derivadas dos encontros na e com a instituição. Exploramos sobre a emoção de acompanhar o desenvolvimento das crianças no decorrer das vivências com a instituição, sobre a voz das mães se diferenciando das vozes dos demais familiares e sobre a formação que ocorre entre os familiares que já têm uma vivência com a EI, auxiliando os que estão ainda em acolhimento na instituição. É possível perceber a sensibilidade com o que é realizado na instituição, o que aparece com entonação diferente entre as vozes dos sujeitos. Ao indagar-lhes sobre o que esperam que as crianças realizem, se ingressarem na instituição, informam sentidos que revelam a emoção em frente à possibilidade de mais uma criança da família estudar na EI pública, demonstrando conhecer os materiais e a dinâmica de trabalho,

Pesquisadora: E aí, como você imagina você trazendo ela aqui assim como quando trazia a sua sobrinha?

Manuelle (25 anos): É tudo, né! Tudo que ela faz já é uma alegria, porque ela já vai fazer dois anos e meu filho morreu com nove meses. Eu já estava na expectativa de fazer o aniversário dele. E ela já vai fazer dois anos, então é uma vitória muito grande. Vê-la crescer me chamando de mamãe. E ele estava começando... ela já está andando e ele estava começando a engatinhar, dar os primeiros passos. É uma grande vitória.

Pesquisadora: E aí conquistar essa vaga para você...

Manuelle (25 anos): É uma grande vitória para mim. Principalmente aqui, nesta creche [fala emocionada].

Uma emoção que acena se propagar no decorrer dos encontros cotidianos na EI:

Pesquisadora: Como?

Carla (25 anos): Ah, sei lá. Tudo emociona a gente. Até uma apresentaçõzinha aqui da creche que tem no dia das crianças, a gente chora!

Pesquisadora: Ah, eu choro também! [risos] Você também é assim? Chora, se emociona? Quando fala...

Olediana: Ahm... Nosso Deus! [risos]

Carla: [risos] Toda mãe é assim. Mãe é mãe, cara!

Olediana: Quando a gente chega né?! Revira tudo!

Ao informar que, no momento de emoção “revira tudo”, cremos que a mãe tenta comunicar o sentimento decorrente da vivência de aprender junto com a criança, num processo em que uma voz se encontra na outra, como pensa Bakhtin (2011, p. 156) na análise da linguagem: “Eu encontro a mim mesmo na voz inquieto-

emocionada do outro, encarno-me na voz cantante do outro, encontro nela um enfoque autorizado de minha própria emoção”. Nesse processo, toma força a emoção de Carla, dando vazão ao choro emocionado de viver a formação, de se formar junto ao outro, de reconhecimento da formação do desenvolvimento do outro.

Assim, podemos analisar que a entonação da palavra das mães é vista com tonalidades semelhantes entre si e um pouco distante da dos outros familiares. As mães tentam comunicar, sempre com muita emoção, a grandeza do que é para as crianças (e pelos olhares, observa-se que para elas também) terem acesso aos materiais ofertados na EI pública. Por exemplo, ao citarem sobre a pintura, a massinha ou o processo de alimentação na instituição, informam com uma tonalidade de voz diferente, revelam um encantamento com o trabalho pedagógico diferente dos outros familiares, como podemos perceber na entrevista com Carla:

Pesquisadora: E aí, quando a gente fala em Educação Infantil, o que que vem na sua cabeça? A primeira coisa.

Carla (31 anos): O que que vem? Educação Infantil? Ah... ensinar! O ato de ensinar, a criança aprender... se desenvolver naquele local. Aprender coisas novas, fazer amigos. Eu lembro da minha Educação Infantil. Não tinha creche. Mas tinha pré, a época do prezinho, né!? Lxi eu me divertia, brincava com massinha, pintava. É isso que quero para meus filhos. Igual meu filho. Sabe contar de um a vinte! Aprendeu aqui, na creche! Sabe falar onde está a cabeça, o joelho, o ombro, a barriga, o umbigo, o bumbum [risos]. Tudo aprendeu aqui! Não é fantástico isso?! [fala com emoção] Isso é Educação Infantil!

Pesquisadora: Você está emocionada?

Carla (31 anos): Ah, eu fico emocionada!, porque é muito legal, cara! [fala chorando de emoção].

Pesquisadora: E quando você vê isso, como você se sente? Assim, você compartilha com a sua família...

Carla (31 anos): Ah, eu fico muito feliz! [bastante choro de emoção] Ver que ele está aprendendo, que tem um lugar para ensinar a ele. Pessoas com paciência. Nossa! Eu fico muito feliz mesmo! Eu fico emocionada! [chorando de emoção e rindo] A gente que é mãe...

Na análise dos eventos, descortinam-se junto ao choro também o riso e a alegria. Todos esses sentimentos, imbricados na emoção do ato do outro, assumindo uma significação positiva, regeneradora, criadora (BAKHTIN, 2010c) e, portanto em constante formação, passível às transformações de sentidos sobre o objeto. Assim, as famílias sinalizam se desenvolver junto com as crianças, num processo de muitos sentidos, de transformação e ressignificação de concepções, repleto de muita emoção e aprendizado, conforme relatado por duas mães no refeitório da instituição, durante a fila de vagas, aguardando para realizar o cadastro da criança:

Pesquisadora: [percebo o desejo da mãe que está ao lado em falar, pois ela concordava com o que a Carla falava, interagindo principalmente com os olhos marejados e o sorriso] Quando você vem trazer a criança você se sente emocionada? Igual Carla. Carla relatou as emoções quando vem às festas no CMEI...

Olediana (35 anos): É...

Pesquisadora: E como é para você?

Olediana (35 anos): Nossa, é... [gagueja] nossa, é... mágico parece! É uma coisa muito estranha! Só mãe! Só sendo mãe para sentir e explicar mesmo. Você tem que sentir! Não dá para explicar não.

Pesquisadora: Porque assim... é uma outra pessoa que vai ficar com a criança né?! Então, o que você sente? Eu não consigo imaginar o que vocês sentem ao deixar a criança aqui.

Olediana (35 anos): É... No começo é um pouquinho difícil. É um pouquinho inseguro.

Pesquisadora: Carla está concordando. [risos]

Olediana (35 anos): Ela nunca passou assim... Nunca foi judiada aqui, não, nem nada. E ela é muito boazinha, muito calminha. Ela reclama que a tia briga muito. Ai eu pergunto, mas ela briga com você? Aí ela fala: 'Não! comigo, não'. Ela briga com o [fala nome da criança]... Ai fala o nome dos amiguinhos todos que são bagunceiros, são terríveis.

Pesquisadora: E você também se sente emocionada? O que você sente assim, quando falamos das crianças...

Mãe não identificada 1: Feliz, né! Porque, na realidade, eu sou a primeira vez de experiência de creche com ela, né!?

Pesquisadora: Ah...

Carla (25 anos): Sua outra filha está com quantos anos?

Mãe não identificada 1: 12 anos, menino.

Pesquisadora: É, mas...

Carla (25 anos): Temporão dela agora, temporão. Ela vai se emocionar agora junto com a gente então [risos] criança pequena...

Pesquisadora: E provavelmente vão estudar juntos, né?!?

Carla (25 anos): Vai, vai! Vão estudar na mesma sala!

Pesquisadora: Nossa, que bom!

Olediana (35 anos): Tudo na mesma sala! Tudo hominho.

Pesquisadora: Já começam desde a fila as amizades.

Olediana (35 anos): É, é...

Carla (25 anos): E eu sei, menina! Do [fala nome da criança] eu sei todos da sala dele. A [fala nome das crianças]. O que ele falava em casa eu interagia com as mães. Aí eu falava com as mães: 'Quem é o [cita nome da criança e sorri]'.

Pesquisadora: Mas, isso é muito importante, né!?

Carla (25 anos): Ah, eu sou assim menina...

Pesquisadora: Imagina, enquanto professora, as mães... é muito mais...

Carla (25 anos): E é ruim quando a mãe não liga, né?! Para vocês.

Pesquisadora: Aí me conta, Carla, sobre esse movimento de conhecer as mães, da escola, dos colequinhas...

Carla (25 anos): Ah, eu sempre procuro, conhecer as mães. Menina, ano que vem, aliás, ano passado, quando eu comecei deixar o [fala nome da criança], tinha uma mãe de mais de 40 anos. Imagina, mais de 40 anos, primeira filha, [fala nome da criança]. Aí sabe o que ela fez? Não queria deixar a menina aqui! Ela entrou na sala e pediu a [cita nome da professora] para ela ficar. Ela ficou quase uma

semana! Com a [fala nome da criança]. Ela ficava no cantinho, escondida e vendo os procedimentos. Aí as outras mães acharam isso um absurdo. Até eu! Nossa, gente! Não pode! Se fosse assim, tinham que ser todas as mães ficarem, então. Aí achamos ela assim, sabe... Aí depois fomos conhecendo, né?! Vemos a insegurança dela. Primeira mãe, mais de 40 anos, foi uma filha muito desejada...

Pesquisadora: Aí vocês foram colaborando?

Carla (25 anos): Aí a gente foi conversando... Não [fala nome da criança], é assim mesmo e tal... Aí todo mundo acalmado ela, que com o tempo ela...

Pesquisadora: E ela chorava?

Carla (25 anos): Nossa, uma choradeira! A [fala nome da criança] chorando e ela chorando!

Pesquisadora: Dentro da sala?

Carla (25 anos): Dentro da sala [risos] Uma loucura! A sala foi uma loucura! E ela falava assim: 'Vocês são doidas, deixar a criança aqui e sair'. Como assim!? A gente não dormiu na fila para conseguir vaga? Agora não deixar aqui?! Como que a gente...

Nesse evento, observamos um exemplo de formação que se deu conjuntamente. Juntas, as mães buscavam se fortalecer no desafio de viver a inserção da criança na creche, que integra inclusive a criança como um principal comunicador do dia vivido no cotidiano da instituição (SAMBRANO, 2006). Numa inspiração na análise do choro e do riso em Bakhtin (2010c), observamos a emoção como um elemento de sensibilidade, que leva à solidariedade, desencadeando uma dialogia formativa entre as mães que buscavam seus filhos. No caso da Mãe Carla, observamos que, sensibilizada pelo choro tanto da criança quanto de outra mãe, ela busca mobilizar a segurança, ressoando na possibilidade de encaminhar o trabalho pedagógico em parceria com as famílias. Depois das vivências cotidianas na EI, ela já demonstra ter mais segurança com a possibilidade de inserção do segundo filho na instituição, haja vista o aprendizado que teve nas vivências anteriores e informa se sentir mais segura para, caso consiga vaga, viver o processo, inclusive, disposta a fortalecer outras mães que venham a sentir os desafios da inserção na EI.

Com a perspectiva bakhtiniana, a partir dos eventos destacados, observamos que a palavra toma um sentido vivencial, já vem com uma ideologia, já carrega em si um sentido, reportando vivências anteriores para a constituição do discurso presente e futuro. Assim, faz-se necessário destacar que, nesse momento das entrevistas, a pesquisadora já não tem mais tanto controle com as respostas, pois, ao perguntar a uma mãe, era inevitável que as demais mães presentes se afetassem com os depoimentos, configurando uma entrevista com muitos respondentes, endereçamentos, haja vista que toda palavra comporta, no mínimo, duas faces. "Ela

é determinada tanto pelo fato de que alguém procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2006, p. 117), produzindo sentidos nas relações de quem chegava, com a curiosidade em obter informações *daquele lugar*, com as indagações ou silenciamentos iniciais de quem já tinha uma caminhada na EI, com a oportunidade de compartilhar as vivências de outrora, desencadeando, de todo modo, reflexões sobre o processo de inserção movido pelo choro, pela emoção, alegria e expectativa de conseguir uma vaga.

