

ARTIGO

SENTIDOS DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KALLYNE KAFURI ALVES^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5075-0676>

VALDETE CÔCO^{1**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

RESUMO: Este artigo focaliza o trabalho docente no campo da educação infantil (EI), a partir da pesquisa que tematizou os sentidos dos familiares sobre a EI e suas ressonâncias no trabalho e na formação docente. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, foram desenvolvidos procedimentos de entrevistas às famílias que integravam uma fila em busca de vagas em instituição pública de EI. Com perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, a análise dos dados referentes aos sentidos sobre a docência na EI informa a reunião de um conjunto de elementos na composição do trabalho docente, abarcando tanto referências a amor, paciência e bondade, quanto a afirmação de requisitos formativos. Com isso, assinalam-se avanços e, simultaneamente, desafios no horizonte de fortalecer o desenvolvimento de uma profissionalidade docente, que dialogue com os sentidos sociais da EI em interface com a atenção aos processos históricos que marcam esse campo, avançando no direito à formação e na parceria com as famílias, implicando o reconhecimento e a valorização da docência voltada para as crianças pequenas.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Infantil; Formação de professores; Famílias.

FAMILY'S MEANINGS ABOUT TEACHING WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article focuses on the teaching work in the field of early childhood education (EI), based on the research that thematized the family's senses about EI and its resonances in work and teacher education. In the research, with a qualitative approach, procedures were developed to interview families that were in a queue searching vacancies in an EI public

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil.

* Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa "Formação e Atuação de Educadores" (GRUFAE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.

E-mail: <kallynekafuri@hotmail.com> .

** Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Formação e Atuação de Educadores" (GRUFAE) e Tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação.

E-mail: <valdetecoco@hotmail.com> .

institution. With a Bakhtinian theoretical-methodological perspective, the analysis of the data concerning the meanings about teaching in the IE informs the meeting of a set of elements in the composition of the teaching work, including references to love, patience and kindness, as well as the affirmation of training requirements. As a result, in the constitution of teaching and search for vacancies in the EI, advances and challenges are simultaneously highlighted, in order to strengthen the development of a teaching profession, with emphasis on the right to formation and partnership with families, aiming to advance in the recognition and valorization of teaching work.

Keywords: Teaching work; Childhood education; Teacher training; Families.

INTRODUÇÃO

A partir de pesquisa que tematizou os sentidos da Educação Infantil (EI) para as famílias que buscam vagas de matrículas nessa etapa da educação básica, considerando, em especial, as ressonâncias na formação e no trabalho docente, neste artigo, focalizamos as concepções dos familiares acerca do trabalho docente. Com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, na pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvemos procedimentos de uma entrevista semiestruturada com cada um dos 23 sujeitos que aguardavam na fila de vagas para matrículas em uma instituição pública de EI.

Como dados socioeconômicos, reunimos um grupo de interlocutores na faixa etária entre 16 e 58 anos: 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, esse grupo divide-se entre empregados e desempregados. O subgrupo dos empregados informa 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. O subgrupo dos desempregados (majoritariamente de mulheres), cita a justificativa de não terem com quem deixar a criança (visto que a instituição atende em horário parcial) e o exercício de trabalhos que não necessitam de ausência em todos os dias da semana da residência, tais como manicure, salgadeira, diarista, microempresária (revenda de produtos via encomenda). Nesse subgrupo, também se destacam enunciações de desejo de retorno ou de inserção ao mercado de trabalho fora de casa.

No encontro com os dizeres dos familiares, exploramos, como foco deste artigo, dois temas: concepções do trabalho desenvolvido na EI e conquistas, avanços e desafios docentes. Adiantamos que, no

que se refere à concepção de trabalho docente, temos enunciações que possibilitam considerar sentidos para a docência na EI, tematizando a identidade e o papel dos profissionais da educação no trabalho com as crianças. Essas enunciações carregam características em que se destacam o amor, a paciência e a bondade e, simultaneamente, requisitos de formação (inicial e continuada), em associação à qualidade na EI. Quanto às conquistas e avanços, assinalamos a importância do reconhecimento da formação e do investimento no diálogo com as famílias, em meio aos desafios que marcam as tensões movidas nas negociações implicadas com a constituição do trabalho docente na EI.

Nesse quadro, apresentamos uma organização que, inicialmente, delinea o contexto da pesquisa, para, posteriormente, focalizar a temática pretendida com a seguinte arquitetura: no primeiro tópico, sintetizamos a pesquisa que fornece os dados para esta abordagem do trabalho docente, apresentando sua problemática, objetivos e referencial teórico-metodológico; no segundo, com os dados decorrentes da pesquisa, abordamos o primeiro tema, referente às concepções dos familiares sobre o trabalho docente na EI; no terceiro tópico, também no diálogo com os familiares, focalizamos as ressonâncias dos enunciados no campo da formação e do trabalho docente, considerando as conquistas, avanços e desafios da trajetória de constituição da docência na EI. Por fim, apresentamos as considerações finais, que reúnem nossas análises sobre a temática, destacando o compromisso com a valorização do trabalho docente, implicando o reconhecimento de uma profissionalidade nesse campo, no bojo do fortalecimento da EI, como primeira etapa da educação básica.

Com essa proposta, buscamos fomentar a cadeia temática vinculada ao trabalho docente, com atenção especial à docência na EI, em meio aos desafios que integram o direito à educação das crianças pequenas e de suas famílias. Desafios esses que não podem ser apartados da historicidade de constituição da EI. Nessa atenção, informamos os dados etários de cada participante, com vistas a atentar para que as diferentes compreensões de EI precisam ser lidas em interface com a consideração do seu contexto de vivência, ou seja, em especial, da época vivida pelos familiares. Assim, passamos para o tópico seguinte, em que apresentamos a pesquisa da qual deriva este texto.

