



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA ABORDAGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EL ENFOQUE DE DERECHO A LA EDUCACIÓN INFANTIL

THEORETICAL PERSPECTIVES IN THE APPROACH OF THE RIGHT TO CHILDHOOD EDUCATION

Kallyne Kafuri Alves

Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil

E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

Eixo temático 7: Epistemologia, política educacional e realidade latino-americana

Resumo: No eixo da Epistemologia, política educacional e da realidade latino-americana, neste trabalho, articulado com a pesquisa “Sentidos da educação infantil para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da educação básica: implicações para os processos pedagógicos”, focalizamos os referenciais que tem sustentado nossas análises no campo da política educacional (BALL, 1994; 2001; 2002; 2004; 2005; ROSEMBERG, 2001; 2002; 2010; BAKHTIN, 2006; 2010; 2011) em interface com os dados da realidade do contexto do Espírito Santo (ES) e com as perspectivas legais vigentes (BRASIL, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010). No arrojo dessa proposta, consideramos os avanços e desafios das nossas pesquisas, que ecoam na observação das multifacetadas realidades que se apresentam na Educação Infantil (EI) do ES.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Infantil. Referenciais teóricos. Espírito Santo.

Resumen: En el eje de la Epistemología, política educacional y realidad latinoamericana, este trabajo, busca articular la investigación “Sentidos de la educación infantil para las familias que buscan matrículas en esta etapa de la educación básica: implicaciones para los procesos pedagógicos”, focalizando los referenciales teórico que sustentan nuestro análisis en el ámbito de la política educativa (BALL, 1994; 2001; 2002; 2004; 2005, ROSEMBERG, 2001; 2002; 2010, BAKHTIN, 2006; 2010; 2011) en interfaces con los datos de la realidad del contexto de Espírito Santo (ES) y con perspectivas legales vigentes (BRASIL, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010). En la audacia de la propuesta, consideramos los avances y desafíos de nuestra investigación, haciéndose eco de la observación de las multifacéticas realidades que se presentan en Educación Infantil (EI) de Espírito Santo (ES).

Palabras clave: Políticas Educativas. Educación Infantil. Referenciales teóricos. Espírito Santo.



Abstract: On the shaft of the Epistemology, educational policy and the Latin American reality, in this work, we link the research "Meanings of early childhood education for families seeking enrolment in this stage of basic education: implications for the pedagogical processes" focusing the references that have sustained our analyzes in the field of educational policies (BALL, 1994; 2001; 2002; 2004; 2005; ROSEMBERG, 2001; 2002; 2010; BAKHTIN, 2006; 2010; 2011) interface with the data of the reality of the Holy Spirit and with prospects for legal force (BRAZIL, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010). In daring of this proposal, we believe the advances and challenges of our research, which are echoed in the observation of the multifaceted realities that are in Early Childhood Education (EI) of the Holy Spirit (ES).

Keywords: Educational Policy. Early Childhood Education. Theoretical References. Espírito Santo.

Introdução

No eixo da Epistemologia, da política educacional e da realidade latino-americana, apresentamos a perspectiva com a qual temos trabalhado, para a abordagem de nossos estudos teórico-epistemológicos na análise da política educacional, especialmente, as políticas públicas para educação infantil (EI). No desenvolvimento dessas análises, trazemos ainda os dados do contexto da EI no Espírito Santo (ES), Brasil, em interface com a problemática do direito à educação.

Com esse propósito, o trabalho busca se integrar às discussões em andamento sobre a realidade latino americana no âmbito das políticas públicas educacionais, com vistas, especialmente às contribuições para o campo da EI, que enfrentou muitos desafios até a constituição de propostas para o campo da infância (ROCHA, 2008). Numa perspectiva dialógica inspirada em Bakhtin (2006), em que a interação social permite consciência sobre o conteúdo, vemos a possibilidade de dialogar sobre as temáticas pertinentes ao debate, enfatizando os estudos epistemológicos no âmbito da política educacional para as crianças pequenas. Salientamos que no bojo dessa perspectiva, esse trabalho, está articulado com a pesquisa "Sentidos da Educação Infantil para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da educação básica: implicações para os processos pedagógicos". Para essa articulação, fazemos um recorte de nossa ancoragem, apresentando nossas análises junto com Ball (1994; 2001; 2002; 2004; 2005), Rosemberg (2001; 2002; 2010) e Bakhtin (2006; 2011).