Passando ao segundo tema, em que exploramos a processualidade dos sentidos sobre EI, observamos nos enunciados falas e produções de sentido, num contexto preciso, que tinha um tempo e objetivo definido. Tudo isso compunha o processo de sujeito e enunciado, arquitetando a epistemologia bakhtiniana, de “[...] não abafar as vozes, mas, ao contrário, ativá-las e organizá-las buscando envolver o objeto fazendo brilhar as facetas de sua imagem” (BAKHTIN, 1993, p. 87), desvelando os sentidos. Para esse contexto, foi necessário reconhecer a emoção e também as tensões existentes, pois os sujeitos reforçam a metodologia pensada na inspiração bakhtiniana, vivificando conceitos, como sujeitos ativos e falantes (BAKHTIN, 2011).

Mãe não identificada 1: Ai, meu Deus! Fez tudo igual a mim!

Carla (25 anos): É coisa de mãe, menina! Tem mãe que desfacela.

Pesquisadora: Você já viu casos assim também!? Porque é a primeira, né?!... Aí você...

Mãe não identificada 2: Vou te contar, só coisa velha [dizendo que já havia sentido o que as outras mães informavam ter sentido]...

A partir do que foi dito pelas mães, observamos que a demanda por vagas na EI integra um processo histórico de luta da comunidade e de análises complexas, em que observamos o quanto os sentidos vão se alterando no decorrer dos encontros com a instituição. Identificamos pontos que vão desde as discussões entre o feminino e o profissional na EI (CERISARA, 2007) até as discussões sobre o trabalho pedagógico realizado (as expectativas, as impressões depois do primeiro contato, a relação estabelecida após um tempo de convivência). Tudo isso comporta a processualidade de sentidos que se dão na trajetória de vivência com o outro, que se efetiva em distintos espaços de comunicação. Vejamos, no enunciado que segue, a concepção do trabalho pedagógico realizado na instituição. Neilton não tem muitas vivências com a EI, não a cursou quando criança. Sustenta suas concepções nas memórias do presente, nas vivências com o espaço físico da instituição, o que vê e ouve na comunidade.

Pesquisadora: E aí... Nesse sentido de quando falamos em Educação Infantil, o que vem na sua cabeça desse monte de coisa que temos para imaginar, o que você imagina?

Neilton (48 anos): [pensa] Nossa! A gente... é, eles aprendendo brincando, é o que eu acho que é o início para eles. Por meio da brincadeira vão aprendendo. Aprendizagem

Pesquisadora: Aprendizagem, né? que você vinha falando. E, assim, o que você mais gosta, aprecia, na Educação Infantil? O que você faria mais questão que tivesse...

Neilton (48 anos): [pensa bastante] Olha, eu acho que, como aqui tem tudo, que eu sempre passo aqui olhando as crianças... Tem horário de divertimento... Dentro do que eles realmente necessitam. Tem horário de brincar, tem horário de descanso dos pequeninhos... Então... Eu acredito, eu não curti nada, mas...

Neilton acena que, embora não tenha *curtido*, ou seja, cursado a EI, tem como referência um trabalho realizado que mescla o que vê sendo feito (marcando a importância de espaços integrados e transparentes à comunidade, como um princípio formativo ao meio social) com o que acredita ser importante para a criança nesse enunciado, o aprendizado pela brincadeira. A partir disso, entendemos que a processualidade dos sentidos abarca uma formação com o outro, marcando a importância da comunicação do trabalho realizado entre instituição e comunidade.

Nesse aspecto, ainda há os familiares que têm como única referência a EI das crianças que conhece, assim como acena esse avô que busca matrícula para sua terceira neta:

Pesquisadora: Para você, assim, o que é Educação Infantil?

Edson (50 anos): Pelo que eu vejo dos meus netos, depois que eles entraram na creche, eles aprenderam muito. Parece que as creches hoje em dia estão ensinando quase mais que a escola. Eu tenho uma neta aí, que está quase fazendo onze anos, que o que está aqui na creche, sabe mais que ela.

Pesquisadora: É...?

Edson (50 anos): No meu modo de pensar a creche está ensinando melhor que as escolas.

Pesquisadora: Unhum...

Edson (50 anos): Porque o irmão dela, que é menor que ela, de sete anos, está sabendo mais do que ela, de 11 anos, que está no colégio.

Edson, ao informar suas vivências com a EI, instiga-nos a pensar sobre as concepções de EI que vivenciou no decorrer dos seus 50 anos. Certamente, pôde interagir com uma trajetória de muitas nuances no que se refere a crianças e infâncias, com experiências especialmente marcadas pela interação com os netos. Escutar que a EI para ele hoje *ensina mais que as escolas* nos anima a refletir sobre o currículo que temos buscado adotar como prática no decorrer desse tempo.

Nessa processualidade de sentidos que delineiam o caminho na EI, observamos que várias são as marcas presentes em nossa trajetória. Cada palavra, de cada familiar, assume um sentido que informa sobre suas vivências, sua trajetória. Ou seja, Edson terá uma concepção com base no que viveu com a EI, diferente da neta que tem onze anos, diferente do neto que tem sete anos. Cada um irá guardar uma vivência, um sentido especial, o que, na perspectiva que sustenta nossa premissa teórico-metodológica do trabalho, se constituiu com a compreensão de que

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, as palavras ditas estão sempre carregadas de um conteúdo e de sentidos ideológicos e vivenciais (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Os sentidos se alteram e se transformam de acordo com as pessoas, com o contexto e ao longo do tempo. Vemos que, para Bakhtin (2010b, p. 232), “[...] a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. A vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de uma geração para outra” e, nesse caminho, podemos inferir que existem desafios associados à afirmação da EI:

O atendimento institucional à criança significou, ao longo de sua história, atuar de forma compensatória para somar as supostas falhas e carência das crianças e de suas famílias, cuja concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligada aos ideais de liberdade e igualdade. Mudar essa concepção significa atentar para várias questões que vão muito além de aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever a concepção de sociedade, aluno, escola, conhecimento, metodologia, avaliação, currículo e relação professor-aluno (INSTITUIÇÃO, PPP, 2014, p. 30).

No trabalho com os dados, observamos que os familiares que assinalaram já terem algum tipo de relação com a EI fazem ecoar em sua fala sentidos bem próximos aos objetivos do trabalho pedagógico na instituição, possibilitando-nos entender que as aprendizagens decorrentes da EI integram circuitos de aprendizagens em que é fundamental o diálogo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, para a (in)formação sobre o cotidiano vivido, ressoando na ideia de que na EI todos aprendem, crianças, famílias e profissionais. Essa comunicação informa o protagonismo dos envolvidos.

Vimos que os familiares informam suas perspectivas, reiteram suas concepções e expõe suas expectativas sobre a EI. Em seus enunciados, os familiares destacam uma pessoa em especial, o docente, a pessoa que atenderá diretamente à criança, eixo que expomos no próximo capítulo, em que abordaremos a docência na EI.

8 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, tratamos do quarto eixo referente aos sentidos atribuídos pelas famílias à EI. Esses sentidos foram explorados a partir de dois temas: concepção de trabalho docente na EI e conquistas, avanços e desafios do trabalho docente. No que se refere à concepção de trabalho docente, temos enunciações que possibilitam considerar o sentido de docência na EI para as famílias, com destaque para a identidade e o papel do profissional no trabalho com as crianças e ainda as características que os familiares atribuem como necessárias ao docente na EI, entre as quais destacamos o amor, a paciência e a bondade com as crianças, como também a formação do docente, tudo associado à qualidade na EI. No que se refere às conquistas e avanços do trabalho docente, observamos o reconhecimento da formação para o trabalho com a EI e as temáticas de investimento no diálogo com as famílias, como também as tensões e os desafios na concepção do trabalho docente na EI.

Para tratar da docência, cabe considerar, retomando o título da dissertação, que focalizamos as ressonâncias na formação e no trabalho docente com a compreensão de que essa focalização não se efetiva de modo isolado. Tanto a formação quanto o trabalho se relacionam, quando estes se integram ao conjunto da institucionalidade da EI, de modo que as ressonâncias são sempre contextuais e envolvem um conjunto ampliado de interlocutores, de endereçamentos e de associações. Assim, não podemos desconsiderar as condições de trabalho, as políticas de reconhecimento e valorização profissional no encaminhamento das políticas de EI, o valor social da educação de crianças pequenas e vários outros intervenientes participantes dessas ressonâncias que envolvem a docência.

Na continuidade desta exposição, passamos a dialogar com o primeiro tema, com a concepção do trabalho docente na EI na perspectiva dos familiares. A partir dos enunciados, observamos que a docência na EI esteve presente de diferentes formas nas falas dos familiares. Isso nos chamou a atenção pelo fato de as famílias não reconhecerem tanto o protagonismo das crianças nessa etapa, o que destaca a ação docente na indagação sobre o trabalho pedagógico, principalmente no que se refere às atribuições necessárias à pessoa que passará horas com as crianças na instituição. Na diversidade de endereçamentos à docência, os familiares sinalizavam

suas preocupações, expectativas e ansiedade referentes à EI e à professora. Indagados ou não, as enunciações informam sobre a expectativa da docência na EI, sinalizando sentidos sobre a concepção de trabalho docente na EI para as famílias e ressoando em temários relevantes para o campo do trabalho e da formação docente, na perspectiva do outro como interlocutor das ações.

Conforme prometemos retomar no capítulo anterior, destacamos o referente tratamento com o pronome feminino, ou seja, não observamos nos dados a palavra professor, o que indica uma apropriação da feminilização da carreira docente, especialmente no trabalho com as crianças pequenas. Essa questão tem sido estudada por Cerisara (2007), citada por Campos (2012), e refletida por Ball (2011) que se reportam à banalização do magistério como um campo que parece ser construído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, em uma combinação de habilidade e competências, com pouca reflexão ou base teórica (BALL; MAGUIRE, 2011), marcando a expressão “Tia” e os sentidos dessa palavra de peso para EI,

Pesquisadora: E para você, assim, o que é Educação Infantil?

Maria (37 anos): Ah, as professoras darem amor, darem carinho às crianças, conversar, abraçar, falar que ama as crianças também, porque a gente não está ali para falar com eles no dia a dia, só à noite mesmo que a gente está em casa. Então elas têm que substituir a gente, né? Estar no lugar de mãe, né?! Ah, eu imagino uma professora que tenha paciência, igual as Tias [cita nome de duas professoras do filho mais velho, de dois anos, que também frequenta a instituição]. Elas são Tias muito boas para o [cita nome da criança]. Igual assim foi com o [cita nome da criança] quero que seja para ela também, entendeu?! Porque [cita nome da criança] ama as Tias [cita nome da professora e auxiliar], ele sempre fala: ‘Mãe, eu amo as Tias’ [cita nome]

Pesquisadora: E como você imagina uma Professora? Você imagina como as professoras do [cita nome da criança]?

Maria (37 anos): É porque [cita nome da criança] se não trazer ele para creche, ele até chora. Porque, se maltratassem, ele não queria vir, então ele tem amor na creche, então ele chora para vir para a creche.

Pesquisadora: Unhum... E como você imagina a sua relação com essa pessoa? A sua interação com essa pessoa? Que vai educá-la, cuidá-la.

Maria (37 anos): Uma pessoa boa, porque, aparentemente, elas são pessoas amorosas, entendeu?! Porque, quando [cita nome da criança] não vai para a creche e eu encontro com elas na rua, elas me param e perguntam: ‘Ah, por que [cita nome da criança] não veio?’. Ah, estava com febre. E ele também é muito divertido com elas também, entendeu. E assim, na creche assim, é [cita nome da criança]... assim, eles amam ele. Falam: ‘Seu filho é muito amado na creche’. Ai eu falo: ‘Eu sei’. Então, assim como eu quero para o [cita

nome da criança] eu quero para ela também. Com [cita nome da criança] é a mesma coisa, que com o [cita nome da criança].