A PESQUISA: CONTEXTO DE REUNIÃO DOS DADOS

Conforme informamos, a pesquisa que fornece dados para estas reflexões focalizou os sentidos sobre a EI que emergem nas vozes dos familiares das crianças, no contexto da fila de vagas para

matrículas em uma instituição pública, integrante de uma rede municipal de ensino. Ao captarmos os enunciados das famílias, nos momentos iniciais de aproximação da instituição, indagamos quais sentidos de EI emergem e como esses sentidos dialogam com o campo da formação e do trabalho docente, observando, nas expectativas das famílias, os temas que se destacam nos diálogos sobre a EI. Estabelecemos os objetivos de conhecer os sujeitos, de reunir os enunciados sobre a EI e de analisar os sentidos que emergem das famílias quando tematizam a EI.

Na observação das famílias, como referencial teórico-metodológico, sustentamo-nos em Bakhtin (1993, 2006, 2011) para fundamentar as reflexões sobre a condição humana e as diferentes possibilidades de estar e encaminhar nossas atitudes na realidade complexa do mundo. No movimento de situar-nos responsavelmente no mundo, procuramos nos sustentar em Ball (2002, 2004, 2005), para abordar as reflexões sobre a realidade educacional, principalmente considerando a política como texto do ciclo das políticas e das implicações dos contextos. Integrando a realidade educacional na negociação social das pautas em disputa, em Rosemberg (2001, 2002a, 2002b, 2010) nos fundamentamos para pautar as questões de política, com destaque para a formação na especificidade do campo da EI, retomando a defesa do direito da criança à igualdade de acesso, em face das denúncias que vêm informando o quadro de desigualdades que assola a oferta pública dessa etapa da educação básica.

Com esse arcabouço teórico-metodológico, numa perspectiva qualitativa, realizamos pesquisa com procedimento de entrevista semiestruturada com os primeiros 23 familiares que se encontravam na fila de vagas para matrículas de uma instituição pública, localizada em um bairro periférico de uma cidade componente da região metropolitana, na Região Sudeste brasileira. Entendemos que esse contexto se mostrou pertinente para instar os diálogos, visto os esforços dos sujeitos na busca pela matrícula na EI pública. Utilizamos um roteiro de entrevista composto por cinco pontos centrais, abarcando o perfil do respondente, o perfil da criança, a caracterização da família, os indicadores referentes às relações entre a família e a instituição que culminam nessa busca por uma vaga e, por fim, um espaço aberto para incluir as tematizações e observações que foram instadas no ato da entrevista com cada sujeito.

Integrando a fila na expectativa de vagas, acompanhamos, durante dois dias, a mobilização de uma comunidade para tentar garantir seu direito à educação. Era uma semana de muito sol e

calor, dias típicos do final da primavera de novembro no Brasil, vento pouco, quase inexistente. Durante o dia, as poucas sombras iam cedendo lugar ao sol no avançar das horas, de modo que a fila teve de alterar de calçada. A noite o sol amenizava, com o clima requerendo outros tipos de proteção. Nesse contexto, mediadas por muitos dizeres, ruídos, gestos e olhares com distintas nuances, realizávamos a pesquisa nos atropelos entre as cadeiras (muitas de praia), colchonetes, bancos de plástico, carrinhos de bebê, papelão utilizado para sentar, corpos exaustos por ficar em pé por muitas horas etc. Vivificamos a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, que nos ensina a responsabilidade, compreensão e escuta atenta ao outro como possibilidade de encaminhar informações, ou seja, em nosso caso, de buscar enxergar o processo da docência pelo olho do outro (das famílias), o que chamamos de excedente de visão (BAKHTIN, 2011). Inspiradas nesse conceito do campo da filosofia, permitimo-nos desencadear uma completude naqueles elementos e que sozinhas não conseguíamos observar e, com isso, procuramos evidenciar as negociações, trabalhando com os acúmulos presentes nesse campo, que movem transformações na trajetória na EI, em especial, com sua afirmação como primeira etapa da educação básica.

Com os dados, reunimos reflexões referentes às concepções de EI, à configuração institucional, ao trabalho pedagógico e ao trabalho docente nesse contexto. Neste artigo, focalizamos especialmente o trabalho docente, explorando dois temas associados, ligados às concepções sobre o trabalho desenvolvido na EI e as conquistas, avanços e desafios do trabalho docente, que passamos a desenvolver nos tópicos que seguem.

CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na pauta da docência, passamos a desenvolver o primeiro tema, referente às concepções do trabalho docente na EI evidenciadas nos enunciados dos familiares. Como dito, compreendemos, a partir da perspectiva bakhtiniana, que as palavras dos familiares reúnem diferentes sentidos, compondo a cadeia discursiva presente nas interações sociais (BAKHTIN, 2011). Assim, observamos, na emergência da luta pelo acesso a uma vaga na EI, uma multiplicidade de sentidos dirigidos à docência, permitindo compor um repertório de descritores ampliado – sobretudo complexo e, por vezes, paradoxal – que reúne palavras próximas aos conceitos pautados pelo campo acadêmico (ligados à defesa do desenvolvimento de uma profissionalidade docente) e

também assertivas que podem ser associadas a aspectos mais próximos do âmbito familiar. No conjunto, os familiares, ao serem indagados sobre o trabalho docente e o trabalho pedagógico realizados nas instituições, reiteram a centralidade no adulto, ainda que tenham a criança no horizonte de suas preocupações mais diretas.

