

O QUE ESPERAMOS PARA A EDUCAÇÃO DE NOSSOS FILHOS: diálogos com familiares dos meios populares no cotidiano da Educação Infantil

Fabiana Nery Pessanha¹

Resumo:

Este trabalho trata de pesquisa recente defendida no Mestrado em Educação do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisa que se propôs a refletir sobre a relação família e escola e o direito à Educação Infantil, buscando revelar os diversos modos pelos quais os familiares de crianças das camadas populares participam politicamente do cotidiano escolar dos filhos e objetivando investigar como esse coletivo se posiciona como sujeitos de direitos diante das políticas públicas escolares. Como referencial teórico-metodológico, adotam-se as concepções de Bakhtin (2014), ancoradas em uma reflexão teórico-crítica sobre os conhecimentos construídos em articulação com os familiares das crianças. Como resultado, confirma-se a participação política dos familiares, construindo sentidos sobre a relação família e escola, possibilitando alargamentos nas concepções e práticas hegemônicas que, na maioria das vezes, buscam invisibilizar os familiares das camadas populares como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Família e Escola. Interloquções.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC) e pedagoga da rede municipal de Educação de Maricá/RJ.

E-mail: pessanhafabi@gmail.com

**WHAT WE EXPECT FOR THE EDUCATION
OF OUR CHILDREN:
dialogues with relatives of the popular media in
the daily life of Early Education**

Fabiana Nery Pessanha

Abstract:

The present article discusses a research project presented as a thesis for the Master's Degree in Education, inserted in the Program "Formative Processes and Social Inequality" of the State University of Rio de Janeiro. The research works on a reflection on the relationship between family and school, and on the right to early education, seeking to reveal the various ways in which children's families of lower incomes participate politically in their children's educational routines, and aimed to investigate how this collective is positioned as subjects with rights in school policies. Bakhtin's (2014) concepts are used as the theoretical-methodological framework, anchored in a theoretical-critical reflection on the knowledge built in conjunction with the children's families. The results demonstrate the political participation by family members, which builds senses on the family-school relationship, enabling extensions in hegemonic concepts and practices which, most of the time, seek to overshadow low income families as subjects with rights.

Keywords: Early education. Family and School. Dialogue.

Introdução

Como assim? De eu ter que deixar ele estudar, é isso? Deu me preocupar com a educação dele, essas coisas? Ah, eu acho importante. É minha obrigação né, eu deixar ele ir pra escola! É o mínimo que eu tenho que fazer, né? Como é importante pra ele é pra mim também (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos).

Sobre o direito de seu filho, com 5 anos, à Educação Infantil, Michelle faz, de início, algumas perguntas. Em seguida, ela mesma responde. Podemos refletir sobre os sentidos enunciados por ela ao falar sobre suas responsabilidades e obrigações em relação à educação escolar de seu filho. Ainda bem jovem, Michelle não abre mão de garantir o direito de Gabriel à Educação Infantil.

Por suas palavras, é possível perceber que sua concepção sobre a educação do filho comporta, dentre outros aspectos, uma relação entre direitos e deveres. Em relação aos deveres, deixa claro que os cumpre ao falar de sua obrigação em "deixar" seu filho ir para a escola, sendo "o mínimo" que tem a fazer. Em relação aos direitos, conseqüentemente, faz valer a vaga de seu filho.

Sabemos das complexidades inerentes ao contexto sócio-político atual ao falarmos sobre Educação Infantil, no entanto, quando partimos para o diálogo com os familiares das crianças, eles nos revelam alguns sentidos que constroem sobre a educação dos filhos e nos dão pistas claras do que esperam e reivindicam. Podemos perceber que a enunciação de Michelle baseia-se em uma relação recíproca entre os direitos e os deveres fundamentais para o fortalecimento de uma sociedade assente nos direitos sociais das crianças e de suas famílias.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva compartilhar experiências e suscitar reflexões sobre relações entre a escola e famílias das camadas populares no cotidiano da Educação Infantil, a partir da pesquisa: "Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra, os familiares das crianças" desenvolvida em um município da região leste metropolitana, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi defendida recentemente no Mestrado em Educação do Programa: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As reflexões produzidas a partir dos diálogos com os familiares das crianças, tendo como objeto de investigação os sentidos construídos por esse coletivo sobre a garantia do direito à Educação Infantil, contribuem para potencializar práticas mais democráticas no cotidiano escolar, (re)significando a relação família e escola e apontando caminhos possíveis para a produção de diálogos mais horizontais entre ambas as instituições.