A partir da entrevista com Maria, dispáramos muitas possibilidades de análise que ressoam na formação e no trabalho docente na EI. Buscamos adensá-los ciente da limitação de nosso olhar e do que conseguimos captar no contexto desta pesquisa. Primeiramente acenamos sobre o lugar que a mãe situa a professora, no que se refere a ver o lugar da profissional como um lugar de “substituição” da mãe e/ou da família, enunciando quatro vezes ao longo de sua fala a palavra Tia, ainda que seguida do nome das profissionais. Observamos também o lugar da mãe atenta aos sinais do bebê sobre a EI, informando que é com e pela criança que as famílias também (principalmente?) vão constituindo seus sentidos sobre a instituição. Isso indica que, juntamente com o diálogo com a família, é importante ter a criança participando do processo, pois ela irá indicar, por exemplo, as justificativas das atividades, informar as agendas da semana, relatar o que foi vivido, o que enxergamos numa perspectiva bakhtiniana de formação pelo diálogo, em que o outro, no caso, a criança, ao se comunicar e comunicar o dia vivido na instituição, forma também a sua família na EI, indicando suas descobertas e aprendizados. Aqui cabe assinalar os desafios dos diálogos com as crianças, num mundo pautado pela lógica adultocêntrica, ainda que, no escopo desta pesquisa não possamos explorar esses desafios.

Essa análise se revela, por exemplo, quando os familiares “gaguejam” quando nos dizem o que as crianças fazem na creche e reconhecem seu desenvolvimento nessas ações diárias. Porém, ao indagar sobre o que especificamente realizam os sentidos, informam respostas que vagueiam entre *não sei* ou *eu acho*, tal como acena Casanova (2011) em sua pesquisa. Numa epistemologia bakhtiniana, entendemos o olhar do outro como possibilidade de encaminhar informações, ou seja, enxergar o processo pelo olho, pelo informe do outro, o que chamamos de excedente de visão (BAKHTIN, 2011), e com ele desencadear uma completude junto ao olhar do outro, naqueles elementos em que ele sozinho não pode se completar (BAKHTIN, 2011) e, portanto, nos formarmos mutuamente, alterando sentidos dos atos e das palavras.

Segundo Bakhtin, a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial. A palavra tem uma força ideológica vivencial (BAKHTIN, 2006), é uma resposta a alguma coisa, constituindo elos na cadeia dos

atos de fala (BAKHTIN, 2006). Em nosso caso, com sentidos muito fortes, junto às problematizações do campo do magistério (BALL; MAGUIRE, 2011). No campo da EI, uma trajetória em que princípios como a maternagem nos acompanharam por muito tempo, impedindo a profissionalização da área (CERISARA, 2007; KISHIMOTO, 2002).

Assim, tal como essa enunciação, outros eventos ainda reiteram essa perspectiva, marcando uma concepção de docência na EI nas vozes dos familiares que enfatizam a necessidade de cuidado, carinho e amor para as crianças. Sentidos também enunciados no PPP da instituição, o que apontamos aqui como tema necessário de estudo, com vistas a ressignificar “[...] as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118), problematizando para ressignificar, sem menosprezar, as práticas de cuidado na primeira infância. Se, no evento anterior, a mãe destacava a necessidade de amor às crianças, observamos aqui a concepção de docência agregada ao amor também à profissão, inclusive desconsiderando a relação com o salário, associada à tarefa de superar a educação ofertada pela família,

Pesquisadora: E como você acha assim, que tem que ser a pessoa que vai ficar com a criança?

Edson (50 anos): Eu acho que os educadores têm que ser bem melhores de que a mãe no tratamento com as crianças. Como que diz, a pessoa tem que ter o dom para cuidar de criança, né?! Não adianta você entrar em uma creche por dinheiro, pelo interesse financeiro. Você tem que ter o dom e gostar de criança, porque não adianta você entrar numa creche e não ter o dom de gostar de criança. Entrar por conta do dinheiro, da necessidade. Para mim, a pessoa tem que entrar para trabalhar porque gosta de criança, não por dinheiro.

Pesquisadora: Unhum... e mais o que, assim, além do dom, você acha que tem que ter mais o quê?

Edson (50 anos): Eu acho que, a pessoa tendo o dom de gostar de criança, não há dinheiro que paga por isso. Então a melhor qualidade que tem é o dom de gostar de criança e não do salário.

Se nesta pesquisa o amor às crianças aparece como uma forte característica, ressoa para o campo da formação e do trabalho docente a necessidade de pautar a formação como princípio fundamental do trabalho docente com crianças pequenas. No trabalho de Cruz (2001), o gostar das crianças é um fato que prevalece na visão das professoras, que é reiterado pelas famílias no último tópico sobre o trabalho docente na EI. Diante disso, numa perspectiva bakhtiniana, entendemos que o amor é um elemento que agrega dimensões positivas à realização do trabalho, porém

caracterizamos o amor como um princípio de não indiferença ao outro, de reconhecê-lo em sua existência, destoando do amor lírico que aparece nos enunciados dos familiares. A partir dessa reflexão, compreendemos o agregamento na profissão docente da perspectiva de afeto (e reconhecemos que ela se mostrou bem recorrente na voz dos familiares), mas defendemos que ela se dê em todos os âmbitos e dimensões do humano, que ressoe entre as crianças e suas famílias, entre o grupo de trabalho na instituição... Para dar conta do amor às crianças, advogamos melhores condições de trabalho e formação qualificada, na defesa para que reconheçamos as crianças como sujeitos legítimos, singulares e de direitos!

Associada à questão do amor e cuidado com as crianças como uma condição primeira da docência, também captamos uma expectativa da vivência da maternidade como preparação para este trabalho, conforme podemos analisar com as enunciações dos dois amigos que estavam na fila de vagas para matrículas:

Pesquisadora: E como você imagina a sua interação com essa pessoa? [entra Russo e se deita junto ao Edson no colchonete].

Edson (50 anos): Rapaz, se fosse você filho meu que estivesse aí, certo? Se gostasse do meu filho, do mesmo jeito eu ia passar para essa pessoa. Se a educadora tratasse bem meu filho, eu ia tratar bem melhor ela e ia elogiar muito mais. Filho é filho, né?! Não adianta você receber aí um salário por mês, na frente você fazer uma coisa e por trás você fazer outra.

Pesquisadora: Unhum.

Edson (50 anos): Então eu acho que uma pessoa, para pegar uma criança para cuidar, tem que ter bastante responsabilidade com criança. E principalmente ter filho, para saber o que é uma criança, né?!

[Russo concorda com tudo que Edson diz e acrescenta] Russo: Saber o que é um filho, né?! Filho é filho.

Edson (50 anos): Não adianta você cuidar dos filhos dos outros, se você não tem um filho também e não sabe a dor de cabeça que é ter um filho.

Neste momento, é preciso ressaltar a concatenação entre os diálogos (BAKHTIN, 2006), quando o discurso de um sujeito se encontra com o discurso do outro, que não deixa de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1993), em que os dois sujeitos não se importam com o fato de a pesquisadora ser mulher e ter se apresentado também como professora. Informam, com gestos e forte entonação na voz, seus sentidos sobre a docência na EI e dizem que, além de ser mãe, é preciso ser uma pessoa sempre muito boa, que contagie as crianças com sentimentos bons, indicando que, além da maternidade, a professora deve cultivar a amizade com todos.

Pesquisadora: E você imagina como você vai se relacionar com essa pessoa? Que vai cuidar, educar. O que você acha necessário na relação? Porque a criança vai passar a frequentar aqui, a maior parte do dia, né?! E aí, como você imagina que será a sua relação com essa pessoa?

Edson (50 anos): Eu acho que a creche é um segundo lar, tem e é uma segunda mãe. Então ela tem que juntar as duas coisas, ela [a criança] tem que sair de uns braços de uma mãe e partir para outra.

Pesquisadora: E como é que você imagina a relação da criança com as outras crianças?

Edson: É o que eu falei com você, né?! Se tem uma boa tia, se trata da criança com coração, como se fosse filho dela, ela vai saber controlar essas duas situações. Do jeito que tratar de um, vai tratar de outro. E, juntamente, as crianças vão acabar fazendo uma amizade.

Pesquisadora: Então, além da amizade, você imagina qual outro tipo de relação? Entre as crianças?

Edson (50 anos): Para começar, primeiro interativo que eu acho que tem que ter de uma criança com a tia em uma creche. Ela tem que ser mãe, primeiramente, para saber dar carinho e amor à criança também.

Russo: E sentir a dor do parto também. É verdade, ué!

Pesquisadora: Quando a gente fala em Educação Infantil, o que que vem na cabeça?

Edson (50 anos): No meu modo de pensar, é procurar fazer as coisas para a criança não se distanciar da tia e se aproximar mais com a criança que vai conviver nesse período.

Essa relação de transparência e de confiança mútua são sentidos também muito ressaltados pelas famílias e informados como indispensáveis, assim como identificamos na entrevista com Manuelle:

Pesquisadora: E... Como você imagina... Porque assim, a pessoa vai passar boa parte do dia com ela. Então, como você imagina a sua relação com essa pessoa, que também vai passar a ter contato?...

Manuelle (25 anos): Ah, espero assim... que seja uma pessoa de confiança. Que passe confiança. Seja realmente assim. Que não só passe, mas que seja de confiança. E... amável, carinhosa com elas. Paciente. Calma, porque às vezes a gente se estressa. E tem que ter calma. Eu falo assim: 'Eu amo minha filha'. Mas eu mesmo falo assim: 'Se fosse para cuidar de um monte de criança, eu não teria essa paciência'. Porque é o filho da gente, a gente tem que criar. E eu admiro aquelas pessoas que realmente tem paciência com os filhos dos outros. Admiro! Porque não é fácil, não! Porque tem criança que é abençoada [tom irônico]. Que desobedece... essa aqui é uma. Eu falo com ela, não faz. Ela está fazendo e sorrindo para mim. Aí eu fico rindo [risos]. Mas, assim, quando ela estiver estudando, ela vai ter aquela disciplina, de não fazer, realmente, se ela for chamada [advertida], não vai poder fazer. E aí, eu espero que não seja aquela pessoa que só passe a mão, mas que na hora de cobrar, cobre assim. Igual ela obedece minha mãe. Minha mãe fala assim: [fala nome da criança]: 'Não faz isso'. E ela não faz. Se eu falo, ela olha para mim e faz.

Conforme observamos, trata-se de uma profissão complexa, pois encontramos tanto familiares sensíveis às causas das crianças, ou seja, atentos a qualquer comportamento por parte do professor, como também aqueles que designam uma confiança total à instituição, o que se revela como um desafio para os profissionais, na medida em que se configura uma profissão de relacionamento com todos esses *perfis*. De todo modo, os familiares afirmam que ter paciência é fundamental e ainda indicam que há consenso sobre a premissa de uma educação igual para todos, sem nenhuma distinção entre as crianças, como pontuam Edson e Mateus:

Pesquisadora: Como assim?

Edson (50 anos): Procurar fazer as coisas para a crianças ter mais amor para essa pessoa que vai ficar com ela né!? E ter muita paciência, porque criança, você tem que ter paciência com criança, criança tem aquele negócio, né?! Tem criança que é de lua. Tem dia que está cheia de amor para dar à tia, tem dia que ela está aquela rebeldia.

Pesquisadora: E além disso, o que mais que vem na sua cabeça. O que mais você pensa sobre Educação Infantil, creche...

Edson (50 anos): Basicamente o que aprende desde pequeno, né?! O que é certo e o que errado, o que deve fazer, o que não deve.

Pesquisadora: O que é certo para você?

Edson (50 anos): Ensinar as crianças as coisas certas. Evitar que as tias passem certos tipos de mau humor que elas trazem de casa para as crianças nas creches, né!?

Pesquisadora: E o que é certo, então, que é ensinado na creche? Que que você imagina?

Edson (50 anos): É cuidar das crianças por igual. Não ter melhor, nem pior. Não é porque é uma criança rebelde e a outra não é que vai ter diferença. Tem que tratar os dois como iguais.

Pesquisadora: Como você imagina, ou se vocês já conversaram sobre isso na família... Como vocês imaginam a pessoa que irá trabalhar com a criança?

Mateus (16 anos): Como assim?

Pesquisadora: Como você imagina a pessoa? A professora?