Sem desconsiderar a importância mediadora dos adultos – neste texto, nossa interlocução se refere especialmente aos docentes –, os dados informam que muito ainda temos para investir no itinerário de constituição da EI para superar o caráter adultocêntrico presente nesse campo reconhecido e, por que não dizer, reafirmado pelas famílias. Nesse aspecto, realçamos a importância de não inferir – de maneira simplista e aligeirada – uma culpabilização da docência atuante nessa área, uma vez que estamos tratando de uma sociedade em que as crianças não são reconhecidas como interlocutoras em condições de igualdade.

Entendendo que as instituições educativas não estão apartadas do contexto social mais amplo, chamamos a atenção para os esforços que precisam ser feitos para avançarmos na histórica relação com as famílias na EI (VITÓRIA, 2017) e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos à proteção, ao provimento de suas necessidades e, especialmente, à participação (SOARES, 2005). Cabe ainda lembrar que é também no campo da EI que se tem produzido reflexões, com vistas a problematizar o caráter adultocêntrico no trabalho com as crianças, com a participação coletiva de crianças e adultos em projetos significativos, em uma perspectiva emancipatória desde os primeiros meses de idade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BARBOSA, 2014; SANTOS; FARIA, 2015).

Posta essa questão relacional, já bastante explorada na literatura, que evidencia, na negociação das decisões, o destaque dado aos adultos na sociedade e, conseqüentemente, à docência nas instituições escolares, passamos a explorar a diversidade presente nos enunciados dos familiares. Diversidade produzida em meio a preocupações, expectativas e ansiedades nesse encontro com a EI (que ganharia nova intensidade, caso se conseguisse a matrícula) e, especialmente, com a docência.

As enunciações sinalizam sentidos que informam concepções de trabalho docente, mediadas na perspectiva do outro como interlocutor das ações. Inicialmente, destacamos uma interlocução movida por uma expectativa de *substituição* da família, observando referências aos profissionais da EI no feminino, sem indicar possíveis distinções entre os professores e os auxiliares. Esses destaques não podem ser dissociados do contexto histórico de feminilização da

carreira docente, especialmente no trabalho com as crianças pequenas (CERISARA, 2007; CAMPOS, 2012), nem da problemática (também presente no campo da pesquisa) da composição do trabalho docente na EI, reunindo professores e profissionais auxiliares que atuam com as crianças (VIEIRA; SOUZA, 2010; EDIR, 2015; LIMA; LEAL, 2016; MONÇÃO, 2017). Se, entre os profissionais, é possível observar os tensionamentos decorrentes da desigualdade nas condições de reconhecimento e valorização do seu trabalho, nesse encontro inicial com a EI, parece que os enunciados dos familiares não fazem eventuais distinções nas funções referentes à docência. Para evidenciar esse primeiro grupo de questões, selecionamos o evento a seguir:

Pesquisadora: *E, para você, 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 às Tias [cita nome de duas trabalhadoras docentes – uma professora e uma auxiliar – que trabalham juntas na mesma sala na qual frequenta o filho mais velho, de dois anos, que já está matriculado na instituição], elas são Tias muito boas para o [cita nome da criança].*

Reconhecendo as múltiplas necessidades das crianças, cabe refletir sobre as discussões em torno da problematização da banalização do magistério (BALL; MAGUIRE, 2011, p. 188), decorrentes de expectativas ligadas à ocupação de um lugar de *substituição* (da mãe e/ou da família), agregando, como centralidade do trabalho docente, responsabilidades ligadas às necessidades de afeto das crianças, compondo sentidos que marcam a história de constituição da EI. Com isso, observamos que, ainda que se refira ao Ensino Fundamental, ainda se mostra oportuna a reflexão de Freire, como inspiração para o desenvolvimento de ações na EI:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tenta-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, [mas] o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (FREIRE, 1997, p. 25).

A partir de Freire (1992), observamos a necessidade de buscar caminhos democráticos no tema da oferta e atendimento na educação, em especial, quando tratamos da especificidade da EI, que reúne adultos e crianças pequenas, compondo um processo educativo consistentemente partilhado com as famílias. Nessa direção, lembramos que, geralmente, são as famílias que levam as crianças às instituições, nutrindo cotidianamente esse encontro – não sem desencontros e confrontos – com sua presença na instituição (CÔCO; ALVES, 2017).

Continuando essa problematização envolvendo os afetos, também destacamos uma expectativa de trabalho com as crianças diferente do que as oportunizadas pelas famílias – sendo *melhor* –, recorrendo a elementos de amor à profissão ligados a atributos inatos (dom), com destaque para o amor às crianças, inclusive minimizando o reconhecimento profissional ligado à remuneração:

Pesquisadora: *E como você acha 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 [...]. Para mim, a pessoa tem que entrar para trabalhar porque gosta de criança, não por dinheiro. [...] 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.*

Essas questões nos remetem ao desafio de advogarmos a favor de uma pedagogia humana e democrática, que não desconsidere as questões ligadas à afetividade e, simultaneamente, esteja atenta à especificidade da EI. Uma especificidade marcada pelo desafio de articular ações de cuidado e educação, na direção do desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a qualificação do trabalho na EI está implicada com o fortalecimento da docência. Na discussão da profissionalidade docente na EI, ainda com Freire, assinalamos a importância de uma pedagogia que não se renda a “[...] puro treinamento técnico”, no horizonte de “[...] um futuro a ser criado, construído, política estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1997, p. 92), de modo que possamos convidar a pensar que a pedagogia da EI pode ser (re)inventada no diálogo entre as muitas necessidades e expectativas que tensionam esse campo.