Leituras de Araújo (2016; 2003), dentre outras, estimulam-nos a pensar em um processo de democratização da escola que, para além de acolher fisicamente as crianças e suas famílias, também incorpore em seu fazer cotidiano a valorização de "[...] suas leituras de mundo, suas histórias, lógicas e valores" (ARAÚJO, 2003).

As reflexões aqui propostas, seguem no caminho de pensarmos em como fortalecer uma escola mais democrática que contribua para formação e atuação política das famílias das camadas populares "[...] sem lhes impor valores e formas de ser, fazer, pensar, dizer, que silenciem e apaguem suas próprias formas de ver e estar no mundo." (Idem, 2003).

Importa dizer que trazemos ao diálogo pesquisadores no campo da educação da infância, como Araújo (2015), Sarmiento (2015, 2007), dentre outros, que nos ajudam a pensar em possibilidades distintas de abertura epistemológica sobre as políticas para a educação das crianças pequenas, em especial, sobre a relação família e escola.

O campo da pesquisa

A investigação de campo na pesquisa de que se trata aqui ocorreu durante o ano de 2016, em uma escola municipal que atende a um grupo de crianças de 04 (quatro) anos na Educação Infantil, localizada no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro. A escola possuía, dentre outras turmas de Ensino fundamental, 02 (duas) turmas de Educação Infantil (pré-escola) em horário parcial, sendo a turma (Pré-II) do turno da manhã, com 17 (dezessete) crianças matriculadas, a escolhida para a interlocução com os familiares.

Até o momento da pesquisa, a escola ainda possuía a mesma estrutura de quando fora construída, em 1968, apresentando 4 (quatro) salas de aula e 1 (uma) sala para atividades curriculares diversificadas.

Atualmente, a escola ainda não possui quadra coberta para a prática de atividades físicas, não possui refeitório, não possui banheiros exclusivos para as crianças da Educação Infantil, nem possui brinquedos recreativos para a faixa-etária. A estrutura física para o atendimento à pequena infância ainda não se encontra de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006). Ainda existem aspectos do espaço físico e de equipamentos em descumprimento dos padrões mínimos estabelecidos e regulamentados para uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Perfil socioeconômico das famílias participantes da pesquisa

A partir dos diálogos com os familiares das crianças e das informações constantes nas fichas de matrículas arquivadas na unidade escolar, foi possível reconhecer alguns dados socioeconômicos do coletivo participante da pesquisa.

A minoria dos pais e mães (apenas 26%) é natural do município pesquisado e nenhuma das 17 (dezesete) crianças da turma é nascida nesse município.

Em relação à escolaridade, a maior parte dos pais e das mães das crianças possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo 55% dos pais e 42% das mães, totalizando 97%.

Pouco mais da metade dos pais das crianças, em torno de 56%, compreende uma faixa etária entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Em relação às mães, esse quantitativo aumenta para 64%.

A grande maioria dos familiares das crianças trabalha na informalidade. Apenas 01 (uma) mãe, 01 (um) pai e 01(um) avô² trabalham em emprego formal. Das mães entrevistadas, quase a totalidade (92%) é do lar, embora algumas tenham relatado que realizam variadas atividades para colaborar com o orçamento de suas famílias.

Do total das 17 (dezesete) famílias, 92% (noventa e dois por cento) da renda familiar gira em torno de 01(um) a 02 (dois) salários mínimos³ para famílias que – em torno de 60% – possuem entre 04 (quatro) e 05 (cinco) pessoas, e 20% delas possuem entre 06 (seis) e 07 (sete) pessoas.

Em relação ao benefício do Bolsa Família,⁴ pelas informações que conseguimos, 04(quatro) famílias possuem e 07(sete) não possuem. Esse benefício do governo federal foi citado com variação de R\$ 65,00 a R\$ 273,00 pelas 04(quatro) mães que se apresentaram como beneficiárias.

2 Trazemos a informação sobre o avô porque é com ele (e com a avó) que vive uma das crianças do grupo pesquisado.

3 O valor do salário mínimo no Brasil no ano de 2016 foi de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais).

4 O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 e alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). As “condicionalidades” estabelecidas pelo programa são: a matrícula e o respeito à frequência mínima de 85% da carga horária escolar mensal de todas as crianças em idade escolar; o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de sete anos; A prefeitura é responsável por manter atualizados os cadastros das famílias. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em 30/12/2016.

Considerações Iniciais

Pensar as relações entre a escola e famílias das camadas populares, no exercício de encontrar possibilidades para fortalecer a participação das famílias no cotidiano escolar, exige atenção aos modos pelos quais os familiares se fazem presentes e buscam participar politicamente desse espaço. Este trabalho nos convida a pensar as relações escolares a partir das experiências dos familiares, suas perspectivas e proposições.