Com Ball (1994; 2001; 2002; 2004; 2005) sustentamos reflexões sobre nossa realidade, principalmente com a abordagem sobre a política como texto, o ciclo de políticas e as implicações à partir dos contextos. Com Rosemberg (2001; 2002; 2010), sustentamos as questões de política no campo da EI, com a abordagem da igualdade de acessos e direito à essa etapa da educação básica. Com Bakhtin (2006; 2011), sustentamos as reflexões sobre condição humana e as diferentes possibilidades de estar e encaminhar nossas atitudes na complexidade do mundo. E num pensamento que busca articular essas três perspectivas para a compreensão da realidade, especialmente políticas para a EI, organizamos a proposição em três tópicos que seguem a essa introdução.

No primeiro tópico, compomos uma síntese da temática a que temos nos dedicado, referente a políticas públicas na EI, observando referenciais epistemológicos que tratam a política como texto (BALL, 1994; 2001; 2002; 2004; 2005), que analisam as políticas de acesso a EI previstas pelo campo (ROSEMBERG, 2001; 2002; 2010) e que marcam a polifonia dos contextos no fazer cotidiano das ações. (BAKHTIN, 2006; 2011).

No segundo tópico, apresentamos como esses referenciais e conceitos constituem suportes epistemológicos no desenvolvimento de nossas pesquisas, sustentando análises na abordagem das políticas de EI para as crianças pequenas.

No terceiro tópico, encaminhamos as considerações finais destacando as contribuições das perspectivas teóricas apresentadas para o campo das políticas educacionais. Nesse propósito, reiteramos as perspectivas que tem marcado nossas análises, no arrojo de inserir-se numa rede mais ampliada, na rede dialógica que mobiliza análises do contexto da realidade latino americana, no complexo das políticas públicas.

Considerando os desafios para gerar, difundir e aplicar conhecimento nas esferas educacionais (MUSCARÁ, 2013, p. 116) seguimos para o primeiro tópico, que se dedica a abordar as perspectivas que assumimos na proposição de reflexões sobre o contexto das políticas educativas na EI.



Perspectivas teóricas no bojo das políticas públicas: A multiplicidade de vozes no contexto da complexidade do direito à EI

Conforme anunciado, vinculamos-nos a uma trajetória que pesquisa os sentidos da EI para as famílias que buscam matrícula nessa etapa da educação básica. Nesse escopo, exploramos distintos enunciados que indicam o tom das políticas em curso, mobilizados pelas diferentes vozes que compõem o cenário educacional, em especial no ES, contexto de nossas investigações. Percebemos as limitações e reconhecemos os desafios no avanço de uma história marcada pela perspectiva assistencialista e de descaso com investimentos pautados na lógica do direito à educação. Nesse quadro, recorreremos a referenciais epistemológicos em política educativa com vistas à cotejar observações dos contextos educativos, com os indicativos dos documentos oficiais que pautam as premissas legais para EI (BRASIL, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010). A análise documental desses textos oficiais indica a apresentação de uma ideia geral sobre a EI vinculada à centralidade das crianças:

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

No entanto, vemos cotidianamente, essa premissa ser negada no âmbito do poder público, nos municípios de nosso Estado e no interior das instituições de EI. Essa postura é negada de diversas formas, seja pela ausência de vagas para a EI, seja pela inexistência de processos formativos que contemplem o que existe nos documentos.

Para abordar os documentos legais que afirmam a garantia dos direitos das crianças, implicados com premissas legais que delineiam aspectos qualitativos desse direito e com apropriação das proposições pedagógicas pelos profissionais que atuam nas instituições, trabalhamos com a ideia da



política como um texto, a partir de Ball (1994; 2001). Destacamos as contribuições desse referencial na leitura dos contextos que reúnem muitas (e diferentes vozes), com posições distintas sobre o acesso das crianças às instituições de EI e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. (BALL, 2004).