Mateus (16 anos): Ah, uma professora que tenha paciência. Uma professora paciente e saiba lidar com criança, porque não é fácil, não, cara! Ainda mais que a partir de um ano e alguns meses, para os dois anos começa a dar um trabalho. Então tem que ter muita paciência.

Assim, a necessidade de ser uma professora paciente se destaca entre as características mais informadas como essenciais para o exercício do trabalho docente, ressoando no campo como um aspecto a ser considerando tanto na ação com as crianças, quanto na comunicação com os familiares. Problematizamos nesse panorama as condições de trabalho e o processo de cargos e salários desse

profissional, aliados à reflexão dos desafios inerentes à formação, já destacados por Campos (1999) e Côco (2012). Além de todos esses aspectos trabalhados pelo campo, os familiares ressaltam a necessidade de que o profissional docente não deixe transparecer tristeza no contato com as crianças e suas famílias e ainda não expresse nenhum sentimento pessoal negativo ou se deixe abater por algum problema no tempo em que estiver na instituição, como destaca Edson na entrevista:

Pesquisadora: O que seria errado? Você disse ensinar o certo e o errado...

Edson (50 anos): Trazer problema de casa, tá certo?! Para a sala de aula.

Russo: é mesmo!

Edson (50 anos): Talvez sai de um problema dentro de casa e talvez por pouca coisa, acaba se estranhando com a criança na escola, na creche. E acaba que a criança acaba tomando raiva daquela pessoa. Porque tem muita criança que vem aqui, vem para creche porque gosta. Agora tem muitas que falam que ficam até amedrontados. Porque a tia não está ensinando o que é certo para a criança.

Desse modo, observamos o quanto as famílias atribuem à docência um sentido de seriedade, de compromisso e de confiança, acreditando que o professor pode influenciar o sentimento das crianças. como reitera Thais ao informar suas expectativas sobre a docência na EI:

Pesquisadora: Como você imagina a pessoa que irá trabalhar com a criança? Cuidar e educar? Em sala...

Thais (21 anos): Tem até uma conhecida da gente. Eu não sei se ela é das crianças menores, como eu imagino [pensa]. Ela tem que ser uma pessoa meiga, mas tem que ser uma pessoa firme, porque criança precisa de disciplina. Então, eu acho que tem que ser assim, educada, tratar bem, porque ela vai ser o exemplo da criança, em boa parte do dia. Então, eu acho que isso, uma pessoa firme, delicada e que seja educada com as crianças.

Pesquisadora: Ela será o exemplo, você falou?

Thais (21 anos): É, é.

Assim, observamos que o impacto na constituição da turma transcende os espaços da instituição, marcando a vida das crianças e de suas famílias:

Pesquisadora: E o que você mais aprecia e gosta numa instituição de Educação Infantil?

Manuelle (25 anos): Ai, porque... Eles têm muita paciência. Muito amor, assim, é imenso. Pelo menos aqui ó, quando minha sobrinha estudou, era bem nesse seguro aqui. A mulher [docente] tem muito carinho por ela. Não adianta só chamar a atenção. Tem que dar carinho e amor também, entendeu!? Então, é a base. Minha sobrinha fala até hoje: 'Ah, estudei aqui!' E ela pergunta: 'A minha prima vai estudar onde estudei, tia!?' Desse jeito. É uma base!

A partir das entrevistas, observamos que os sentidos captados indicam a necessidade de ser uma pessoa sempre muito “boa”, disposta ao trabalho,

marcando aspectos positivos da relação entre família e instituição associados à preocupação com o cuidado físico da criança. Na entrevista com Auriceia, é reiterada a necessidade de ser uma profissional afetuosa, ainda que, com isso tudo, informe “ter que levar” essa relação, pelo fato de a profissional “cuidar” da criança, numa expressão que nos parece acenar um sentido de tolerância ao outro:

Pesquisadora: Como você imagina a pessoa que irá trabalhar com a criança? Cuidar e educar?

Auriceia (33 anos): Ah... Ser carinhosa, não bater, ser compreensiva, gostar de criança...

Pesquisadora (33 anos): Mais o quê?

Auriceia (33 anos): Ter atenção, estar vinculada só à criança.

Pesquisadora: Hum... mais o quê?

Auriceia (33 anos): Porque se não gostar da criança, não adianta nem trabalhar.

Pesquisadora: Como você imagina a sua interação com essa pessoa?

Auriceia (33 anos): Boa.

Pesquisadora: Boa...

Auriceia (33 anos): Ah, a pessoa que vai cuidar do meu filho, né?! Tem que... levar.

Nesse primeiro tema, vimos que o sentido de docência na EI para as famílias destaca uma identidade de professora paciente, amorosa e bondosa. Abordamos também o papel desse profissional no trabalho com as crianças e ainda as características que os familiares atribuem como necessárias ao docente na EI. Vimos como destaque o amor, a paciência e a bondade com as crianças, como também a formação do docente associada à qualidade na EI. Com isso, passamos ao segundo tema deste capítulo, que se refere às conquistas, avanços e desafios do trabalho docente no diálogo com a comunidade. Observamos que os enunciados dos familiares ressaltam expectativas quanto à formação desses profissionais,

Pesquisadora: E como você imagina a pessoa que irá trabalhar com o [fala nome da criança], em sala?

Emerson: Ah, espero que sejam pessoas que tenham qualificação, especialização. Sejam pessoas que realmente levem jeito para a coisa. Pacientes. Aqui, até agora, nunca deixaram a desejar, não.

Pesquisadora: Sejam pacientes... Você já conhece, né!?

Emerson: Da minha filha.

Pesquisadora: Aham.

Emerson: Mas será outra sala, né?! Aí não sei.

Pesquisadora: E você espera que tenham qualificação, especialização. Por que essas características?

Emerson: Ah, a gente atrela isso a um cuidado com a criança. Com as crianças. As pessoas que gostam do que fazem.

Ao ver que o pai vincula a qualidade com o cuidado na EI a essa qualidade do trabalho com a formação, não podemos deixar de fazer referência ao que prevê a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 62, sobre formação inicial docente,

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Se a legislação preconiza essa formação, observamos que, no avanço da caminhada na EI, várias conquistas se acenam. Associados às características institucionais, captamos dados que apontam a formação profissional específica para a EI como um “atrativo” na busca por matrículas na instituição pública, tal como informam Lorenza e Neilton:

Pesquisadora: O que você mais gosta/aprecia na instituição de Educação Infantil?

Lorenza (31 anos): Na verdade, o ensino, a estrutura...

Pesquisadora: Unhum...

Lorenza (31 anos): E a formação acadêmica dos professores.

Neilton (48 anos): Olha, pelo que eles falam muito bem do CMEI aqui, como tem duas conhecidas aqui. Eles falam que aqui é muito boa, que é ótimo. Então assim, espero que elas sejam, estejam capacitadas, realmente capacitadas para exercer essa educação, né?! Mas, assim, por isso que eu venho, ouço falar que é muito boa.

Isso indica avanços no reconhecimento da comunidade sobre o trabalho realizado na instituição, ressoando na ideia de que a comunicação se constitui como um aspecto formativo entre instituição e famílias:

Nilza (52 anos): A Educação Infantil é importante, porque a gente que ensina em casa muitas das vezes não tem aquela instrução que uma pedagoga tem, que uma professora que faz especialidade tem, para entender uma criança de dois, três anos. Às vezes tem coisa que a gente está em dúvida em casa... Eu mesmo já vim, muitas vezes, perguntar à diretora, professora... e me atenderam muito bem!
Pesquisadora: E você acha esse movimento importante, de relação com a...

Nilza (52 anos): Eu acho, sim! Mito importante. A relação dos professores com a criança. E da pedagoga com a gente, explica as coisas... Eu gosto muito!

Passando ao segundo tema, em que abordamos as conquistas, avanços e desafios do trabalho docente no diálogo com a comunidade, reiteramos a ideia de que “[...] a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação” (VIEIRA, 2010, p. 8). Ela não se faz sozinha, ou seja, acena ter no diálogo um lugar de possibilidades, de contato para formar-se junto ao outro, seja

com as crianças, seja com os parceiros de trabalho, seja com um familiar. Nessa perspectiva, a aposta dos familiares no diálogo foi um dado recorrente nos eventos, pois informa o anseio por boas relações com as professoras:

Pesquisadora: Como você, ou sua tia, imaginam a interação de vocês com essa pessoa? Com esse profissional que vai ficar com a criança no CMEI, educar e cuidar? Como você imagina essa relação?

Mateus (16 anos): Ah, eu acho que uma boa relação, né?! Porque se não tiver, como que a professora, se não tiver uma boa interação com mãe, como que vai passar uma boa confiança? Para a mãe da criança. Então eu acho que tem que ter uma boa relação entre eles ali, para passar uma boa intenção, uma confiança, para não precisar se preocupar e saber que a criança está em boas mãos à partir do momento que deixa na creche.

Mas também destaca a disposição para enfrentar possíveis conflitos, como enfatizam Angélica e Rosivaldo nas entrevistas:

Pesquisadora: É, porque geralmente quando tem problemas chegam aos ouvidos... Todos querem alertar... E, assim, como você é uma avó muito participante, tanto que está aqui, como você imagina essa relação com a pessoa que vai interagir com seu neto? Como você imagina a relação com essa pessoa?

Angélica: Ah, espero que seja muito bem! Que seja ótima [risos] porque é meio estranho, né?! Você chegar e encontrar o filho, ou neto machucado e aí você for debater, conversar com a pessoa e ela não poder te explicar ou falar alguma coisa...

Pesquisadora: Então, você imagina esse relacionamento à base do diálogo?

Angélica: É ué, lógico, tem que ser assim...

Pesquisadora: Que a pessoa converse, explique?

Angélica: Não baixar o nível, né?! Que se for em questão de baixar o nível, a gente está aí para tudo. A gente faz de tudo para não chegar a esse ponto, mas...

Pesquisadora: Mas você espera que seja uma pessoa que ouça, dialogue, que te escute...

Angélica: Lógico, até mesmo porque, se for alguém que não souber, não saiba como cuidar, não tem direito de ficar aí dentro, entendeu!?

Rosivaldo: Então tem que ser alguém responsável mesmo, para tomar conta disso daí.

Pesquisadora: Unhum... E como você imagina a sua interação com essa pessoa?

Rosivaldo: Aí vai depender do tratamento dela com minha filha, [risos]. Vai depender do tratamento dela com minha filha. Eu vou agir do jeito que ela trata minha filha [fala rude]. Se ela tratar bem, será tratada superbem. Como qualquer outro daqui também, né?! Com os filhos.

Pesquisadora: Unhum... então você vai agir conforme for o tratamento com a criança.

Rosivaldo: Isso. Porque, vamos supor, você chega aqui de surpresa e encontra a educadora puxando a orelha de seu filho. Qual sua reação, né?! Nossa Senhora!

Assim, os familiares acenam a importância do diálogo e da interação pela experiência discursiva, permitindo-nos inferir que, com essas vivências dialógicas, ampliam as possibilidades de formar e se desenvolver em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros (BAKHTIN, 2011), provocando aquilo que Bakhtin chama de alteridade, em nossa perspectiva, processo indispensável para a constituição da identidade docente e da formação junto à escuta do outro, compondo um processo formativo conjunto, como podemos observar a partir da entrevista com Carla:

Pesquisadora: E você conversa com a criança sobre o CMEI?

Carla (25 anos): Meu filho? Converso!

Pesquisadora: E o que que você fala?

Carla (25 anos): Sobre a creche. Vixi! Todo dia quando ele chega da escola! Pergunto: 'E aí, filho, o que você fez hoje?'

Pesquisadora: E com o que vai ser matriculado?

Carla (25 anos): Tem 11 meses! [risos] Mas com o meu que já está na creche. Todo dia, quando ele chega da creche [fala nome da criança]: 'O que você fez na escola? Você brincou no parquinho? O que aconteceu'. Todo dia! Nossa! [começa a ficar emocionada]. Eu fico uma meia hora só conversando sobre a creche. Todo dia!