Dentre tantos pesquisadores, Araújo (2016; 2003) tem nos inspirado a refletir sobre a construção de relações mais democráticas na escola, elegendo o diálogo como um eixo central na construção de "lugares exotópicos", que venham a reafirmar o fortalecimento do processo de democratização escolar.

A pesquisadora nos traz à memória o conto de Mia Couto e nos interpela: "Afinal, quantos lados tem o mundo no parecer dos olhos do camaleão?" (ARAÚJO, 2016) A pergunta nos provoca a reflexão sobre a necessidade de solidificarmos as bases promotoras de relações mais democráticas no interior das escolas, possibilitando o fortalecimento de modos outros de (re)significarmos o cotidiano da Educação Infantil.

Buscando compreender o mundo a partir do alargamento de nossos olhares e, também, compreendê-lo em conjunto com os olhares do outro, lançamo-nos a um exercício dialógico, juntamente com os familiares das crianças participantes da pesquisa, como possibilidade para melhor conhecermos seus interesses, aspirações e necessidades ao matricularmos seus filhos na Educação Infantil.

Nesse exercício, Bakhtin (2014) foi um dos principais suportes teórico-metodológicos da pesquisa, com o qual apostamos no fortalecimento da produção de exotopias e de práticas de alteridade através das quais podemos fortalecer o diálogo entre a escola e famílias das camadas populares. Para tanto, adotamos a concepção da metodologia qualitativa de pesquisa, ancorada em uma reflexão teórico-crítica sobre os conhecimentos construídos em articulação com os familiares das crianças. Essa interlocução possibilitou-nos compreender que as relações escolas-famílias não devem ser compreendidas de forma isolada. Ao contrário, trata-se de processos produzidos, mediados e transformados no interior das relações entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.

Propomo-nos a construir interlocuções com os familiares e buscarmos viabilizar um princípio metodológico dialógico, em consonância com as concepções de Bakhtin (2014), rumo a uma pesquisa comprometida com a socialização de sentidos múltiplos, abarcando a diversidade de conceitos construídos pelos familiares das crianças sobre a Educação Infantil dos filhos.

Ao pensarmos em possibilidades mais democráticas de participação das famílias no interior das escolas, assumimos uma nova perspectiva epistêmica, como aponta Santos (2006), e buscamos a diversidade e as singularidades dos sujeitos, com suas diferentes histórias e experiências, reconhecendo a legitimidade deles, suas formas particulares de compreender e de estar no mundo. Buscando maior democratização nas relações entre a família e a escola, como nos sugere o mesmo autor, colocamos em diálogo constante experiências sociais diversas, abarcando a pluralidade das demandas e dos diferentes pontos de vista dos sujeitos que fazem parte da escola.

Nessa busca por maior horizontalidade nas relações entre a família e a escola, potencializar espaços de diálogos que sejam "[...] promotores da circularidade da palavra e do exercício do dizer a contrapalavra, [...] no cotidiano escolar" (ARAÚJO, 2016) tem se configurado para nós como um objetivo diário na busca de "apanhar o que ficou pra trás", nos diz essa autora, ao nos reativar a memória com o que nos ensina o camaleão no conto de Mia Couto.

A autora nos apresenta um recorte de pesquisa⁵ e nos reafirma a sua preocupação com a promoção de diálogos mais democráticos entre a escola e famílias das camadas populares. A partir de suas pesquisas e incursões com professoras da escola básica, provoca-nos a refletir e a compreender os supostos silenciamentos dos familiares das crianças como uma forma de resistência deles frente às práticas, muitas vezes, autoritárias no cotidiano das escolas.

Tendo como temática a primeira reunião com pais, mães ou responsáveis pelas crianças, coordenada por uma professora,⁶ a autora compartilha suas reflexões "[...] sobre os não-ditos atravessados no silêncio com que os/as responsáveis das crianças [acolhem] as explicações e avaliações [da professora] a respeito do desempenho das crianças" (ARAÚJO, 2016). Assim, ela nos provoca a vislumbrar formas outras de interpretar o silêncio dos familiares para além de limitá-lo a uma não-apropriação do direito à palavra ou a um conformismo e passar a compreendê-lo como uma forma de resistência.

A partir dessa perspectiva dialógica que nos possibilita identificar o silêncio dos familiares como uma forma de resistência, apostamos na construção de relações mais solidárias e humanas na escola, compreendendo as demandas dos familiares como uma forma potente de participação política. Até mesmo os aparentes silenciamentos podem ser compreendidos a partir de uma cultura de alteridade, na qual "[...] o outro deve ser reconhecido como sujeito e como sujeito

5 Grupo de Pesquisa: Alfabetização, memória e formação de professores, coordenado pela Prof. Dra, Mairce da Silva Araújo, desde 2004, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de Professores (FFP).