Nesse sentido, as políticas de acesso a EI, perspectivam a existência de vagas em instituições para atender todas as crianças e suas famílias (ROSEMBERG, 2002), caracterizando as 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, 2002, p. 05).

A demanda das famílias, a responsabilização do Estado e a necessidade de considerar as crianças nas políticas educativas aparecem, numa visão mais superficial, como consensos sociais na realidade brasileira. Todavia, a pesquisa sobre os encaminhamentos decorrentes desses indicativos indica muitas tensões associadas. Tomar as políticas educativas como texto (BALL, 1994; 2004) implica considerar o movimento de interação das diferentes vozes que tensionam a implementação. Com isso, a política educativa, com suas regulações (expressas especialmente em leis, diretrizes e orientações), guarda duas dimensões associadas. Uma primeira que marca uma tendência a monologia, uma voz prescritiva do como deve fazer. Associada a essa dimensão da ordenação, os textos das políticas educativas permitem observar uma segunda dimensão que admite uma abertura para as outras vozes.

Assim, a partir das proposições de Ball (1994) trabalhamos com a noção de política educacional como texto. Textos coletivos, em função da rede negociativa que se efetiva nas proposições e implementações. Textos que buscam espriar suas regulações sem, contudo, garantir um controle absoluto, uma vez que os leitores, ao interagir com os textos legais, normas e orientações podem mobilizar responsabilidades muito próprias para as indicações, inclusive fomentando a composição de outros textos regulativos que podem afirmar, radicalizar ou contrariar as premissas em negociação no curso da política educacional. Articulado a noção de política educacional



como texto com os referencias bakhtinianos, indicamos a polifonia presente no âmbito propositivo e no âmbito da implementação das ações, no caso de nossas pesquisas, no âmbito da implementação da EI (com suas políticas de acesso e oferta, de formação de professores, de assertivas para o trabalho com/para as crianças, de mecanismo de controle do trabalho docente, etc.). Uma polifonia que se faz também com as manifestações das crianças.

Com esses referenciais, estudamos as políticas educativas com uma visão polifônica e celebratória em articulação com os perigos do discurso pseudopolifônico, demandando agregar, nos encaminhamentos dos estudos, o conceito de heteroglossia para afirmar que à simultaneidade harmoniosa de vozes indicada pela polifonia se associa as “sugestões de conflito social, enraizado, não nas dissonâncias individuais aleatórias, mas nas profundas clivagens estruturais da vida social.” (STAM, 1993, p. 167).

Nesse movimento, abordamos as políticas educativas no bojo de uma visão globalizante dos atos humanos, para atentar a observação de todo um complexo de valores impregnado nas ações, indicando um movimento de exercício do poder “que se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas.” (LOURO, 1997, p. 39). Assim, ainda que o gerenciamento e a hierarquia se mostrem presentes nas políticas educativas, buscamos abordar as experiências também naquilo que escapam, deslizam, trazem constrangimentos à ordem posta anunciando novas formas de interagir com os encaminhamentos em curso no campo educacional. Desse modo, agregando ainda uma inspiração nos estudos de Certeau (1994; 1995), marcamos o papel ativo dos sujeitos na construção da política educacional, compondo um jogo que agrega tanto as expressividades quanto os silenciamentos, em diversas formas de contato, que põe em cena interlocutores e discursos, uma vez que:

Se é verdade que toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los;



enfim que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou 'dominados?'), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1994, p. 41).

Na observação dos interlocutores no jogo social que compõe as políticas educativas focalizamos a EI, reconhecendo sua especificidade e, nesta, a complexidade que envolve os encontros cotidianos entre crianças e entre estas e os adultos na interface com as regulações em pauta no cenário social.