Pesquisadora: E por você ter essas vivências, assim, já com a creche, como você imagina a pessoa que irá trabalhar com o outro menino? Esse que você está tentando vaga.

Carla (25 anos): Essa eu não conheço. Igual ano passado. Eu não conhecia ela. Cheguei apreensiva, você deixar seu filho aqui sem saber... quem vai ser aquele profissional que vai ficar! Que vai trocar a fralda... Porque a gente, que é mãe, troca, pega, olha, fica. Agora outra pessoa que é de fora, você não sabe. Ano passado eu fiquei apreensiva de deixar. Agora esse ano eu sei... A [cita nome da professora] é uma pessoa maravilhosa [cita nome da professora]... são pessoas assim! Maravilhosas!

Pesquisadora: E a interação da criança, com as outras crianças?

Carla (25 anos): Olha, no início, eu ficava puta, o [fala nome da criança] chegava mordido. Essa semana mesmo eu dei um showzinho ali, porque ele caiu no parquinho, saiu a unha dele. Mas você sabe o que eu aprendi ao longo desse tempo? Que não adianta você ficar brigando com professora, porque criança chega mordidinho em casa ou vermelhinho. Porque, em casa, às vezes cai e você perde o controle da criança! Quanto mais aqui, na creche! Aí eu desencanei com isso.

Pesquisadora: Aí você entende isso como?

Carla (25 anos): Que é normal, natural! Um morde o outro, às vezes por conta de um brinquedo, às vezes um quer o brinquedo, aí o outro quer... bate. É assim mesmo, é lógico que elas têm que olhar, mas às vezes é coisa de um minuto. Aí eu aprendi a compreender isso.

Pesquisadora: Aprendeu com o tempo... com as vivências...?

Carla (25 anos): Isso... Mas, no início, não. Entendeu!? ... Mas agora, tranquilo [levanta a cabeça para cima]. Vi que é normal! [risos] Jamais! Esse ano, eu vou ser a melhor mãe do grupo. Porque esse ano eu tive essas experiências... Então esse ano, ixi! Vai ser ótimo!

Pesquisadora: E a sua interação com a professora? Como você imagina?

Carla (25 anos): Ah, eu sempre converso... Agora já peguei amizade com elas... Converso. Mesmo antes, quando eu não tinha amizade, eu chegava, conversava.

Portanto, a conversa parece se constituir como um elemento importante para estabelecer aprendizados, alterando os sentidos sobre determinado objeto, o que não desconsidera os pontos de vista divergentes. Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1993), o encontro é um dos principais agentes de ação formadora. Em nossa pesquisa, as entrevistas mostraram como são importantes para a relação entre crianças, docentes e famílias tanto os encontros cotidianos, quanto os encontros ocasionais que são relevantes para o movimento formativo junto ao outro, como observamos a partir da entrevista com Thais, quando ela destaca a interação de um familiar com a docente responsável pela turma da criança:

Pesquisadora: Como você imagina a sua interação com essa professora?

Thais: Acho que a minha vai ser bem pequena, por conta dos meus horários mesmo. Horário que ela entra na creche, que é à tarde, estou no trabalho, no estágio. E na hora que busca, eu também não cheguei, porque é longe, então assim, minha relação com ela vai ser bem pequena, mas meus pais são bem participativos.

Pesquisadora: Então a relação dos pais será de maior interação...

Thais: Aham. Eu tinha uma prima que estudava aqui, mas ela saiu tem tempo. E... a relação da minha prima, com a professora era muito boa. Eu ficava encantada! Ela passava, as duas conversavam, ficaram amigas, até depois, porque ela era muito carinhosa e tratava muito bem a filha. E toda mãe gosta da pessoa que trata bem o filho. Então eu achava engraçado que ela vinha, atravessava a rua para abraçar, para conversar com ela.

Junto à articulação com as famílias, indicada pelos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2009a), ressoa a necessidade da escuta atenta, como um caminho importante para nossa formação, como um lugar de alterar a concepção da função da creche predominantemente assistencial, de comunicar a existência e a realização de currículos específicos para a EI, de encaminhar outras possibilidades de análise sobre o trabalho docente, de aprendizado constante com o outro e ainda como possibilidade de concretizar, na prática, as concepções mais avançadas presentes nos currículos oficiais, nos textos legais (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006) e nos movimentos sociais, pois:

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um 'sentido em si'. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não

pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez. (BAKHTIN, 2011, p. 386).

E no bojo dessa compreensão, também é preciso entender que há divergências entre o que se deseja e o que é efetivamente praticado no interior das instituições, como sugere Ball (2011), na compreensão dos muitos textos que habitam nosso campo educacional:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismos, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Na complexidade que envolve a discussão desses aspectos, a sensibilidade com o campo (às vezes opaco e obscuro) tem se mostrado necessária para se entender a processualidade das discussões, práticas e a relevância do tempo de estudo. Afinal, como vimos aqui, as palavras dos familiares, no contexto da busca de vagas, expressam no campo da formação e do trabalho docente a ideia de que é possível idealizarmos dias mais justos, mais horizontais e condizentes com as nossas premissas, permitindo-nos fazer coro à ideia de que

[...] os oprimidos de hoje só terão ânimo para combater se reassimilarem as aspirações e os anseios dos oprimidos de ontem; o que os seres humanos quiseram e não obtiveram talvez possa ser alcançado um dia. E para que a vitória venha a ser conseguida, precisamos resgatar tudo: Não só o que foi dito e feito, mas também o que foi desejado e reprimido (KONDER, 1988, p. 83).

Os enunciados ressoam na formação e no trabalho docente, contribuindo com a constituição de um *fazer docente na EI*, acenando com indicativos pertinentes ao trabalho à medida que informam seus sentidos, provocam aprendizados e nos indicam onde melhorar, aprimorar, estudar, repensar... Nos abrir à escuta da comunidade, nos permite conhecer, para compreender, o que se passa no meio social e, com isso, avançar na formação, melhorando e transformando a realidade. Portanto, acreditamos que, juntos, configuramos um processo formativo colaborativo, ou seja, um com o outro, o que sozinhos não alcançaríamos, pois

As linguagens do plurilinguismo, como espelhos apontam uma para outra, cada uma das quais refletindo a seu modo um pequeno pedaço, um cantinho do mundo, forçam a adivinhar e captar atrás dos seus aspectos mutuamente refletidos um mundo mais amplo,

com muito mais planos e perspectivas do que seria possível a uma única linguagem, um único espelho (BAKHTIN, 1993, p. 204).

Ainda acreditando que junto ao outro desenvolvemos reflexões sobre o trabalho, desejamos que literaturas, como a de Pasqualini e Martins (2008), reconheçam, a partir dos dados e das análises apresentados, a necessidade de afirmar um trabalho educativo específico para a faixa etária de zero a seis anos, que compreenda as expectativas das famílias, principalmente as necessidades de desenvolvimento da criança, como o direito de integrar-se na instituição em acordo com o seu ritmo de interagir com outros adultos e crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias distintas e de brincar com diferentes elementos ampliando seus conhecimentos. Tudo isso se desenvolvendo com um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009a), incluindo a dimensão formativa, que integra o ato de cuidar e educar com profissionais devidamente qualificados para esse fim.

A partir disso, juntamente com as análises realizadas, indagamos se é possível conceber uma Pedagogia que foque apenas na transmissão de conhecimentos, sem considerar as interações possíveis que se estabelecem nos encontros entre crianças entre si e entre adultos, ou seja, é possível conceituar uma ação pedagógica que seja centrada apenas no profissional. E, ainda, se basta apenas socializar o conhecimento, sem oportunizar a interação com ele.

Na concepção das políticas sociais como uma intervenção do Poder Público, no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade e na luta pela igualdade de oportunidades, é indispensável considerar as forças progressistas e as forças contrárias (ROSEMBERG, 2002b, p. 177) na oscilação entre “os altos e baixos” que surgem e que às vezes nos desanimam a continuar, mas que também (principalmente) nos instam à resolução das situações e a ultrapassar os obstáculos do circuito. Considerando também a concepção do ciclo de políticas proposto por Ball (2011), composto pelo contexto de influência, de produção de texto, de práticas, de resultados e efeitos e de estratégias políticas, tomamos a lei da Física (e também algumas vivências com a brincadeira de circuitos no campo da EI), para tangenciar, a partir dos enunciados, algumas reflexões sobre a dinâmica da formação e do trabalho docente.

De acordo com a primeira parte da 2ª Lei de Newton, também conhecida como Princípio Fundamental da Dinâmica, que prevê a existência de muitas e diversas forças atuando sobre um corpo, convidamos para uma analogia em nosso campo educacional, especialmente a EI, que nos instiga à reflexão sobre as forças sociais (BAKHTIN, 2006) atuantes. Nesse contexto, podemos citar a força peso, que atua de *cima para baixo*; a força normal, que atua na reação com o contato da superfície, a força de atrito, que se opõe ao movimento; a força tensão, que age de baixo para cima... Todas essas forças juntas são chamadas na Física de forças vetoriais. Essa força, que é resultante de todas elas, é responsável pela aceleração e pela variação do corpo, numa dimensão diretamente proporcional. Isso significa que, se uma aumenta a outra aumenta na mesma proporção.

Na reflexão de que nesse caminho muitos são os obstáculos e as forças vetoriais existentes na *roda da EI*, fazem-se necessários os referenciais de análise de todo esse processo. Nesse lugar entram as pesquisas e o exercício de reflexão e formação do movimento de viver a docência. Nesse movimento, essas forças, junto às nossas sustentações, induzem-nos a percorrer caminhos numa aventura de enfrentar os gigantes que surgem, agem e se alteram na ação do trabalho, tal como numa montanha russa de parque de diversões, em que os cabos de aço são a sustentação, a estabilidade de todo esse processo, ou como o *gira-gira*, brinquedo de parques infantis.

Pensando ainda nessas forças que atuam para a movimentação, não podemos desconsiderar a inércia, também presente, que representa a perda e a recuperação de energia e as emoções que existem no interior das relações. Em nosso caso, tomamos a inércia no ponto inicial, perdendo a energia centrípeta que, na perspectiva de Fiorin (2006), aspira ao monologismo e busca o fechamento, a unidade, a homogeneidade, recuperando uma energia potencial, uma força centrífuga que, segundo o autor, objetiva a abertura, a diversidade, a heterogeneidade e também procura desvelar o dialogismo constitutivo do discurso. Assim, fortalecidos com os cabos de aço dos referenciais teóricos, podemos refletir sobre as ações das forças sociais (BAKHTIN, 2006) que permeiam e constituem esse campo, fazendo girar a roda num processo formativo que saia do lugar, com a dinâmica que envolve a luta, a revolução e a responsabilidade, uma vez que

O campo de educação está comprometido com a mudança da sociedade. E deve estar, pois, sem a utopia de um mundo melhor, a

educação não teria sentido. O educador está comprometido com essa mudança. No entanto, o pesquisador tem um compromisso com a produção do conhecimento; busca a visibilidade necessária para entender quais relações se estabelecem no espaço e tempos de inserção no campo e o que pode aprender desse universo pesquisado (KRAMER, 2009, p. 35).

Tomando essa epistemologia da Física, tangenciamos o caminho em que se situa o esforço deste trabalho e indicamos que essa é uma leitura, dentre tantas outras possíveis sobre os sentidos da EI, para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da educação básica. Os sentidos que ressoam na formação e no trabalho docente, a partir das palavras dos familiares, evidenciam um lugar em que a formação é constante, a luta é incessante e o diálogo instigante, afinal, não podemos abrir mão do esforço em “[...] promover situações em que os profissionais, as crianças e as famílias estabeleçam relações de pertencimento, para que se sintam parte integrante da instituição” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 78).