6 Registros do Caderno de Campo da Professora Maria Cristina, 2011.

de direitos; deve ser reconhecido como subjetividade e como alteridade." (CHAUI, 2010)

Construir uma cultura de alteridade entre os sujeitos nas relações que estabelecem nos cotidianos escolares permite-nos relativizar os aparentes silenciamentos dos familiares, impedindo-nos de interpretá-los como supostos "esvaziamentos" políticos. Ao contrário, defendemos que esses silenciamentos podem ser compreendidos como expressões de questões concretas reivindicadas no pleito das relações estabelecidas por esse coletivo com as escolas.

Em Amorim (2003, p. 79), entendemos que esse suposto esvaziamento é relativo e pode ser melhor compreendido como "Um vazio que não é absoluto pois pode vir a se preencher uma vez que mudem as relações de força. Isto que está de fora de um regime discursivo, essa exterioridade que sofre por não poder se dizer no regime em vigor, se marca pelo silêncio."

Ou seja, um silêncio que deve ser re-significado, colocando as demandas desses familiares em pauta no fazer político cotidiano das escolas. É a mesma autora quem recorre à compreensão sobre os silenciamentos em Bakhtin: "[...] é em torno do silêncio que se engendra o enunciado monológico. Mas, em todas as suas ocorrências, o silêncio bakhtiniano é um silêncio de vozes caladas. Calam-se umas para que falem outras ou apenas uma, mas há sempre voz." (AMORIM, 2003, p. 78)

Acreditamos no silêncio como um conjunto de vozes em disputa e lutamos para que, nessa disputa, as vozes dos familiares das crianças ganhem visibilidade. Nessa visibilidade, desejamos que "uma série de coisas sejam ditas" (AMORIM, 2003, p. 79). Para tanto, apostamos em uma escuta responsiva à palavra dos familiares das crianças e, para isto, acreditamos na potência das reflexões que propomos neste artigo.

As enunciações dos familiares - uma escuta responsiva

Os diálogos com os familiares nos estudos realizados pela pesquisadora fizeram emergir uma série de proposições sobre a Educação Infantil de seus filhos e sobre o seu processo de escolarização, bem como, uma série de sentidos criados por eles a partir da garantia do direito dos filhos a essa etapa educacional.

Trazemos alguns trechos dos diálogos construídos que nos permitem conhecer um pouco mais das temáticas elencadas por eles como de maior significação. Cabe ressaltar que os familiares das crianças demonstraram disposição para falar sobre suas perspectivas e proposições a respeito da escolarização de seus filhos na Educação Infantil.

A fala de Terezinha Lúcia nos diz sobre suas expectativas em relação aos desdobramentos da pesquisa no cotidiano educacional escolar de sua filha.

Eu sei que [a pesquisa] serve para o melhor pra escola. O que é bom pra escola, é pra escola. Não é só pra minha filha. A escola então pra mim é muito importante. Entendeu? Porque eu acho que cada mãe se pensar que se tiver bom pra mim só, não adianta. Tem que ser bom pra escola, tem que ser bom pras mãe(s), tem que ser bom pros alunos. Entendeu? Tem que ser bom pra todo mundo. E, pra mim, tudo o que é feito pra escola, de bom, pra mim, tá ótimo! (Terezinha Lúcia da Silva, 2016, 39 anos)

Sua fala confirma-nos o seu desejo por uma Educação Infantil com caráter coletivo, que produza benefícios para toda a comunidade escolar – as crianças, os familiares das crianças e os funcionários –, ou seja, todos os sujeitos atuantes, direta ou indiretamente, no processo educativo escolar.

Outra fala que se destacou foi a de Sandra Moraes, ao nos trazer suas concepções sobre o direito de sua filha, de 04 (quatro) anos, à Educação Infantil. Ao conversarmos sobre cidadania e educação, ouvimos de Sandra: "Eu acho que cidadania é direito, né? É a pessoa ter o direito de ter vaga na escola pública, uniforme, material, refeição, horário bonitinho." (Sandra Moraes, 2016, 35 anos)

Ao defender a relação entre cidadania e o direito de sua filha à educação, vinculando a Educação Infantil a um conjunto de fatores necessários à sua materialização, tais como, oferta e garantia de acesso e permanência pelo poder público, materiais, uniforme, alimentação e horários, Sandra imprime suas concepções na dialogicidade que defendemos como necessária às enunciações cotidianas escolares. A mãe nos fala sobre as condições que julga imprescindíveis à concretização do direito à Educação Infantil.