Nessa perspectiva, observamos que há, na política educacional (por si repleta de textos), a integração da EI, que em sua trajetória vem cada vez mais se mostrando complexa e diversificada, por abrigar diferentes perspectivas, posicionamentos, decisões, escolhas, propostas e encaminhamentos do trabalho pedagógico. Em nosso caso, de uma perspectiva particular, observa-se um lugar de tensionamentos, que se movimentam ora em posicionamentos próximos, ora em posicionamentos divergentes, marcando um campo de disputa, mas que também pode ser visto como um campo de muitas frentes de possibilidades.

O que Ball sugere em seu círculo de políticas, se bem o compreendemos, nos ajuda a pensar maneiras de nos locomovermos diante a multiplicidade e efervescência dos discursos que surgem no âmbito das multifacetadas e complexas mudanças no cenário educacional (BALL, 2004). Em nossos estudos, vemos que, o contexto político de garantia de acesso das crianças pequenas em instituições públicas de EI, também é multifacetado e, portanto, pode ser lido de diferentes formas. Não excluimos a ideia de que nesses contextos há uma disputa de vozes nas decisões a serem encaminhadas, conforme nos ajuda a pensar Bakhtin, sobre os diferentes modos de discurso (2006, p. 43). Não desconsideramos ainda, toda pressão que existe, vinda dos discursos burocráticos de investimento na EI e salientamos que outras vozes se inscrevem em nossos caminhos. E, por conseguinte, não desistimos de acreditar em *dias cada vez melhores* para a EI, pois reiteramos a premissa de que:

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A



palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 67).

E de que, se há tantas e distintas arenas no jogo social da vida, em cada uma, encontramos uma infinidade de realidades inventadas e recriadas, dadas as práticas de interpretação e reinterpretação constituídas pelos sujeitos e suas intencionalidades. Portanto, numa proposta ousada, nos inspiramos na sugestão de Ball para nosso contexto, agregando ainda, apostas numa concepção de formação compartilhada realizada junto aos profissionais que fazem a EI cotidianamente:

A “unidade articulada” com a qual estou preocupado, encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (BALL, 2001, p. 113).

Almejamos as arenas da prática, como espaços formativos, possíveis de diálogos e passíveis de mudanças. Mesmo com todos os desafios que tem se assinalado no campo, temos pensado a necessidade de estabelecer diálogos que possam, talvez processualmente, garantir o acesso e a qualidade, de fato, de todas as crianças nessa primeira etapa da educação básica. E, com isso, alcançarmos uma política de EI, que além de cumprir com as premissas legais, também elabore legislações municipais, conheçam as premissas legais existentes e ainda indague, questione e não se silencie diante ao mínimo de qualidade orientado, uma vez que, para nós, viver junto às políticas educacionais, não significa excluir as posições divergentes, pelo contrário, para nós, “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar”, conforme nos inspira Bakhtin (2011, p. 348), pois também:

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência. (BALL, 2002, p.10).



Nessa leitura do campo, advogamos um movimento que afirma a EI como direito da criança e, fazemos coro à ideia de que o acesso das crianças à EI é um direito necessário e que a política pública para a infância também integra a política em sua diversidade em textos e contextos. Assim, se tornam pertinentes os estudos de Ball para a sustentação de nossas pesquisas, haja vista o contexto em que nos situamos, onde as posições podem ser lidas de distintas formas e que, várias frentes podem ser encaminhadas.

Para isso se torna imprescindível o diálogo desse referencial com a compreensão de política que sugere Rosemberg (2010, p. 183) ao abordar sobre os investimentos na EI e a necessidade de atendimento aos critérios que respeitem os direitos fundamentais da criança pequena (ROSEMBERG, 2010, p. 182). Junto a isso se faz necessário considerar ainda nossa inspiração na perspectiva bakhtiniana sobre a concatenação de diálogos (BAKHTIN, 2006, p. 65) e a comunicação discursiva de cada cotidiano (BAKHTIN, 2011, p. 390), que em nosso caso, nos ajuda a pensar o processo de elaboração e de decisão de políticas para a EI, o que, interfere diretamente no atendimento do direito das crianças.