No movimento de fazer ressoar esses sentidos no campo da formação e do trabalho docente, reconhecendo os desafios inerentes ao trabalho pedagógico, reconhecemos que os enunciados não são diferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo (BAKHTIN, 2011); eles se complementam e dialogam sobre um mesmo tema, informando sentidos diferenciados e nos indicando caminhos para o trabalho e formação docente. Desse modo, cientes das muitas forças existentes na dinâmica da vida que é complexa, processual, tensa e intensa, passamos às considerações finais, buscando a síntese das reflexões e do conjunto de ressonâncias apresentadas neste relatório de pesquisa, na perspectiva de que

[...] esta realidade do conhecimento não é acabada e está sempre aberta. Tudo o que existe para o conhecimento é definido por ele mesmo e, em princípio, determinado em todos os sentidos: tudo o que persiste no objeto, como que resistindo a conhecimento e que ainda não foi identificado pelo conhecimento, persiste como um problema puro do conhecimento, e não como algo de valor fora dele [...] o conhecimento ignora tal oposição de valores (BAKHTIN, 1993, p. 32).

Nesse movimento, realçamos os desafios que permeiam também o esforço de ser pesquisador da EI, da docência e da formação docente, com as forças que nos puxam para o retrocesso, que pressionam nossas pesquisas e as nossas vivências na academia, mas que, na mesma medida, podem nos impulsionar, provocar e nos desafiar na reflexão das problemáticas de nossa trajetória e nos desafios de nosso tempo (CÔCO, 2013b). Apontamos, portanto, que é impossível

sairmos desse circuito sem nos alterarmos pela existência do outro, sem interagir com nossos pares, ainda que seja pelo silêncio, pela discordância.

Assim, ao apresentar os enunciados das famílias, também abrimos algumas possibilidades de trabalho, de entender, por exemplo, a comunicação entre os diversos parceiros que fazem a EI como fundamental para o exercício da docência. Ainda na consideração de que este trabalho se dá no coletivo e na compreensão da importância do protagonismo das crianças nessa comunicação, acreditamos que podem existir, por exemplo, espaços de referência no interior das instituições, que oportunizem essa comunicação entre esses sujeitos.

Neste processo de comunicação e de diálogo entre docentes, famílias e crianças, figura a importância de se considerar o percurso da EI, de reconhecer o quanto essa etapa ainda é nova aos olhos da sociedade e que por isso não desconsiderarão as problemáticas advindas das relações nos desafios do presente, na incessante busca de sentidos para a condição humana (JOBIM; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012), num circuito em que a formação e o acesso ao conhecimento são as principais energias para o circuito da EI que queremos,

[...] eles são como pernas (pra que te quero?) que servem para andar, nos deslocarmos, passear, correr, percorrer, atravessar, mas também conhecer lugares desconhecidos: com passos largos ou curtos, fortes ou trôpegos, depressa ou devagar, juntos ou separados, de mãos dadas ou enfileirados, pra frente ou pra trás, com descobertas, alegrias e tristezas, avanços e recuos (KRAMER, 2001, p. vii).

Nesse caminho inconcluso, idealizamos o ato responsável (e também responsivo) às nossas insatisfações neste mundo. Fomos ao lugar do outro, captando os sentidos sobre a EI e retornamos para as análises com a ideia de que o encontro com essas palavras pode alterar o contexto de trabalho. Entendemos que se abrir à escuta do outro impulsiona a força de escapar às ações centralizadoras, potencializando a formação docente. Como mencionamos, buscamos numa força centrífuga, negociar os sentidos que emergem nas relações sociais, alterando não só o futuro, mas, principalmente, revolucionando o presente. Nessa perspectiva, encaminhamos as considerações finais, marcando as análises datadas no bojo de tantas outras que podem ser feitas, que consideram, inclusive, palavras outras alheias, que podem ser ditas com e a partir desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de captar as vozes que informam sobre a constituição dos sentidos da EI para as famílias das crianças, buscamos constituir este trabalho, tendo como arena os diálogos que emergem nos momentos iniciais de inserção na instituição, as filas de vagas para matrículas. Iniciamos com uma arquitetura disposta à postura dialógica tanto com os sujeitos, como também com a própria produção do conhecimento. Com isso, na primeira parte, apresentamos o primeiro capítulo que aborda o contexto da pesquisa, para caracterizar os sentidos da EI para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da educação básica. Ainda nesse capítulo, mostramos o pertencimento ao campo, reconhecendo as múltiplas vozes que fazem parte da trajetória de formação para a constituição deste trabalho. No segundo capítulo, apresentamos os indicadores da política pública, com vistas a balizar os processos relacionais entre instituição de EI e família. No terceiro capítulo, realizamos uma síntese dos trabalhos encontrados que se aproximavam dos descritores da pesquisa. No quarto capítulo, seguimos apresentando as indagações que sustentaram nosso percurso metodológico para a produção dos dados.

Na segunda parte, temos o quinto, sexto, sétimo e o oitavo capítulo, em que analisamos os dados da pesquisa e, a partir daí, constituímos um conjunto de análises das entrevistas e aspectos que ressoam no campo do trabalho e da formação docente. Com essa arquitetura, chegamos a estas considerações finais, em que sintetizamos para o leitor o percurso do texto até aqui, como também reunimos os sentidos que emergem nos enunciados das famílias, com ressonâncias no campo de trabalho e na formação docente.

Antes disso, saudamos a todos que nos acompanharam durante a leitura e destacamos o sentido bakhtiniano de considerações em que não há limites para essa dialogia, assim como uma palavra última. Entendemos que outras palavras podem ser ditas e que essas configuram o diálogo sem fim da existência, em que os sentidos se renovam a cada encontro com as palavras.

Para responder à problemática de produzir dados que nos ajudem na reflexão da docência e da formação docente a partir dos sentidos da EI para as famílias, no movimento de inserção das crianças na creche, procuramos captar as vozes das famílias sobre os sentidos que emergem na constituição das vivências em busca da

EI. Com isso engendramos reflexões para o atendimento das crianças pequenas na perspectiva de ampliação do atendimento e, especialmente, na continuidade por políticas públicas que atendam à demanda em expansão, principalmente a demanda pela formação e provimento de profissionais para o trabalho docente na EI.

Respondendo a essa problemática de pesquisa, acreditamos que os sentidos de EI que emergem nesses contextos informam muitas entradas que vão desde as relações com os profissionais da instituição, às políticas públicas educacionais. Por isso, ainda que muitas vezes seja possível observar, pois um endereçamento nomeado (em especial, às professoras), esse endereçamento não finaliza naqueles diretamente nomeados. Uma abordagem contextual implica observar, pois muitos são os chamados na busca por qualificar o atendimento na EI. As famílias comunicam os desafios que surgem na aproximação à EI, que se situam tanto na expectativa de conseguir a vaga, como nas conquistas de aprendizados iniciais com a instituição, no momento dos acolhimentos e dos ajustes iniciais. As famílias comunicam claramente a necessidade de mais vagas, deixando explícita a expectativa de aumento da oferta, inclusive no que se refere aos desafios inerentes a essa problemática.

Com a análise da pesquisa, destacamos que os enunciados informam o quanto as famílias já sabem sobre a EI e a partir disso, informam a relevância de se investir na comunicação entre docentes, crianças e familiares. Sobre a expectativa forte de que as crianças sejam alfabetizadas na EI, fica à docência a responsabilidade de estudo sobre a transição para o ensino fundamental, as práticas da leitura e da escrita na infância, no que se refere tanto aos estudos dos referenciais das temáticas no campo, quanto aos documentos oficiais que balizam essa perspectiva na EI. O trabalho docente figura como um elemento fundamental de motivação para o interesse de busca por vaga na EI. Diante disso, faz-se pertinente a reflexão sobre o papel desse saber nas comunidades e a relevância desse acesso na etapa da EI. Ao dizer isso, associamos o que preconizam os documentos oficiais e reiteramos a pertinência de formação que aproxime os estudos, iniciais ou continuados, das especificidades da EI.

Os familiares também destacaram o reconhecimento do profissional com formação para o trabalho com crianças pequenas, a qualidade, a confiança dedicada aos profissionais e a aposta na EI pública como alternativa para afastar a violência e a criminalidade da vida da criança. Os diálogos que se constituem nesses momentos

indicam a insatisfação com a metodologia de fila de vagas para matrículas, mas, ao mesmo tempo, sinalizam o hábito com essa cultura, que se reverbera nas atitudes de parceria, como também nas tensões evidenciadas nas filas de vagas para matrículas, tendo em conta, principalmente, a quantidade de vagas e a demanda.

A partir dos dados, compreendemos que cada sentido colocado pelos familiares sugere uma renovação, sugere fazer a docência na EI sob outros pontos de vista, negociando sentidos com as demais etapas da educação, revolucionando o fazer tradicional, monológico e rígido que habita nossa história. Pensamos a partir de tudo que aprendemos com os familiares e também no percurso formativo acadêmico, que todo este movimento de escutar o outro nos impulsiona a estabelecer outros pontos de referência, marcando uma EI cada vez mais próxima aos sentidos das brincadeiras, das interações, do aprendizado pelo contato com a cultura, dialogando com os diversos espaços existentes, aspectos também destacados por alguns sujeitos.

Com esta pesquisa, agregamos ao caminho de lutas da docência olhares preciosos com uma escuta afinada, para pensarmos nossas práticas e nossas formações, aprendendo com o olhar do outro, com uma escuta ativa, que nos insta à movimentação em frente aos aspectos disciplinares, rígidos, monológicos e monopolizantes que ameaçam nossas perspectivas de trabalho conjunto na EI. Com isso, marcamos a utopia, que alimenta nossa força centrífuga, de um mundo em que todos possam marcar a sua voz, possam sugerir, indagar, problematizar e constituir os aprendizados, numa concepção pautada pela autonomia e pela liberdade!

Ainda no reconhecimento dos aspectos que integram as considerações do trabalho, destacamos que os referenciais teórico-metodológicos contribuíram para que reforçássemos o pensamento bakhtiniano do ser expressivo e falante. Cremos que esse conceito se vivificou dada a dialogia ocasionada pelos encontros naquele contexto, o que fez despontar os sentidos da EI para os familiares. Nessa perspectiva *metodoepistemológica*, conhecemos as pessoas que manifestam interesse pela matrícula na EI, escutando as 23 entrevistas, realizadas com onze mães, quatro pais, duas avós, um avô, uma irmã, um primo, uma tia e um amigo da família. Os enunciados produzidos com essa escuta provocaram a análise dos sentidos que emergem das famílias na fila de vagas para a EI, disparam para a docência a oportunidade de diálogos e aprendizados, dirigindo-se também ao conjunto da política pública de EI.

Com isso, com base nos enunciados dos familiares trabalhados por esta pesquisadora, ressoam quatro eixos de reflexão à formação e à docência que dizem sobre as referências de instituição de EI, na comunidade, as expectativas quanto à docência e quanto às aprendizagens na EI; a dimensão política no que se refere ao acesso das crianças nessa etapa e a formação docente atenta às especificidades do trabalho com as crianças e seus familiares. No primeiro, abordamos as referências da instituição na comunidade, tematizando sobre o espaço físico e as palavras buscadas pelos familiares para informar a concepção de EI. No segundo, focalizamos as práticas pedagógicas, tematizando sobre o trabalho docente concebido pelos familiares. No terceiro, analisamos a dimensão política no que se refere à busca por vagas e o acesso na EI. No quarto, abordamos a expectativa dos familiares sobre a formação docente que atenda às especificidades do trabalho com a criança pequena, tematizando sobre o perfil do profissional, a formação necessária para esse trabalho e o diálogo como elemento formativo importante na comunicação entre famílias e instituição e famílias entre si.

Sobre o primeiro eixo, que se reporta às referências de instituição de EI, ressoa a importância da “transparência” no espaço físico da instituição. Essa “transparência” se dá como necessária, na medida em que permite observar o trabalho realizado. Portanto é importante para a família e a comunidade acompanhar as práticas realizadas na instituição em qualquer momento do dia. Essa transparência no trabalho docente possibilita, então, uma ressignificação da realidade do trabalho pedagógico na EI, uma vez que as referências que os familiares têm sobre a EI são recorridas às vivências com a EI de outras crianças, ao espaço físico na comunidade (o que é visto através dos muros da instituição) e principalmente às memórias de infância, haja vista que a maioria dos familiares entrevistados não cursou a EI. Ainda que não tenham cursado, muitos familiares identificam a EI como um lugar de brincadeira e de interação das crianças entre si e com outros adultos. Acenam que essa é uma prática pertinente e importante para o trabalho pedagógico, pois oportuniza aprendizados da vida em coletivo.