Em nosso objetivo de apresentar a contrapalavra dos familiares das crianças a respeito dos sentidos que constroem a partir da garantia do direito dos seus filhos à Educação Infantil, tentamos fazer com que o particular e o concreto dialoguem com o geral, favorecendo um princípio enunciativo dialógico sobre o direito das crianças pequenas à educação no cotidiano das escolas.

A exemplo de Sandra, apostamos na multiplicidade de sentidos construídos pelos familiares das crianças sobre o direito à Educação Infantil como possíveis de serem identificados e compartilhados no cotidiano escolar. Sua palavra nos traz elementos particulares, suas histórias e experiências, que desejamos colocar em diálogo com os discursos educacionais considerados hegemônicos e que, em certa medida, buscam invisibilizar as especificidades das histórias de vida dos familiares de crianças das camadas populares.

Desse modo, buscamos defender a polifonia nos diálogos entre a família e a escola e, no exercício de procurar ouvir a palavra dos pais, "[...] podemos identificar um movimento de libertar a própria escuta, em busca de substituir o

monólogo característico da 'produção das ausências e silenciamentos', como afirma Santos (2006), por um diálogo promotor de novas formas de pensar e fazer a escola. (ARAÚJO, 2016)

Na tentativa de substituição dos monólogos entre a família e a escola em busca do exercício de "circularidade da palavra", conforme nos ensina Araújo (2016), seguimos com outros sentidos compartilhados com os familiares das crianças.

Aleideane, ao expressar suas convicções sobre a Educação Infantil em que sua filha de 04 (quatro) anos encontra-se matriculada, mostra-nos a centralidade e o valor que atribui à educação escolar de sua filha.

A Mirella ensina muitas coisas pra gente que a gente já até esquecemos. Tem coisas que ela até corrige dentro de casa. A gente vai falar alguma coisa aí ela chega e bota o dedo na boca, aí, fala que não pode. "Quem te ensinou isso?": "Ah, foi a minha professora". Ela me fez lembrar muitas coisas. (Aleideane de Matos, 2016, 30 anos)

Aleideane demonstra sentir-se valorizada, juntamente com sua família e, em alguma medida, reinserida em uma experiência educacional escolar da qual se sente saudosa. Sua fala vai ao encontro de uma retórica oficial que enaltece o saber escolar, em desfavor do saber não escolarizado, considerado como senso comum e de menor valor.

Contudo, muito embora possamos constatar alguns discursos majoritários sendo re-enunciados pelos familiares das crianças, uma vez que tendem a demonstrar que atribuem maior valor aos saberes escolares, podemos compreender que, para as famílias dos meios populares, o acesso e a permanência no meio escolar é um fator importante, mediante um conjunto de desafios que precisam enfrentar ao longo de suas vidas.

Continuando no caminho de escuta da voz dos familiares, trazemos as palavras de Gerson, compreendendo-as em um tom de confiança e de provocação, ao expressar sua avaliação sobre o diálogo que construímos na pesquisa: "[...] às vezes, a pessoa não sabe "responder" uma pergunta na maneira que você queria que essa pergunta fosse respondida, entendeu? (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos)

O diálogo com o pai possibilitou a reflexão sobre as hierarquias de saberes características em nossa sociedade, na qual o saber escolar é considerado como de maior valor, em detrimento dos saberes ditos populares. Nesse contexto, reafirmamos nossa defesa por maior horizontalidade nos diálogos entre a família e a escola, a fim de confrontarmos as considerações feitas por Gerson com os aparentes silenciamentos dos demais familiares parceiros da pesquisa que, ainda que não tenham expressado verbalmente outras de suas impressões nos diálogos que construímos, certamente, não deixaram de fazê-las em seu discurso interior.

Outras interlocuções possíveis

Em diálogo com outros estudos no campo da Educação Infantil realizados em regiões do sudeste brasileiro, trazemos as contribuições de Araújo (2015, p. 25), que nos ajudam a pensar sobre contextos "[...] que têm feito emergir formas institucionalizadas e justificações múltiplas em torno [...]" da permanência das crianças na Educação Infantil. Ao trazermos as contribuições dessa autora, temos como objetivo contribuir para que as vozes dos familiares das crianças não sejam silenciadas e que elas reverberem, possibilitando que uma série de coisas seja enunciada.

Segundo a autora, a partir de entrevistas realizadas com um coletivo de familiares,⁷ a maioria "... apontou o ensino, o brincar e a socialização das crianças [...] como as justificativas predominantes..." para as matrículas dos filhos na Educação Infantil, além de sua participação em "...atividades de leitura e escrita" (ARAÚJO, 2015, p. 49).