Diante o grande acervo de produções no campo da política educacional e na trajetória do campo da EI, temos investido em discussões sobre a oferta de vagas nessa etapa da educação básica no Brasil. O acervo de projetos, pesquisas e indicativos para a EI são consistentes e sugerem mudanças em alguns aspectos do contexto educacional, especialmente no diálogo sobre estratégias para atender (nem sempre com qualidade) as demandas que se mostram cada vez mais expressivas. Assim, para ciência dessa epistemologia no contexto de nossa realidade, que se encorpa em vários aspectos da realidade nacional, trazemos no tópico seguinte as perspectivas teóricas apresentadas em diálogo com o contexto do ES.



Na processualidade do campo, nossas perspectivas teóricas nas realidades do contexto do ES

No bojo de arriscar numa perspectiva de formação, como possibilidade de justiça social, apostamos num movimento dialógico em que os sentidos sobre a EI, possam figurar, cada vez mais em proximidade com os conceitos de qualidade afirmados pelo campo (BRASIL, 2009a, 2009b, 2010), com critérios básicos de atendimento às crianças (BRASIL, 2009c) e de formação para os profissionais que trabalham nessa etapa da educação básica. Isso inclui não só um financiamento maior para essa etapa, mas também o pensamento em estratégias e ações que contribuam para a formação dos profissionais que trabalham nessas instituições e que interagem diretamente com a organização da EI no interior dos municípios. Se, conforme vimos no início deste texto, a EI pautava uma premissa de direito de todos, indagamos porque é comum captarmos dados acerca da insatisfação do quantitativo de instituições e de vagas oferecidas. Sabemos que:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. (BALL, 2001, p. 26).

Em nossas pesquisas, juntamente com o panorama de dados secundários organizados, que informam sobre a população nascida e a população matriculada na EI, temos produzido dados que relatam sobre um contexto de expressiva demanda por vagas na EI, manifestado na voz dos familiares que buscam matrículas para as crianças nas instituições. Vejamos:

P¹: Você procura vaga em mais de uma instituição?

Ana²: Não... Por enquanto só nessa.

P: Você já procurou em outros anos?

¹ Pesquisadora.

² A fim de resguardar a identificação dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios para a comunicação dos dados.



Ana: Só para o [fala nome de um menino] aqui. E a [fala nome de uma menina] botou o nome aí esse ano.

P: Mas aí não conseguiu para o menino aqui?

Ana: Não. Dois anos sem conseguir vaga aí [se refere à instituição de EI]. Nem com um ano, nem com dois anos. Já está com três anos, vai fazer quatro anos que vem. E não conseguiu vaga. E o nome dele aí tá?! Não sei o que aconteceu, levamos a certidão e tudo que era necessário, mas não conseguimos.

P: Você conhece alguém que também esteja a procura de vagas em instituição de Educação Infantil?

Ana: Conheço várias né!? Aqui é o que mais tem é gente procurando.

P: Há quanto tempo que esse pessoal está procurando vaga?

Ana: Tem uma que mora lá perto de casa que desde o primeiro ano da criança ela procura.

P: E quantos anos que essa criança tem?

Ana: Três. Vai fazer três anos ela. Não consegue não menina. Aí ela fala, que não precisa ficar na fila... Claro que precisa! Além disso, ainda tem umas "peixadas" que acontecem, entendeu!? Criança conhecida consegue, agora outras pessoas, tentam, tentam, tentam e não conseguem. (Ana, 58 anos, avó).

Nessa realidade, também ressaltamos os desafios dos profissionais que trabalham na instituição em interagir com o cenário de falta de vagas na EI:

P: E me conta um pouco de como é esse movimento... estou vendo você aí com os cadastros de reserva na mão... ligando para o pessoal. O que você me conta desse movimento? Como você se sente nesse movimento todo?

PR³: Na verdade? Eu fico com pena! Fico com pena de esses pais passarem a noite ali na fila. Mas já melhorou bastante em vista do que era. Porque antes ficava assim para todos os grupos. E agora, é só um. Por quê? Porque esse grupinho são as crianças mais novinhas que ainda não tem o cadastro na instituição. Assim, quem era do grupo I automaticamente, em 2014 vai para o Grupo II, aí a gente não chama para o I, chama para o II já. Aí é onde o I fica sem cadastro. Aí temos que abrir novamente, para cadastrar as crianças que chegam.