Sobre o segundo eixo, que aborda as expectativas quanto à docência e a aprendizagem na EI, temos a expectativa, quanto à docência e à formação, ressoando na urgência em se discutir a leitura e a escrita, com sensibilidade aos tempos e desenvolvimento das crianças, às expectativas dos familiares e com estudo dos documentos oficiais para a compreensão das orientações que o campo

tem afirmado. Nesse sentido, também destacamos a necessidade de superar as práticas dualistas (pode ou não pode, deve ou não deve, certo ou errado) junto às famílias, sem deixar de visualizar a EI como um lugar de aprendizagens, pois ainda há sentidos que marcam o trabalho docente centrado no adulto e não na criança. Aparece principalmente o destaque do professor, sendo necessária a comunicação do trabalho docente pensado na criança como protagonista. Sobre a expectativa de aprendizagens na EI, há interesse das famílias quanto ao contato das crianças com as atividades de artes plásticas e visuais. Com isso, há necessidade que essas atividades dialoguem com a cultura local e com os materiais diversificados, o que exige do profissional o comprometimento com o estudo e o adensamento de suas práticas. Nesse sentido, também destacamos a necessidade de se investir na comunicação das práticas de atividades de Educação Física, pouco destacadas pelos familiares, mas presentes na realidade institucional pesquisada.

Assim, inferimos que o contato rotineiro entre instituição e família é valorizado, sinalizando que o diálogo e a conversa se destacam como elementos importantes na interação com a instituição, tanto para superar os sentidos, quanto para negociá-los, haja vista que percebemos a exigência dos familiares com os profissionais da instituição, principalmente o professor. Cobram, além da formação para o trabalho com as crianças, o afeto, o carinho, o amor e a dedicação a todas elas de igual modo. Destacam-se, nos enunciados, a preocupação, o cuidado e a atenção como práticas indispensáveis aos docentes na EI, o que reafirma a especificidade do trabalho. A presença do sentimento da maternidade na profissão docente ainda se mostra muito forte, sendo necessário ressignificar as práticas, para que os familiares integrem a perspectiva de cuidado como princípio educativo na EI e não como alternativa à ausência familiar.

Sobre o terceiro eixo, que aborda a dimensão política, no que se refere à busca por vagas e ao acesso na EI, há interesse dos familiares na divulgação ampliada dos editais de vagas para matrícula, como também transparência no processo, com vistas a superar o peso histórico das chamadas “peixadas”. Além disso, há necessidade de mais vagas e instituições de EI, na justificativa de que a demanda que existe ultrapassa os números de vagas. Também há pedidos de horários alternativos para as famílias que enfrentam longas jornadas de trabalho e que não podem comparecer à instituição nas datas e períodos determinados para a fila de vagas para matrículas. A busca de vagas se mostrou como possibilidade por

conta da necessidade de trabalho das famílias, mas também é reconhecida a qualidade da infraestrutura e o trabalho realizado na instituição pública juntamente com a confiança das famílias na instituição de EI e a aposta nesse acesso como possibilidade de justiça social.

Sobre o quarto eixo, que aborda a expectativa dos familiares sobre a formação docente que atenda às especificidades do trabalho com a criança na EI, há a expectativa dos familiares de que os profissionais sejam pessoas pacientes, amorosas, bondosas e que prezem pelo cuidado físico das crianças. Além disso, é possível observar que os familiares já identificam a necessidade de formação que atenda às especificidades da EI, no que se refere ao cuidado e à educação da criança pequena. Destaca-se ainda a comunicação entre instituições de EI e famílias e famílias entre si, como um lugar de aprendizagens e de formação mútua. A partir disso, indicamos esse lugar do diálogo como possibilidade de (in)formar sobre o trabalho realizado na instituição, inclusive considerando as crianças nesse processo, na possibilidade de marcar outros sentidos sobre a EI na comunidade.

Com todos esses aspectos, ressaltamos a legitimidade do direito das crianças e de suas famílias no que se refere ao acesso à EI junto com lutas por melhores condições de trabalho, que vão desde a infraestrutura das instituições, ao tempo de planejamento individual e coletivo e ao acesso a materiais de estudo/formação e trabalho, por exemplo.

Ressaltamos, também, a necessidade de afirmar um plano de carreira que visibilize a especificidade da docência na EI, o que envolve reconhecer os desafios do trabalho com as crianças pequenas e suas famílias, por exemplo, o diálogo mais constante com as famílias, o atendimento às orientações legais e a indissociabilidade entre cuidar e educar, para ressignificar a lógica do trabalho docente na EI como fácil, de pouco impacto na formação das crianças e que não carece de um professor com conhecimento epistemológico sistematizado para o exercício dessa função. Incorporando esse reconhecimento à valorização salarial e à afirmação da formação, acrescentaríamos, formação inicial e continuada, como aspectos fundamentais.

Esse conjunto de ressonâncias no campo é fundamental para a formação e o trabalho docente na EI, considerando a perspectiva bakhtiniana de que podemos aprender a partir do olhar do outro. Reconhecemos que outros estudos podem ser realizados, principalmente no que se refere aos sentidos dos docentes sobre a EI.

Esses sentidos existem e precisam ser ouvidos com vistas a contribuir com o campo do trabalho e da formação docente na EI. Captando os sentidos dos familiares sobre a EI nos abrimos à escuta do outro para conhecer e não para classificar, muito menos dicotomizar as palavras (por exemplo, fala certo ou errado, sabe ou não sabe...). Buscamos captar os sentidos! Essa é a diferença! Os sentidos são legítimos, contextualizados e nos permitem, a partir da escuta, responder a esse contexto na perspectiva de levantar indicativos à organização das instituições, ao encaminhamento dos processos formativos, à configuração do trabalho docente, à implementação da política pública de oferta de EI etc. Portanto nos abrir à escuta do outro nos permite caminhar para o aprimoramento da qualidade na EI, na lembrança da razão histórica que constitui esses sentidos e nos possibilita ressignificá-los.

Para o campo da formação e do trabalho docente, os sentidos dos familiares se constituem como elementos fundamentais para a ressignificação da realidade, numa perspectiva de que as palavras ditas ressoam ao nosso campo, provocando ao trabalho e à formação docente a possibilidade de aprendermos com a voz do outro que vive a EI num lugar diferente dos profissionais que nela trabalham. Não estão em campos opostos, ainda que seus interesses muitas vezes possam não ser coincidentes. Juntos, e em interação com um conjunto de intervenientes que compõe a política de EI no cenário social, vivificam e atualizam os sentidos para as práticas educativas com as crianças pequenas.

Nessa perspectiva, cremos que esta pesquisa contribui para nossa formação, no que se refere à escuta dos sentidos que a comunidade tem do trabalho na EI. A partir disso, trazemos para o campo acadêmico vozes presentes na sociedade, nas filas de vagas, no discurso de políticos em época de eleição, nas redes sociais com grupos de discussão entre familiares, nos cadernos especiais ou noticiário de jornais. São enunciados pouco considerados nas produções do campo acadêmico, como arriscamos a dizer, no cotidiano das instituições, das instituições formadoras e das políticas de EI, e que sinalizam a necessidade de discussão e reflexão sobre a formação dos profissionais e o trabalho docente com crianças pequenas.

Do ponto de vista da processualidade dos sentidos, na escuta do outro, podemos ressignificar concepções de EI e de trabalho na EI. Esse desejo se justifica na medida em que observamos a discrepância dos enunciados de luta e a afirmação da profissão docente entre os enunciados dos familiares sobre a abordagem do direito à EI e temáticas associadas. Isso significa compreender os processos

históricos que marcam a docência e interpretar os enunciados que surgem no contexto de afirmação de uma EI de qualidade, tanto para as crianças, quanto para os profissionais que nela atuam. Desse modo, aos poucos, vamos ressignificando, por exemplo, os sentidos que marcam a profissão da EI, como um trabalho fácil, opcional às famílias, para um direito da criança de acesso a uma etapa da educação básica, ofertada com qualidade.

Numa perspectiva particular, vamos superando os desafios que dificultam a luta por uma EI de qualidade, que tenha protagonismo, conte com melhores condições de trabalho, formação, planos de cargos e salários, marcando, dia a dia, uma concepção de EI que seja direito efetivo da criança e que o acesso dessa criança a essa primeira etapa da educação básica seja concretizado em condições igualitárias, no contexto da garantia de qualidade, por redundante que seja, às crianças e aos profissionais que com elas trabalham.

Assim, considerando que cada um, ao seu modo, enunciou suas concepções, datadas e situadas em determinado contexto, cremos ter constituído uma teia dialógica que, ao mesmo tempo em que se informavam perspectivas muito pessoais, ecoavam do coletivo, da sociedade, da cultura, de um lugar histórias de uma EI que se faz todos os dias. Consideramos que há muito ainda o que ser dito, pensado, refletido nas possibilidades de encaminhar o trabalho. Por ora, inferimos que, para o trabalho docente, fica a importância da comunicação entre famílias e profissionais, na perspectiva do exercício de um trabalho eminentemente coletivo, que conta com as famílias e com as políticas públicas para a infância como elementos fundamentais para o seu exercício. Para a formação, ainda fica a perspectiva de que é possível estabelecer aprendizados mútuos no processo de aproximação ao efetivo trabalho na EI e de que os sentidos podem ser negociados, reconfigurando a concepção de EI, quando esta se afasta das premissas advogadas pelo campo. Observamos o quanto podemos aprender a partir da escuta do outro.

Nesse movimento processual é que se situa o inacabamento de nossos estudos e, na incompletude de nosso olhar, nos abrimos às palavras outras, na crença do excedente de visão, no bojo da processualidade dos sentidos propostos por Bakhtin para o fortalecimento do conhecimento no campo da EI, em especial, considerando os desafios postos à formação e atuação docente nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Para além do “isto” ou “aquilo”: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

ALVES, Kallyne Kafuri. *Experiências de aproximação à docência na educação infantil: encontros com as crianças*. In: ENCONTRO NACIONAL DO MOVIMENTO DE INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 28. E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICA, COTIDIANOS E FORMAÇÃO, 28., 2012. Disponível em: <<http://virtuallivros.com.br/MIEIB/resumos/>>. Acesso em: 28 out. 2013.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Entradas e saídas na educação infantil: aprendizagens formativas. In: ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2., 2013. Disponível em: <<http://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-2-com-cartaz-e-logo.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Perspectivas teóricas na abordagem do direito à educação infantil. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2. Disponível em: <<http://www.relepe.org/index.php/jornadas/77-quienes-somos/176-ponencias-ii-jornadas>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARAÚJO, Denise Silva. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. Trabalho apresentado no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos na 32ª Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). *Anais...* Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 27 out. 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; 2010c.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen Joseph. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorbeto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

BALL, Stephen Joseph. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_arttext> Acesso: 18 jul. 2014.

BALL, Stephen Joseph. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2014.

BALL, Stephen Joseph. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen Joseph; MAINARDES, Jeferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen Joseph; MAGUIRE, Meg. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen Joseph; MAINARDES, Jeferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. *A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais*. Trabalho apresentado no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 30ª Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). *Anais...* Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 27 out. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado; 1988a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*. Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASIL. CNE/MEC. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009a. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 24 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Organização de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009d. 44 p. : il.

BRASIL. *Plano Nacional da Primeira Infância*. Rede Nacional da Primeira Infância. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

BRASIL. *Deixa eu falar!*. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 1 jul. 2013.

BRASIL. *Dúvidas mais frequentes na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 24 set. 2013.

BRASIL, Lei do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

BUJES, Maria Isabel et al. O Gt Educação da criança de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória. Depoimento apresentado no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos na 25ª Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). *Anais...* Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/te25.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p.117-127, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/181.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2013.