Essas justificativas dos familiares revelam-nos que os sentidos que constroem sobre a escolarização dos filhos estão carregados de expectativas para a construção de uma infância baseada em princípios educativos que promovam o lúdico, a socialização e o compartilhamento de saberes socialmente construídos. Tais expectativas também nos revelam o posicionamento político desses familiares a respeito do currículo institucional para a infância de seus filhos.

Outra percepção desses familiares destaca a necessidade de melhor estrutura física para atender as crianças com mais qualidade, a necessidade de mais profissionais e de aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos, de modo a possibilitar melhores condições para uma educação Infantil que, efetivamente, contribua para promover uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A autora afirma que "[...] as condições precárias das instituições chamam muito a atenção das famílias, expondo uma consciência sobre os direitos a um espaço mais digno de acesso e permanência para os seus filhos." (ARAÚJO, 2015, p.50)

Entendemos também como qualidade na Educação Infantil uma série de fatores que, de fato, contemplem as demandas das crianças e de suas famílias como sujeitos de direitos, tais como: definição das formas organizacionais dos estabelecimentos educativos, a configuração das modalidades de atendimento, a

7 A pesquisa foi realizada com um total de 86 (oitenta e seis) famílias, em diferentes municípios e contextos, no estado do Espírito Santo. A maioria se situava entre 30 (trinta) e 39 (trinta e nove) anos, eram mulheres, negras e donas de casa com renda familiar de um a dois salários mínimos e grande parte [...] não era demandante do Bolsa Família. (ARAÚJO, 2015, p. 50)

orientação pedagógica, os períodos de frequência, bem como a duração da jornada diária/semanal (SARMENTO, 2015, p. 62).

Esses fatores devem ser contemplados nos debates político-educacionais, trazendo para o centro da cena a diversidade de sujeitos, sentidos, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas múltiplas. Reconhecemos que, para além do acesso à escola, os avanços para a educação da infância se deram também nas concepções educacionais para essa etapa, revelando um movimento de maior atenção às necessidades específicas dessa fase. Trata-se de um processo complexo que deve ser tratado com seriedade a fim de que todos os envolvidos com a educação da infância possam discutir e refletir sobre as questões e tendências que norteiam as políticas para a educação das crianças pequenas, especialmente, as crianças dos meios populares.

Do ponto de vista da cidadania da infância, as determinações legais atuais vêm corroborando com uma perspectiva mais contemporânea de infância que considera a criança como "sujeito sociológico". As crianças vêm ganhando maior visibilidade nas propostas curriculares educacionais, sendo reconhecidas como sujeitos infantis, produzidas na cultura e produtoras de cultura. Podemos evidenciar, numa perspectiva contemporânea, a consolidação do campo dos Estudos Sociais da Infância (SARMENTO, 2007), que apontam avanços epistêmicos e políticos na compreensão da infância como categoria social.

No entanto, embora seja estritamente positivo e necessário, não basta que os dispositivos oficiais reconheçam os direitos sociais e educacionais das crianças. Os direitos políticos, do ponto de vista da participação na vida coletiva são, ainda, um grande desafio.

As contribuições ora apresentadas, dentre outras não abordadas aqui, fazem emergir uma série de reflexões sobre os modos como a Educação Infantil tem se mostrado como visibilidade social para as famílias, além de reforçarmos sua visibilidade no cenário político nacional como uma versão contemporânea de inclusão social e de educação institucionalizada para as crianças pequenas. Em paralelo, salientamos a necessidade de constante busca e fortalecimento do direito, tanto das famílias quanto das crianças, a uma Educação Infantil de qualidade como primeira etapa da educação básica, ratificando o seu princípio educativo como centralidade.

Para além dos avanços nas políticas públicas para a Educação Infantil, fazemos lembrar a morosidade, os limites e os retrocessos ainda visíveis nas práticas e nas políticas públicas voltadas para a educação das crianças, sobretudo as dos meios populares. Não temos dúvidas quanto aos avanços nas concepções que fundamentam o direito à educação para a pequena infância, no entanto, esse cenário ainda carece de acompanhamento e de um olhar atento

por parte de todos os envolvidos com o direito das crianças pequenas à educação.

As famílias em algumas enunciações jurídico-educacionais: entre direitos e deveres

Consideramos a legislação educacional como produto de um processo histórico-social que necessita equalizar diferentes demandas inerentes à vida em sociedade. Nesse processo, temos um movimento contínuo no qual o oficial e o não-oficial constituem-se mutuamente, onde a palavra e a contra-palavra confrontam-se em busca de estabilização de sentidos. Nessa complexidade, cabe-nos escutar os discursos e compreender os sentidos múltiplos dessas enunciações que se confrontam.