P: Unhum.

PR: Aí a comunidade já está ciente, de que, quem são os primeiros vão conseguir vaga. Por isso dá esse movimento aí. Mas assim, do resto das coisas, algumas são tranquilas. A gente tem o cadastro já. A gente vai ligando. Liga uma vez não consegue. Liga no outro dia e assim por diante. Temos que realizar, no mínimo, três tentativas de contato com a família da criança. A partir daí, marcamos um dia para eles retornarem e realizarem a matrícula. Aí fica tranquilo.

P: E você acha que quantas pessoas vão acabar ficando no cadastro de reserva do Grupo I? Por que hoje estou vendo que está chegando mais gente...

PR: Eu achei até que foi pouco. É... no caso, são 11 vagas, eu cadastrei deixa eu ver aqui, [olha na pasta]. Eu cadastrei 15. Cadastrei 15, então, ficaram 4 de fora.

³ Profissional responsável por realizar a matrícula.



P: [...] E sobre esse movimento de fazer o cadastro, fazer matrícula, ligar...

PR: É cansativo! Não é fácil não [risos]

P: Você escuta muita coisa?

PR: Escuto! Ontem mesmo levei um fora. Eu fui ligar para um familiar, e eu falo assim: “Meu nome é [fala o nome], eu trabalho aqui no Centro Municipal de Educação Infantil [fala nome da instituição]”, muita gente não entende o que é CMEI, aí eu falo “é a creche, aqui do setor [fala nome do setor e do bairro] Você deixou o nome de fulano no cadastro, então surgiu a vaga para ano que vem. Você ainda tem interesse na vaga?”. Muita gente fica feliz da vida “Ai que bom, quero sim! Finalmente! Graças a Deus”. Essa pessoa que liguei ontem não, falou assim “Mas agora?! O menino já está com três anos já. Agora não quero mais não. Se fosse depender daí o menino estava analfabeto até hoje” e pá, desligou na minha cara o telefone, acredita?!

P: Acredito. E o que você tem visto nessa busca, expectativa de vagas?

PR: Eles sabem do número, pois entregamos um comprovante de inscrição. Eles ligam para acompanhar. Vendo esse movimento aqui de ontem, a procura aumenta muito mais. As famílias interessadas vêm até aqui para saber. Ah, vocês falaram que iam me ligar, mas não me ligaram ainda. Porque é muita gente para ligar né!? Eu comecei com o grupo II, depois eu passo para o III e em seguida para o IV e para o V. O III é uma quantidade maior de crianças, a demanda é maior. Não dá para eu passar todos os nomes, porque no mínimo a gente tem que ligar umas três vezes, três dias diferentes. Não conseguiu num dia, no outro dia tenta de novo, em horário diferente. Ai acaba atrasando um pouco a chamada de crianças né?!

Esses dados foram produzidos em uma fila de matrículas em uma instituição de EI de um bairro de um município do ES, resultados da pesquisa que se articula esse texto. Embora sendo dados de um contexto muito específico, ecoam vozes de muitos outros lugares. Em nossa ótica, as problemáticas de vagas que se mostram no ES, revelam o esforço (e também as ausências) de políticas educacionais de atendimento ao público de zero a seis anos, juntamente à suas famílias.