Nessa tarefa, alguns dados agregam, na composição das expectativas, determinadas vivências pessoais, conforme podemos exemplificar com o evento a seguir:

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 [...]. 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?! [...]. 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.*

Ainda tratando das expectativas dos familiares, junto com as questões até então assinaladas, trazemos mais um grupo de

elementos que vão informar o desejo pelo encontro com uma pessoa sempre muito boa, que cative as crianças, conforme retratamos com a apresentação do enunciado a seguir:

Edson (50 anos): *Eu acho que a creche é um segundo lar, e é uma segunda mãe. Então ela tem que juntar as duas coisas, ela [a criança] tem que sair dos braços de uma mãe e partir para outra [...]. 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 não acabar fazendo uma amizade [...]. A tia tem que ser mãe, primeiramente, para saber dar carinho e amor à criança também [...]. No meu modo de pensar, é procurar fazer as coisas para a criança e se aproximar mais da criança com o qual vai conviver nesse período.*

Com isso, os dados vêm informando como são complexas as relações entre a família e a escola na EI, com implicações nos processos de reconhecimento da docência nesse campo. Uma relação cuja lógica de substituição pode ser remetida a sentidos de que a EI ainda não está legitimada como direito das crianças, emergindo com mais força a necessidade das famílias de contar com esse atendimento. Dada a essa necessidade, a EI, então, supriria a ausência das famílias. Ampliando essas problematizações, importante reiterar os propósitos das crianças como centro do trabalho educativo. Com isso, compreendemos que os sentidos informados pelas famílias convidam a transpor uma lógica romântica à perspectiva de cuidado com o outro, afirmando a responsabilidade à vida digna (BAKHTIN, 2011), atenta às variadas dimensões do humano em todas as profissões e, então, também no magistério.

Nos limites deste artigo, ressaltamos que encontramos familiares sensíveis às causas das crianças, tanto com posturas de atenção aos comportamentos dos professores – podendo, inclusive, indicar lógicas mais fiscalizadoras do que o direito ao acompanhamento –, como também de uma total confiança à instituição. Ainda em relação às expectativas do encontro, os atributos ligados à bondade, à paciência e à premissa de encaminhar uma educação igual para todos, sem nenhuma distinção entre as crianças, ganhou bastante reiterações. Apresentamos a seguir um evento com esses aspectos:

Edson (50 anos): *Procurar fazer as coisas para a criança ter mais amor com 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 [...]. É cuidar das crianças por igual. Não ter melhor, nem pior. Não é porque é uma criança é rebelde e a outra não é que vai ter diferença. Tem que tratar os dois como iguais [...]. Ab, uma professora que tenha paciência. Uma professora paciente e que saiba lidar com criança. Porque não é fácil não, cara! Ainda mais a partir de um ano e alguns meses, para os dois anos começa a dar um trabalho. Então tem que ter muita paciência.*

Além da paciência, os familiares ressaltam a necessidade de que o profissional docente não deixe transparecer tristeza ou outro sentimento considerado negativo. Vinculadas a essa dimensão de delicadeza, agregam-se expectativas também de firmeza na direção dos processos educativos voltados às crianças, conforme o evento a seguir:

Tainá (21 anos): [...] 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.

Desse modo, essas expectativas parecem indicar elementos para o estabelecimento de uma relação de confiabilidade com a instituição de EI, cujas ressonâncias transcendem os espaços da instituição, marcando a vida das crianças e de suas famílias, conforme o evento a seguir:

Manuelle (25 anos): Eles têm muita paciência. O amor 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!

Das referências à docência até então destacadas, se o amor às crianças aparece como uma forte característica, ressoa para o campo da formação e do trabalho docente a necessidade de pautar de modo mais incisivo a formação como princípio fundamental do trabalho docente com crianças pequenas, visto a reincidência sobre o tema gostar de crianças como requisito presente no desenvolvimento do trabalho docente na EI (CRUZ, 2001). De todo modo, não propomos dicotomizar essas dimensões, buscamos incentivar a análise das relações humanas numa perspectiva bakhtiniana, por meio da qual entendemos que o amor é um elemento que agrega dimensões positivas à realização das ações humanas, inclusive o trabalho. Porém, há, para não banalizar a profissão, a necessidade de pautá-lo como um princípio de não indiferença ao outro, de reconhecê-lo em sua existência, destoando do amor lírico que, por vezes, aparece nos enunciados dos familiares. Assim, parece-nos pertinente considerar, como mais um desafio desse campo, a tarefa por informar sobre seu trabalho. Com isso, fortalecer o diálogo com as famílias, agregando novos elementos de significação para a tematização do trabalho docente.

A partir dessa reflexão, não desconsideramos que é saudável agregar na profissão docente a perspectiva do afeto e da amorosidade ao outro, que aprendemos com Bakhtin (2011), mas defendemos que

ela se dê em todos os âmbitos e dimensões do humano, que ressoe entre as crianças e suas famílias e entre o grupo de trabalho na instituição. Entendemos que, para o desenvolvimento na docência, não basta defender o amor às crianças; é preciso advogar por melhores condições de trabalho e pelo direito à formação, no reconhecimento das crianças como sujeitos legítimos, singulares e de direitos à participação nos processos educativos, em especial, aqueles que a elas são dirigidos. Nesse sentido, esperamos que o conceito de amor possa ser voltado ao mundo, como nos inspira Arendt (1972, p. 157):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Nesse panorama de desafios implicados com a tarefa de compor, incluindo a participação ativa das crianças na renovação do mundo, importante também é problematizar as condições, o reconhecimento e a valorização, agregando a reflexão dos desafios inerentes à formação dos educadores (CAMPOS, 1999; CÔCO, 2012). Nesse sentido, passamos a enfatizar os dados mais ligados às expectativas de formação (inicial e continuada), no bojo da discussão da qualidade na EI. No evento a seguir, unidos aos atributos tratados anteriormente, a qualificação toma destaque nas expectativas assinaladas:

Eliete (37 anos): *Ah, espero que sejam pessoas que tenham qualificação, especialização. Sejam pessoas que realmente levem jeito para coisa. Pacientes. Aqui, até agora, nunca deixaram a desejar, não.*

Então, podemos afirmar que a pauta da formação não se restringe à luta do movimento social de professores, uma vez que o sentido de um professor *especializado, formado* para o trabalho com as crianças passa a ser incluído no repertório de expectativas das famílias. Cabe, então, lembrar as bases legais que indicam a formação necessária ao docente para o exercício da profissão (BRASIL, 1996):

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.