Buscou-se compreender os discursos jurídico-educacionais, juntamente com as enunciações dos familiares das camadas populares, na palavra e na contra-palavra de verdades ditas e de verdades silenciadas. Retomamos nosso diálogo com Bakhtin (2014, p. 29) para compreendermos a legislação educacional como elemento de construção ideológica em uma disputa por hegemonia de sentido. À luz da teoria bakhtiniana, entendemos a legislação educacional como um discurso escrito e, como tal, é " [...] parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas [...], procura apoio, etc." (BAKHTIN, 2014, p. 128) Assim, uma compreensão fecunda dos discursos jurídico educacionais só é possível quando concebidos "como fenômeno puramente socioideológico" (BAKHTIN, 2014, p.131).

Para o diálogo a respeito dos sentidos construídos pelos familiares das crianças das camadas populares sobre o direito à Educação Infantil, prosseguimos buscando retirar a legislação educacional de seu lugar estático-monológico ou, como nos diz Bakhtin (2014, p. 104), do seu lugar de "[...] palavra de verdade única, cujo papel histórico é o de dar as cartas em todas as esferas de criação ideológica [...]"

No que respeita ao direito à Educação Infantil, faz-se necessário alargarmos também nossa compreensão sobre os avanços conquistados em algumas legislações educacionais brasileiras para esse segmento. Legislações essas que enunciam, de diferentes modos, a participação das famílias no processo educacional de seus filhos, abrangendo, nesses diferentes modos, relações entre direitos e deveres.

Vimos acompanhando que as famílias vêm conquistando direitos e adquirindo deveres em relação ao processo de escolarização dos filhos, sendo reconhecidas como agentes copartícipes da ação educativa. As políticas

educacionais têm a responsabilidade de se articularem junto às famílias em prol de potencializar a integração família - escola, objetivando sua inserção no processo educativo das crianças.

A esse respeito, Rosemberg (1995, p. 173) aponta que, como uma das principais características do final do século XX, no interior das instituições para as crianças pequenas, "reafirma-se reiteradamente, entre administradores, educadores ou cientistas, o princípio da participação ativa da família na educação institucional". Portanto, em relação à participação das famílias no processo educacional escolar, no que respeita aos direitos e deveres, os avanços têm se tornado cada vez mais visíveis.

Nessa direção, destacamos algumas legislações:

A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma a responsabilidade da instituição familiar no processo educacional dos filhos, ratificada em seu artigo 227, como sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação (BRASIL, 1988). Em seu art. 205, diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Destacamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990: "Art. 53. [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais." (BRASIL, 1990)

Na sequência, trazemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que diz, em seu art. 2º, que a educação é dever da família e do Estado, respectivamente. Retomamos o art. 12, inciso VI, da mesma lei que determina que "Os estabelecimentos de ensino, [...] terão a incumbência de [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola." Ainda sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, o inciso VII do artigo 12 da LDB8 diz que eles devem "informar pai e mãe, [...] e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a execução da proposta pedagógica da escola." (BRASIL, 1996)

Mais especificamente, no campo curricular e no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5/09 abrange o universo familiar dos alunos, posicionando-o em lugar de destaque. Em seu art. 7º - inciso II, estabelece que as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo o compromisso de compartilhar e complementar, junto às famílias, a responsabilidade pela educação e pelo cuidado das crianças. O parágrafo 1º do art. 8º determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação

8 Atualizada pela Lei n. 10.013, de 2009.

Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo que assegurem, conforme inciso III, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

A representatividade das famílias nos Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares também está prevista em algumas das legislações educacionais citadas, o que configura uma perspectiva de inserção participativa desse segmento na gestão administrativa das políticas públicas educacionais. Embora esse item não tenha surgido, diretamente, nos diálogos com os familiares, consideramos relevante registrar os avanços em direção à gestão democrática escolar que envolve as famílias das crianças.

Trazemos também a Lei n. 12.796/13, no âmbito da qual a família ganha papel de destaque, tanto no que se refere ao conjunto de suas obrigações, quanto aos seus direitos. Destacamos o artigo 6º que diz que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". O artigo ratifica, dentre outros aspectos, a responsabilidade das famílias pela matrícula das crianças na educação obrigatória.

Considerações Finais

Este artigo possibilita revisitarmos os discursos do senso comum que insistem em nos querer fazer acreditar que as famílias das camadas populares são negligentes em relação à educação de seus filhos, tornando-as alvos de uma ideologia que as desqualifica moralmente, sendo condicionadas, pelos discursos hegemônicos, à tutela de seus princípios e valores.