CAMPOS, Maria Malta et al. *A gestão na educação infantil do Brasil* (relatório final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacaoinfantil.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, p. 35-42, nov. 1981. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/555.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

CASANOVA, Leticia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. Trabalho apresentado no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 34ª Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). *Anais...* Caxambu, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/stories/GT07.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CÔCO, Valdete. O percurso dos trabalhos acadêmicos que focalizam a educação infantil no Espírito Santo. In: SEMINÁRIO NACIONAL 30 ANOS DO PPGE/CE/UFES, 2009, Vitória/ES. *30 anos do PPGE/CE/UFES*. Vitória: Ufes, 2009. p. 01-14.

CÔCO, Valdete. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kézia Rodrigues;

CÔCO, Valdete. *Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013a. p. 181-200.

CÔCO, Valdete. Conquistas, avanços e disputas na política de educação infantil: transformações na docência... Em nós. In: RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kézia Rodrigues; CÔCO, Valdete. *Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013b. p. 107-124.

CÔCO, Valdete; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *Pesquisa a gestão na educação infantil no Brasil: relatório de trabalho referente à capital Vitória, ES*. Relatório de trabalho de campo. Vitória/ES, 2011.

CÔCO, Valdete. In.: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). *O Trabalho docente na educação básica no Espírito Santo*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na EI. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Rev. Bras. Educ.*, n.16, p. 48-60, 2001, 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?. *Rev. Bras. Educ.*, n. 28, p. 151-163, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

FERNANDES, Marisa Zanoni. A educação infantil com um projeto da comunidade: criança, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. *Educar em Revista, Curitiba*: Ed. UFPR, n. 43, p. 257-263, jan./mar. 2012.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2006. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / Prefácio de Jacques Chonchol. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.136-198.

FÜLLGRAF, Bayer Gomes Jodete. Direito das crianças à educação infantil: um direito de papel. Trabalho apresentado no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 25ª Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). *Anais...*

Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 out. 2013.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n.142, p. 208-227. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15742011000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2012.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

INSTITUÇÃO ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2014. Centro de Educação Infantil... Acesso em: 30 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JOBIM e SOUZA, Solange. ALBUQUERQUE, Elaine. Deccaiche, Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 109-122, jul. 2012.

JÚNIOR, Luiz Gonzaga. Trabalho de Parto. In.: *Olho de lince - trabalho de parto*. EMI: Odeon, 1985. 1 CD. Faixa 8 (30 seg).

KRAMER, Sonia. Prefácio. In.: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. vi p vii.

KRAMER, Sônia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22515.pdf>> Acesso em: jan/2014

KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, 2001, p. 229-245. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a03v27n2.pdf>>. Acesso em: 8 de nov. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Apresentação. In: Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil In: MACHADO, Maria Lúcia de (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil / Maria Lucia de A. Machado (organizadora)*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo, Campus, 1988.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos In: *Políticas*

educacionais: questões e dilemas / Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). – São Paulo: Cortez, 2011.

MORO, Catarina de Souza. As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches. Trabalho apresentado no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 27ª Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). *Anais...* Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 27 out. 2013.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin/ criação de uma prosaística*. São Paulo, SP: Edusp, 2008.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Anelise et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da Educação Infantil. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 38-54

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita. As políticas e a gestão da educação infantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/6/170>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 153-168. jan. 2012. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/179>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2008.

PLAISANCE, Eric. *As crianças pequenas sob uma boa guarda*. Tradução de Renato Abramowicz Santos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 9-27, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 29 mar. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pedagogia e a educação infantil*. Florianópolis (UFSC) 2001. p. 27-34. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 7 out. 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *30 anos de educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa: zero a seis anos*. Florianópolis (UFSC) 2008. p. 52-65. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Creches domiciliares: argumentos ou falácias*. In: CRECHE, Autores Associados. São Paulo, 1986.

ROSEMBERG, Fulvia. *O 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 36-48, nov. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/868.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da EI e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/184.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 26, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Proposições*, v. 14, n. 1, v. 14, p. 178-194, 2002b. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/40-artigos-rosemergf.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. A educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-187.

SAMBRANO, Tatiana Mirna. Relação Instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado um vínculo necessário. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2006.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 2000.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. Congresso Espanha Ibero Luso Brasileiro. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/60.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educação em revista*, p. 119-139. 2010. Número Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

WAJSKOPG, Gisela. A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: o que pensam sobre ela os adultos? *Proposições*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 51-64, nov. 1996.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In.: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 62-78.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO PERIÓDICO DO CADERNO DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC) - BIBLIOTECA ANA MARIA POPPOVIC

Quadro 1 – Busca de trabalhos no banco do Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) Biblioteca Ana Maria Poppovic

Ano	Trabalhos Encontrados	Autoria
1981	A creche e a pré-escola	Maria Malta Campos, Maria Helena Patto e Cristina Mucci
1989	O 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento	Fulvia Rosemberg
1999	A mulher, a criança e seus direitos.	Maria Malta Campos
1999	Expansão da EI e processos de exclusão	Fulvia Rosemberg
2003	Considerações sobre qualidade na EI	Bianca Corrêa
2008	A educação básica como direito	Carlos Roberto Jamil Cury
2011	Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão.	Lino De Macedo e Heloisa Helena Genovese De Oliveira Garcia

Fonte: Da autora.

**APÊNDICE B – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO GRUPO DE TRABALHO
(GT07) DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
EDUCAÇÃO (ANPED)**

Quadro 2 – Busca de trabalhos apresentados no GT07 da Anped
Nível: Pesquisas em andamento ou realizadas

Ano	Reunião	Origem Institucional	Trabalhos Encontrados	Autoria
2002	25 ^a	Universidade de Santa Catarina	Direito das crianças à educação infantil: um direito de papel	Jodete Bayer Gomes Füllgraf
2004	27 ^a	Universidade Federal do Paraná	As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches	Catarina de Souza Moro
2007	30 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais	Eliana Bhering e Alessandra Sarkis
2009	32 ^a	Pontifícia Universidade de Goiás	Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche	Denise Silva Araújo
2011	34 ^a	Universidade do Vale do Itajaí	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem	Letícia Veiga Casanova

Fonte: Da Autora.

**APÊNDICE C – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE PESQUISA
SCIELO**

Quadro 3 – Busca de produções no banco Scielo
Nível: Pesquisas em acordo com os descritores utilizados

Ano	Origem Institucional	Local de Publicação	Trabalhos Encontrados	Autoria
2005	Fundação Universitária do Rio Grande	Revista Brasileira de Educação	Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?	Ana Cristina Coll Delgado
2001	Universidade Federal do Ceará	Revista Brasileira de Educação	A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias	Silvia Helena Vieira Cruz

Fonte: Da Autora.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DA PESQUISA

Em articulação com a pesquisa “Constituição de sentidos que emergem das famílias no contexto da fila de matrícula” e as atividades do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/PPGE/CE/UFES), buscamos **captar dados acerca das famílias das crianças que buscam matrícula(s) na instituição de Educação Infantil (EI)**. Com a finalidade de encaminhar a referida pesquisa, solicitamos a contribuição de Vossa Senhoria, em responder a este instrumento, autorizando o uso dos dados para a pesquisa de dissertação de mestrado. Ressaltamos que suas informações são muito importantes no conhecimento das múltiplas realidades da EI. Em caso de dúvidas ou considerações, entre em contato com a coordenação deste levantamento: Prof.^a Kallyne Kafuri Alves **(27) 9994.7334** ou **kallynekafuri@hotmail.com**. agradecemos Sua participação. Esse movimento é muito importante para o campo da EI.

Cordialmente, Kallyne

Respondente

Nome do respondente	Idade
Bairro onde reside	
Parentesco com a criança a ser matriculada	
<input type="checkbox"/> Pai	
<input type="checkbox"/> Avó	<input type="checkbox"/> Prima
<input type="checkbox"/> Avô	<input type="checkbox"/> Primo
<input type="checkbox"/> Cuidador externo	<input type="checkbox"/> Tia
<input type="checkbox"/> Irmã	<input type="checkbox"/> Tio
<input type="checkbox"/> Irmão	<input type="checkbox"/> Outro Qual? _____
<input type="checkbox"/> Mãe	

Identificação da criança

Idade da Criança
Grupo em que pretende matricular a criança
<input type="checkbox"/> Grupo IV
<input type="checkbox"/> Grupo V

<input type="checkbox"/> Grupo I	<input type="checkbox"/> ()	Outro.	Qual?
<input type="checkbox"/> Grupo II	_____		
<input type="checkbox"/> Grupo III			
Bairro onde reside			
Observações e outras informações a respeito da Criança (adotada, criada por outra pessoa...)			

Identificação da família

Situação conjugal dos pais da criança <input type="checkbox"/> Solteiros <input type="checkbox"/> Moram <input type="checkbox"/> Separados <input type="checkbox"/> Namorados juntos <input type="checkbox"/> () Outro. Qual? <input type="checkbox"/> Casados _____	
Composição familiar <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Cuidador externo <input type="checkbox"/> Irmã <input type="checkbox"/> Irmão <input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Prima <input type="checkbox"/> Primo <input type="checkbox"/> Tia <input type="checkbox"/> Tio <input type="checkbox"/> () Outro qual/quais ? _____
Tem outras crianças na família? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 ou mais Quantas? _____	Elas estudam na EI? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não se aplica

Os pais biológicos da criança são separados?

Sim Não Não se aplica Outra. Qual?

Observações:

Quem fica com a criança a maior parte do dia?

Avó Pai
 Avô Prima
 Cuidador externo Primo
 Irmã Tia
 Irmão Tio
 Mãe () Outro. Quem?

Experiências em instituições não escolares

Igrejas
 Associações
 Cursos de línguas
 Música
 Dança
 Esporte
 Outra. Qual? _____

Frequência da família da criança em eventos da escola

Reunião de pais/família
 Festa da família
 Mostra cultural
 Conselho de Escola
 Festa junina
 () Outra. Qual?

Profissão dos responsáveis (marcar apenas dos responsáveis pela criança)

Avó _____
 Avô _____
 Cuidador externo _____
 Irmã _____
 Irmão _____
 Mãe _____
 Pai _____
 Prima _____
 Primo _____
 Tia _____
 Tio _____

() Outro. Quem?

A família tem algum membro que frequentou a EI?

Relação família e instituição

Procura vaga em mais de uma instituição? () Sim () Não

Se sim, qual?

Você já procurou em outros anos? Como foi?

() Sim () Não

Conhece alguém que também esteja à procura de vagas em Instituições de Educação Infantil?

() Sim () Não

Há quanto tempo?

() ____ meses () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos ou mais

Por que veio matricular a criança?

() Por ser direito dela

() Por entender a educação infantil como importante ao desenvolvimento da criança

() Condição econômica

() Ausência de responsável disponível para ficar com a criança

() Necessidade de buscar emprego

() Interesse da família

() Interesse da criança

() Outro. Qual? _____

Para você, o que é Educação Infantil?
Você conversa com a criança sobre o CMEI? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
Se sim, como?
Como você imagina a pessoa que irá trabalhar com a criança (cuidar e educar) em sala? Por quê?
Como você imagina a sua interação com essa pessoa?

Como você imagina a interação da criança com as outras crianças (coleguinhas)?

Quando falamos em Educação Infantil, o que vem à sua cabeça?

O que você mais aprecia/gosta na instituição de EI?

O que espera que essa instituição ofereça ao seu filho?

Como você ficou sabendo da abertura de vagas/portaria de matrículas?

() Jornal

() Televisão

() Amigos e/ou vizinhos

() Informe CMEI

() Representante Conselho de Escola

() Representante da Comunidade

() Outro. Qual?

Quais atividades você imagina serem trabalhadas com as crianças no CMEI?

Depois do que conversamos, você acha que a Educação Infantil é importante para a criança? Por quê?

Nome fictício escolhido para divulgação dos dados:

Assinatura: _____

Telefone(s): _____ e/ou _____

E-mail: _____

Outras observações