No sentido da formação, integrada à discussão da qualidade da EI, captamos dados que indicam a formação profissional específica para a EI como um “atrativo” na busca por matrículas na instituição pública:

Lorena (31 anos): [indagamos sobre o que a atraiu para a oferta de vaga] *Na verdade o ensino, a estrutura... E a formação acadêmica dos professores.*

Assim, na abordagem aos dados apresentados nesse tema, cabe lembrar as marcas de um percurso que agrega novos elementos com a afirmação da EI no interior da educação básica. Processo esse recente, firmado por meio das conquistas dos movimentos sociais, evidenciando novos elementos na composição das bases legais da profissão (BRASIL, 1988, 1996, 2015). Esse esforço demonstra elementos que têm se transformado na trajetória da EI, observados na pesquisa, em especial, por meio do “gaguejamento” dos familiares ao serem indagados mais densamente sobre a compreensão do trabalho realizado na instituição de EI.

No destaque para reconhecer o desenvolvimento das crianças, quando podem usufruir do direito a vivências diárias na EI, os familiares vagueiam entre Não sei ou *Eu acho*, demonstrando as dúvidas e possibilidades de inferir sobre o trabalho pedagógico na EI. Além disso, também enfatizam a necessidade de comunicar o trabalho realizado, no intuito de constituir outras e novas formas de compreensões, assim como conquistar novos parceiros de percurso (CASANOVA, 2011).

Defendendo a ideia de que nos formarmos mutuamente, alterando sentidos dos atos e das palavras, observamos que a escuta dos familiares permite lidar com a força ideológica vivencial (BAKHTIN, 2006) que vem destacando as ações de cuidado, carinho e amor para as crianças no trabalho docente na EI. Atentos às problematizações do campo do magistério (BALL; MAGUIRE, 2011), recuperamos as assertivas referentes à indissociabilidade entre o cuidar e o educar como elementos do desenvolvimento da profissionalização docente no campo da EI (CERISARA, 2007; KISHIMOTO, 2002). Nessa perspectiva, procuramos evidenciar novos elementos na complexidade do processo interativo entre adultos e crianças na EI que, especialmente na dialogia com as famílias, informem essas novas possibilidades de análises sobre o trabalho realizado.

Os dados sobre a formação docente, a estrutura das instituições e os processos educativos indicam avanços no reconhecimento da comunidade sobre o trabalho realizado na instituição, ressoando na ideia de que a comunicação entre instituição de EI e familiares se constitui como um aspecto formativo e que necessita ser cada vez mais

fomentado, na busca de ressignificação do sentido de EI no cenário social. Nesse movimento de reconhecimento dos desafios implicados com a possibilidade de fazer encontrar as distintas necessidades – das crianças, das professoras, da instituição, das famílias, das redes de ensino, da sociedade... – e também de considerar esse encontro como elemento de formação para todos os envolvidos, chamamos a atenção para as consequências políticas derivadas das posturas educativas. Mais uma vez dialogando com Freire, lembramos que ele afirma:

Uma de minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as consequências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia. Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária. Reconheço os riscos a que nos expomos ao enfrentar problemas como este. De um lado, o do voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico. Ambas essas concepções da história e dos seres humanos nela terminam por negar definitivamente o papel da educação. A primeira, porque atribui à educação um poder que ela não tem; a segunda, porque nega qualquer poder a ela (FREIRE, 1997, p. 22-23)

Realçando a complexidade do papel educativo, em articulação com a formação de todos os envolvidos, no horizonte da afirmação de princípios democráticos, apostamos na perspectiva de, reconhecendo o tensionamento entre as distintas necessidades, buscar fortalecer a profissionalidade docente em articulação com o fortalecimento da parceria com as famílias. Essa parceria nos parece especialmente importante no contexto atual de devastação dos direitos sociais (ANPED, 2017, 2018) conquistados. Reconhecendo as ameaças à educação pública, especialmente as ligadas à oferta de vagas para a EI, apostamos na luta social como um elemento em potencial para a afirmação do avanço e manutenção do direito à educação, bem como para a ressignificação da realidade social da EI, na medida em que, pelo direito à educação, podemos oportunizar outras formas de concepção sobre as práticas e o trabalho realizado, compreensão que buscamos explorar no próximo tópico em que abordaremos as conquistas, avanços e desafios do trabalho docente na EI.

AVANÇOS E DESAFIOS PARA O CAMPO

Passando ao segundo tema, em que abordamos as conquistas, avanços e desafios do trabalho docente, 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). No que se refere aos processos formativos, em especial, aqueles que se efetivam articulados ao exercício profissional, citamos a dialogia como um lugar de possibilidades, entendendo que os múltiplos contatos podem compor uma lógica de formar-se junto ao outro. Assim, sem abdicar dos investimentos na garantia do direito à formação (inicial e continuada) dos professores, assinalamos que os encontros com as crianças, com os parceiros de trabalho, com os familiares e a comunidade em geral também movem os processos formativos.