Ressaltamos que essas vozes abrigam distintos endereçamentos, conforme nos ajuda a pensar Bakhtin (2006; 2010; 2011) seja para os funcionários da própria instituição, da comunidade, da secretaria de educação e especialmente para as políticas educativas. Com distintos modos de afirmar o direito da criança e da comunidade à EI (irritação, indignação, preocupação, tranquilidade...) os sujeitos que nos ajudam a compor essas reflexões sobre a EI, revelam sentidos cada vez mais próximos a uma necessidade de



comunicação entre os adultos e crianças que fazem a EI cotidianamente. Marcam um momento do campo, em que pensar o vivido para aprimorar a atualidade e o futuro se faz urgente. Ainda mais pelo saber acumulado de que a EI é *lugar* de todas as crianças e que tem, em sua trajetória, passado por mudanças significativas, seja na elaboração de políticas públicas, seja na constituição de novas concepções:

A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança pequena precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, completamente e enriqueça o educar e cuidar. a educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não suficientes. Daí as creches e pré-escolas, daí a educação infantil. Daí a Constituição de 1988 reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também a ser um dever do Estado e de toda a sociedade. (ROSEMBERG, 2010, p. 172).

Por isso, temos procurado investir em referenciais que nos ampare a pensar nos processos vividos e que, nos instigue a interpretá-los de modo a comemorar conquistas possíveis de nosso tempo, mas também reconhecer os desafios existentes. Acreditamos que ao pensarmos juntos sobre as políticas de EI para as crianças pequenas, fortalecemos nossas análises. Ainda que, não tenhamos dados que nos animem a celebrar um novo panorama, nossa luta visa *superar na história*, qualquer vestígio de *políticas pequenas para crianças pequenas* (CAMPOS, 2012) marcando novos caminhos, nas negociações das políticas públicas para o campo da EI, novos caminhos que indiquem conquistas no direito à EI.

Essa perspectiva nos fortalece a caminhar juntos, em busca de indícios que contribuam para a modificação de uma realidade opaca (GINZBURG, 2002). Uma realidade que é passível de transformações e alterações sociais (BAKHTIN, 2006, p. 202) e em que somos alterados no exercício de viver conjuntamente, conforme a perspectiva bakhtiniana, especialmente no conceito de *memória de futuro* de Bakhtin, em que o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina (BAKHTIN, 2011, p. 253). Assim, entendemos ainda que:



Não é simplesmente que o que nós fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram [...]. O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. (BALL, 2001, p. 18).

Nessa crença, encaminhamos nossas análises para a síntese dessa proposta.

Contribuições das perspectivas teóricas para o campo das políticas educacionais no bojo do direito à EI

Para a produção dessas reflexões associadas aos nossos estudos sobre políticas educativas, buscamos trazer alguns indicativos dos conceitos que tem sustentado nossas análises sobre as políticas educativas, focalizando o campo da EI. Em seguida, exploramos junto a esses indicativos alguns dados da realidade da EI no contexto do ES. Nesse movimento de conclusão destacamos a abertura à interlocuções no campo dos estudos epistemológicos em políticas educativas, que agregam uma diversidade de abordagem e referenciais conceituais.

Na ousadia de fazer interagir os conceitos bakhtinianos, com as políticas públicas, especialmente as políticas educacionais para EI e as diferentes vozes que circulam no campo, observamos que, também no campo das políticas, sempre irá existir a multiplicidade de diferentes vozes sobre determinados objetos (BAKHTIN, 2011, p. 199) e que ainda, no horizonte do contexto vivido, as coisas também não são tão simples e tão nítidas assim. As tendências também têm ritmos diferentes e se constituem em lugares diferentes (BALL, 2002, p. 11). Essas vozes compõe a concatenação de diálogos a partir de nossas realidades (BAKHTIN, 2006, p. 65), numa interpretação de conceito que é polifônica, ou seja, em que muitas são as interpretações possíveis, haja vista que cada um capta a seu modo, a interpretação sobre determinado fato, encaminhando conforme sua possibilidade, assim como sugere Ball (1994; 2002) em sua perspectiva de política como texto. Além disso, é preciso



considerar as intencionalidades presentes e os *desafios de dizer* em meio aos processos políticos de decisão. Conforme aprendemos com Ball (2005):

A tarefa do pesquisador e do analista dentro desse quadro é recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes, bem como encontrar formas de falar sobre o ato de ensinar fora desses discursos. Uma tarefa como essa deixa claro que a mudança tanto é muito difícil, quanto bastante viável (p. 559).