Ao contrário, ao escutarmos os familiares das crianças, haja vista as palavras dos familiares aqui compartilhadas, podemos romper o estigma burguês e neoliberal de que as famílias pobres são ausentes no percurso escolar de seus filhos.

Trata-se de uma busca por ressignificar o direito à Educação Infantil para que ele venha a corresponder cada vez mais aos interesses das crianças e de suas famílias, de modo a consolidar uma cultura mais democrática à educação das camadas populares.

Retomando o camaleão de Mia Couto, sobre o qual falamos no início de nossas reflexões, lançamos alguns questionamentos com os quais acreditamos ter contribuído para reflexões: como podemos reformular relações entre família e escola que atentem para as necessidades e pontos de vista das famílias das crianças das camadas populares? É possível articular o cotidiano político e pedagógico da escola de Educação Infantil com as demandas dessas famílias?

Acreditamos que tais questionamentos podem ser pensados a partir de uma concepção de escola mais democrática e menos determinista, na qual a palavra institucional escolar não venha a prevalecer sobre a palavra dos familiares das crianças. Essa tradição conservadora pode ser invertida quando admitida uma relação dialógica entre a família e a escola, alicerçada em saberes compartilhados para que as relações entre a escola e os familiares das crianças possam se configurar em um espaço dialógico potente no processo educativo.

Vale ressaltar que, após breve consulta às publicações dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),⁹ foi possível constatar que o tema sobre a educação das crianças vem sendo explorado por alguns outros campos, além dos estudos em Educação, tais como: a psicologia, a saúde, a assistência social, o direito, dentre outros. A maioria dos estudos encontrados foi realizada sob um viés legal e institucional, abrangendo as legislações, a escola e os aparatos de Estado de proteção à infância.

No campo educacional, o maior contingente das pesquisas encontradas apresentou, como base de dados e como material empírico, a legislação, a instituição escolar, as ações e concepções docentes e os aspectos pedagógicos no cotidiano escolar. Foi constatado que a instituição familiar, representada pelos familiares das crianças, tem sido pouco explorada nas pesquisas em educação, prevalecendo, majoritariamente, os discursos dos profissionais das escolas, dos acadêmicos e de gestores de governo.

Nesse sentido, reforçamos a pertinência das reflexões aqui suscitadas por acreditarmos que elas contribuem com os estudos no campo da Educação Infantil, a partir do diálogo com os familiares das crianças, ampliando nossa compreensão sobre os sentidos de cidadania que constroem a partir da garantia do direito dos seus filhos à Educação Infantil, tornando mais polifônicos os discursos em prol desse direito.

Estas considerações finais incluem a convicção de que este artigo representa um momento pontual de reflexões, marcadas por um momento histórico e social específico, portanto, abertas a novos diálogos, de modo que as reflexões que ora apresentamos constituem mais um ponto de partida do que um ponto de chegada e que sejam constantemente reconfiguradas.

9 A consulta por assunto ao portal dos Periódicos, no site: www.capes.gov.br, em 02 de abril de 2016, foi realizada a partir de 03 (três) combinações de palavras: cidadania e educação infantil; cidadania e infância; família, cidadania e educação infantil. Na última combinação, na qual a palavra família foi inserida, foi possível perceber uma redução expressiva de trabalhos cadastrados no portal.

Referência

AMORIM, M. *Um certo silêncio e uma certa voz*: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference, Curitiba: 2003. CD-ROM

ARAÚJO, M. S. *O ambiente alfabetizador em questão*: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ), Rio de Janeiro, 2003.

_____. Quantos lados tem o mundo no parecer dos olhos do camaleão?: narrativas docentes, espaços exotópicos, práticas instituintes. In: *VI CÍRCULO - Rodas de conversa bakhtiniana*: literatura, cidade e cultura popular. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 965-971, 2016.

ARAÚJO, V. C. O "tempo integral" na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. (org). *Educação Infantil em jornada de tempo integral, dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05/12/2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29/10/2015.

_____. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05/12/2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil*, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26/01/17.

_____. *Lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Aprova a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05/12/2015.

CHAUI, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010. (Coleção História do Povo Brasileiro).

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L, F, D. et al. (orgs). *Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII).

SANTOS, B. de S. *A gramática do Tempo*. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estatuto da Infância. In:_____.; VASCONCELLOS, V. M. R. de; (orgs.). *Infância (In)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. (org). *Educação Infantil em jornada de tempo integral, dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015.

Recebido em: 10/03/2018

Aprovado em: 19/06/2019