Nesses movimentos, nas sutilezas que integram a vida comum e partilhada do trabalho com as crianças pequenas, é importante não só ter a criança como horizonte do processo, mas também observar que ela pode se constituir como uma importante interlocutora: interlocutora nas deliberações do trabalho educativo conjunto e interlocutora próxima das famílias. Os dados da pesquisa reiteram que as crianças relatam o vivido, contribuindo na produção das significações que os familiares atribuem ao trabalho educativo realizado. Numa perspectiva bakhtiniana, destacamos o caráter formativo do diálogo, em que o outro, no caso, as crianças, ao se comunicarem e comunicarem o vivido na instituição (comportando descobertas, aprendizados e também dificuldades e constrangimentos), fornece elementos aos processos formativos das famílias sobre a EI.

Na complexidade do trabalho docente na EI, a aposta no diálogo, como um dado recorrente nos enunciados, informa a expectativa por boas relações com as professoras, ecoando em confiança, conforme evento a seguir:

Matheus (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 a partir do momento que deixa na creche.

Assim, os familiares acenam para a importância do diálogo e da interação pela vivência discursiva, permitindo-nos inferir que, com as vivências dialógicas, as possibilidades de se formar e se desenvolver em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros se ampliam (BAKHTIN, 2011), processo que provoca, portanto, aquilo que Bakhtin chama de alteridade. Em nossa perspectiva, conceito indispensável para a constituição da identidade

docente e da formação (implicado com a escuta – e consideração – do outro), compondo um processo formativo conjunto, reconhecendo nossa alteração a partir das palavras do outro. No evento a seguir, destacamos as descrições das aprendizagens agregadas por uma mãe na interação com a instituição (no ano anterior, em função de ter conseguido a matrícula para seu primeiro filho):

Carla (25 anos): [indagamos se conversa com os filhos sobre a EI] *Sobre a creche. E ela disse: Vixi! Todo dia quando ele chega da escola! Pergunto: E aí, filho, o que você fez hoje? [...] Todo dia quando ele chega da creche. [fala o 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! [indago sobre como imagina a professora que irá trabalhar com a criança]. Essa eu não conheço. Igual ano passado. Eu não a conhecia. 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] é uma pessoa maravilhosa, [cita nome da professora]... são pessoas assim! Maravilhosas! [indago sobre a interação da criança com outras crianças]. Olha, no início eu ficava brava, 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 mordidinha 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 [...]. 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 [...]. 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, ixixi! Vai ser ótimo!*

Portanto, a dialogia parece se constituir como um elemento importante para estabelecer aprendizados, alterando sentidos sobre as coisas, não desconsiderando os tensionamentos em função de possíveis pontos de vista divergentes. Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1993), o encontro é um dos principais agentes de ação formadora e, em nossa pesquisa, foi muito importante para a abordagem da relação entre crianças, docentes e famílias.

Nas condições objetivas da vida, cabe compreender que esta aposta nos encontros precisa considerar que, no encontro do trabalho docente com as famílias, investindo em construir novos sentidos para as ações da EI, muitos intervenientes estão presentes. No evento a seguir, retratamos o reconhecimento de uma mãe sobre as dificuldades que vivenciará para mover os encontros com a docente responsável pela turma da criança:

Tainá (21 anos): [indago sobre como imagina a relação com a professora] *Acho que a minha vai ser bem pequena, porque, por conta dos meus horários mesmo. Horário em que ela entra na creche, que é à tarde e 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 [...]. Eu tinha uma prima que estudava aqui, mas ela saiu tem tempo. E... a relação da minha prima, como mãe da minha priminha, 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, 2009), emerge a necessidade da escuta atenta como um caminho importante de formação, como um lugar de produção de novos indicadores para a função da creche. Assim, é preciso investir em comunicar a existência e a realização de currículos próprios da EI, encaminhar outras possibilidades de análise sobre o trabalho docente e concretizar, na prática, as concepções mais avançadas presentes na base legal, nas produções acadêmicas e nas pautas dos movimentos sociais (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Assim, recorreremos a Bakhtin (2011) para lembrar que a atualização dos sentidos se constitui como um movimento que requer os encontros – não sem confrontos – com vistas a compor novas possibilidades para as pautas em questão:

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).

No bojo dessa compreensão, precisamos entender que há um espaço em movimento entre o que os diversos sujeitos implicados desejam (reunindo um repertório ampliado de demandas), o que está prescrito nas bases legais, e o que é efetivamente praticado no interior das instituições, como sugere Ball (2011, p. 13), 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, tem se mostrado como necessária a sensibilidade com o campo (às vezes opaco e obscuro), para reconhecer a processualidade das discussões na abordagem das práticas e funções profissionais, justificando a relevância do estudo sobre o tema trabalho docente e formação na especificidade EI. Com as palavras dos familiares, no contexto da busca de vagas, buscamos refletir que é possível idealizar dias mais justos e condizentes com as premissas do direito à educação (comportando o reconhecimento profissional), 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).

Assim, entendemos que, na trajetória da EI, o desejo por sua oferta tem sido uma demanda consistente, cuja luta tem repercutido em ampliação dos indicadores de atendimento, ainda que com incipiência em relação ao quantitativo presente nas listas de esperas por vagas. Uma repercussão que vem nutrindo novas lutas, em especial, pelo cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Nos encontros entre os excedentes de visão (BAKHTIN, 2011), instados pelos participantes do campo da EI, parece pertinente se considerar a possibilidade de avaliar, repensar e encaminhar novas formas de ação objetivando promover o fortalecimento do reconhecimento social da EI e, neste, o trabalho docente ali presente. Reafirmamos a crença no processo formativo dialógico, entendendo que

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, forcem 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).