E se, interpretadas também com uma visão positiva, vão deixando pistas (GINZBURG, 2002) que nos ajudem a pensar o campo da política, haja vista o cenário de mudanças na compreensão da realidade, que interferem tanto em nossos modos de ver, quanto de se relacionar com o mundo (TELLO, 2011, p. 04). Além disso, temos nos esforçado para o aprofundamento em concepções epistemológicas, que nos sustentem diante a realidade complexa de mudanças nas políticas educacionais, especialmente na EI.

Lutamos contra os processos hegemônicos e excludentes na construção social da realidade. Nesse contexto conflituoso, reconhecemos que se faz necessário nos aprofundarmos em conhecimentos epistemológicos, para abordar a complexidade do campo das políticas educativas. Sabemos que para tanto, é necessário o olhar político, teórico (TELLO, 2011, p. 05) e ainda, crítico junto ao cenário existente.

Portanto, numa concepção de rede dialógica, inspirada Bakhtin (2010; 2011), concentramos aqui, o exercício de comunicar um panorama teórico epistemológico sobre a política educacional, que tem sustentado nossas pesquisas no campo da educação infantil e da formação de professores. Buscamos com Ball (1994; 2001; 2002; 2004; 2005) a interlocução sobre as políticas como texto, que tem nos ajudado na compreensão do escopo das forças sociais ativas nas políticas educacionais (BALL, 2001, p. 27). Com Rosemberg (2001; 2002; 2010), buscamos destacar as diferentes nuances que circulam no campo da EI, marcadas por um contexto de atendimento que luta pela igualdade de oportunidades. Com Bakhtin, buscamos a articulação das referências, considerando o contexto de diferentes endereçamentos, vozes, tensões e possibilidades de encaminhar as manifestações da vida. Buscamos



ainda, adensar o conceito de complexidade, para tangenciar a concepção sobre política, que acreditamos se formar com:

[...] pontos de vista específicos sobre o mundo, formas para se conceitualizar o mundo em palavras, concepções do mundo específicas, cada qual caracterizada por seus próprios objetos, significados e valores (MORSON e EMERSON, 2008, p. 157).

Com isso, marcamos nossa disposição em dialogar sobre as análises em andamento, acreditando nas diversas possibilidades de encaminhar os trabalhos. Nessa complexidade, marcada pelas diferentes concepções de mundo, se situam nossas compreensões sobre política educacional. Ficam registradas nossas saudações e agradecimentos a todos aqueles, que de diferentes formas, nos ajudam a pensar a nossa realidade, no complexo das políticas públicas latino americanas. Reiteramos nossa abertura ao diálogo, integrando as tensões que permeiam os campos de reflexões e decisões sobre as políticas educativas. Assim, finalizamos com Bakhtin, na perspectiva de que nosso enunciado não está isolado, ele sempre [...] pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo da cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. (BAKHTIN, 2011, p. 371).

Referências

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, n.2, p. 99-116, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n.2, p. 03-23. 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126. 2004. Disponível



em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-364. 2005. Disponível em: Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 02 maio 2014.

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

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. v. 1 e 2.

BRASIL. MEC/SEB. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL, MEC/SEB. **Política de Educação Infantil no Brasil**: Relatório de Avaliação. Brasília, 2009a, p. 244-257. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>.

BRASIL, **Resolução n.º 05/2009**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article>.

BRASIL. MEC/SEB. **Crêches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009c.

BRASIL. MEC/SEB **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a04v17n49.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2014.



CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes do fazer**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo, SP: EDUSP, 2008.

MUSCARÁ, F. Problems and challenges of educational policies in Latin America. The Argentina viewpoint. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 2, n. 2, p. 109-116, 2013.

ROCHA, E. A. C. **30 anos de educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa: zero a seis anos**. Florianópolis (UFSC) 2008. p. 52-65. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>>. Acesso em: 18 dez. 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: 09 jan. 2013.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

ROSEMBERG, F. A EI pós-Fundeb: Avanços e Tensões. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-187.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

TELLO, C. Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, n. especial: América Latina, 2011, p. 489-500.