Com os dados apresentados, cabe também considerar, na necessidade de afirmar um trabalho educativo específico para a faixa etária de zero a seis anos, os tensionamentos presentes entre as expectativas das famílias, as necessidades da criança, as condições das instituições e o desenvolvimento profissional no campo da EI. Nesses desafios, importante reiterar as diretrizes no trabalho nesse campo, que asseguram o direito das crianças de integrar-se na instituição em acordo com o seu ritmo, a interagir com outros adultos e crianças

da mesma faixa etária e de faixas etárias distintas e a brincar com diferentes elementos ampliando seus conhecimentos num 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, 2009).

Nas lutas para assegurar os propósitos presentes nas diretrizes, em especial, na assertiva dos eixos das interações e brincadeiras como sustentação do trabalho com as crianças, inclui-se a dimensão formativa recuperando a premissa da indivisibilidade das ações de cuidado e de educação (BRASIL, 2009). Nesse propósito, indagamos sobre a insistência numa pedagogia focada na transmissão de conhecimentos (informando a imposição de modelos escolarizantes), despotencializando a força dos encontros que emergem no cotidiano do trabalho.

Considerando a 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 (ROSEMBERG, 2002a), entendemos que, na luta pela igualdade de oportunidades (ROSEMBERG, 2002b), é indispensável considerar as forças sociais presentes (BAKHTIN, 2006). Com elas, na oscilação entre “os altos e baixos” que surgem, e que às vezes nos golpeiam e nos desanimam a continuar, podemos também (e principalmente) nos instar a participar ativamente das pautas em disputas. Em síntese, convidamos à mobilização de esforços para a continuidade da luta com vistas à afirmação do direito à EI (ROSEMBERG, 2002b).

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, refletimos sobre forças sociais (BAKHTIN, 2006) cientes de que, em meio a tantos golpes, muitos são os obstáculos e as forças vetoriais existentes na *roda da EI*. Assim, são necessários os referenciais de análise de todo esse processo, na memória de passado, de presente e de futuro (BAKHTIN, 2011), que mobilizam pesquisas e exercício de reflexão e formação do movimento de viver junto ao outro, de ser docente fincado na força dos tantos outros que constituem o trabalho na EI.

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, por exemplo, no movimento em que buscamos evitar o fechamento, a unidade, a homogeneidade e recuperar uma energia potencial, uma força centrífuga (FIORIN, 2006) que pauta

a diversidade, a heterogeneidade, quanto ao dialogismo constitutivo do discurso. Assim, fortalecidos com a voz do outro, movendo o processo dialógico formativo, apostamos em alavancar o trabalho docente na EI nos desafios do presente, na dinâmica que envolve a luta, a revolução e a responsabilidade, uma vez que acreditamos 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 ideia, tangenciamos o caminho em que se situa o contexto deste trabalho e indicamos que esta 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 de “[...] 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).

Assim, 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 forças existentes na dinâmica da vida que é complexa, processual, tensa e intensa, passamos às considerações finais, buscando a síntese das reflexões propostas neste artigo, 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 de *pertencer* ao campo 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 estimular a reflexão das problemáticas de nossa trajetória e nos desafios de nosso tempo (CÔCO, 2013). Entendemos 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 fundamental para o exercício da docência. Tudo isso ainda na consideração de que esse trabalho se dá no coletivo e na compreensão da importância do protagonismo das crianças nessa comunicação.

Neste processo de comunicação e de diálogo entre docentes, famílias e crianças, figura a importância de se considerar o percurso da EI, visibilizando, desse modo, o quanto essa etapa ainda é nova aos olhos da sociedade. Desse modo não são desconsideradas as problemáticas advindas das relações nos desafios do presente, na incessante busca de sentidos para a condição humana (JOBIM; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012), fortalecendo um circuito em que a formação e o acesso ao conhecimento são as principais energias para a EI que queremos (KRAMER, 2001).

Nesse caminho inconcluso, idealizamos o ato responsável (e também responsivo) às nossas insatisfações neste mundo. Dialogamos com o 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, queremos negociar os sentidos que emergem nas relações sociais. Reconhecemos a possibilidade de alteridade, perspectivando não só o futuro, mas, principalmente, revolucionando o presente, afirmando o direito das crianças a uma EI de qualidade e isso, certamente, inclui pautar sobre o trabalho docente, 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 deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, marcamos a perspectiva de que os sentidos de EI que emergem nos contextos de busca por vagas expressam muitas entradas informativas que vão desde as mais próximas, em que focalizamos, neste texto, mais detidamente as

relações com os profissionais da instituição, até as mais ampliadas, ligadas às políticas públicas educacionais. As famílias comunicam os desafios na aproximação da EI e esses desafios se situam tanto na expectativa de conseguir a vaga, como nos aprendizados decorrentes dessa parceria. Na pauta do trabalho docente, os familiares destacam o reconhecimento da formação profissional, a importância da qualidade e a aposta na EI pública, numa interface que evidencia também o destaque para lógicas de afeto e paciência com as crianças, no processo de construir confiança nos docentes.

Compreendemos que cada sentido colocado pelos familiares sugere uma renovação, propõe fazer a docência na EI sob outros pontos de vista, negociando sentidos com as demais etapas da educação em interface com o cenário social, revolucionando o fazer tradicional, monológico e rígido que habita nossa história. Na interação com os dizeres das famílias, promovendo uma conversa animada, acreditamos que escutar o outro nos impulsiona a estabelecer outros pontos de referência, que podem ajudar a compor novas iniciativas de interlocução, agregando novos elementos às pautas em debate.

Com este artigo assinalamos a possibilidade de, em interação com as famílias, mover forças para marcar a EI, cada vez mais consistentemente, com a proximidade com os sentidos ligados às brincadeiras, às interações e ao aprendizado com a cultura. Lançamo-nos ao caminho de lutas da docência, com 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. Assim, marcamos a utopia, que alimenta nossa força centrífuga, de um mundo em que todos possam fazer soar a sua voz, possam sugerir, indagar, problematizar e constituir os aprendizados. Enfim, que esses aprendizados possibilitem afinar nossas perspectivas – sem exigir consensos – fortalecendo a EI e, com isso, o desenvolvimento de uma profissionalidade nesse campo.

Como vimos, nos dois eixos de análise propostos neste artigo, emergem concepções de docência implicadas com as expectativas dos familiares. Essas expectativas, provavelmente, ganharam novos sentidos no curso das novas relações que serão estabelecidas com a instituição (quando da matrícula das crianças, no caso daqueles que conseguirem vagas).

Reiteramos 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 a professora. Cobram, além da formação para o trabalho com as crianças, afeto, carinho, amor e 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. O sentimento da maternidade na profissão docente ainda se mostra muito presente, 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 a expectativa dos familiares com referência à formação docente que atenda às especificidades do trabalho com a criança na EI, há expectativa dos familiares no sentido 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. Ganha relevância, ainda, a comunicação entre instituições de EI e famílias e também entre 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 esses aspectos, ressaltamos a legitimidade do direito das crianças e de suas famílias no que se refere ao acesso à EI e a 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 trabalho físico, o diálogo mais constante, o atendimento às orientações legais e a indissociabilidade entre cuidar e educar. Isso no intuito de 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 inicial e continuada como aspectos fundamentais.

Esse conjunto de análise é fundamental para a formação e o trabalho docente na EI, considerando a visão bakhtiniana de que podemos aprender a partir do olhar do outro. Reconhecemos que, nessa perspectiva, outros estudos precisam ser realizados, nutrindo a visibilidade dos múltiplos sentidos na negociação desse tema. Assinalamos também a importância de fazer encontrar os sentidos das famílias com os sentidos dos docentes sobre a EI, pois esses sentidos existem e precisam ser ouvidos com vistas a contribuir com o campo do trabalho e da formação docente na EI.

Compreendemos que, do ponto de vista da processualidade dos sentidos, a partir da 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.

Consideramos que há muito ainda que ser dito nas possibilidades de encaminhar a pesquisa, mas, por ora, marcamos a ideia de que, para o trabalho docente, fica a importância da comunicação entre famílias e profissionais, na perspectiva do exercício de um trabalho eminentemente coletivo, que conte com as famílias e com as políticas públicas para a infância como elementos fundamentais para o exercício da prática docente. Para a formação, ainda fica a perspectiva de que é possível estabelecer aprendizados mútuos no processo de aproximação do 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. Assim, nesse movimento processual, é que se situa o inacabamento de nossos estudos e, na incompletude de nosso olhar, abrimo-nos às palavras outras – aqui nos dirigindo aos possíveis leitores deste texto –, na crença do excedente de visão, no bojo da processualidade dos sentidos propostos por Bakhtin e, neste caso, para fortalecer o conhecimento acadêmico no campo do trabalho e da formação docente da EI.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO. Especial “Conquistas em Risco”. **Boletim**, ano v. n. 20, 2016 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/boletim/20/2016/05>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Nota técnica. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3ª ed. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

BALL, S. J. 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 em: 18 jul. 2014.

BALL, S. J. 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, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas** / São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas** / São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Conselho da Educação. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jul. 2014.

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. CNE/MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. 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.

CAMPOS, M. M. 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, M. M. *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, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan. 2006.

CASANOVA, L. V. 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.

CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CÔCO, V. Conquistas, avanços e disputas na política de educação infantil: transformações na docência... Em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, p. 107-124. 2013.

CÔCO, V.; ALVES, K. K. Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas a partir das entradas e saídas na educação infantil. **Educação Temática Digital**, v. 19, p. 187-210, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635586>> Acesso em: 29 mai. 2018.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Rev. Bras. Educ.**, n.16, p. 48-60, 2001, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernistas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDIR, E. G. de B. Auxiliar de Atividades Educativas na Educação Infantil: constituição histórica de uma ocupação no âmbito da rede municipal de educação de Goiânia. **Inter-Ação**, v. 40, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/issue/archive>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Abril, 1997.
- JOBIM e SOUZA, S. ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 109-122, jul. 2012.
- KISHIMOTO, T. M. Apresentação. In: CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. São Paulo: Campus, 1988.
- KRAMER, S. Prefácio. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (org.). **Educação infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, p. VI-VIII. 2001.
- KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- LIMA, L. L. O.; LEAL, C. R. A. A. Educação Infantil: tensões presentes na esfera do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa** (UFMA), v. 23, p. 65-80, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdespesquisa/article/view/4629>>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- MONCAO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa** – USP, v. 43, n 1 , 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100162&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **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.
- ROSEMBERG, F. 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, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2013.
- ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**, v. 14, n. 1, p. 178-194, 2002b. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/40-artigos-rosemerg.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- ROSEMBERG, F. A educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, p. 171-187. 2010.

SANTOS, S. E. dos; FARIA, A. L. G. de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos Educação**, v. 6, n. 3, p. 63-64, ago. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1908/1537>>. Acesso em 13 dez. 2017.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7. n. 12, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100/1780>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. 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.

VITORIA, T. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 308-327, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p308>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

Submetido: 15/03/2018

Aprovado: 11/06/2018

Contato:

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras
Vitória | ES | Brasil
CEP 29.075-910