
GESTÃO DA DINÂMICA INSTITUCIONAL: APRENDIZAGENS FORMATIVAS¹ NOS HORÁRIOS DE ENTRADAS E SAÍDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MANAGEMENT OF INSTITUTIONAL DYNAMICS: LEARNING FORMATION
IN HOURS OF ENTRIES AND EXITS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

GESTIÓN DE LA DINÁMICA INSTITUCIONAL: APRENDIZAJE FORMATIVO
EN HORAS DE ENTRADAS Y SALIDAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Valdete Côco¹
Kallyne Kafuri Alves²

RESUMO

No contexto de afirmação da Educação Infantil (EI), como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, este artigo aborda a gestão da dinâmica das instituições de EI, articulada com as reflexões que se referem à relação com os familiares das crianças matriculadas. Nesse contexto, toma-se como foco a observação dos horários de entradas e saídas cotidianas das crianças da EI na escola, momentos em que se inicia e se encerra o curso das atividades diárias na instituição. Parte de uma pesquisa qualitativa, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil brasileiro. Inspira-se em princípios teórico-metodológicos bakhtinianos, para destacar a potência dos encontros como elemento que constitui a vida dos pares do trabalho (profissionais e crianças) na parceria com os familiares dos estudantes. Este artigo sintetiza a observação de que, na EI, os encontros cotidianos que se dão entre profissionais, crianças e familiares, ainda que com restrições de tempo, não podem ser invisibilizados na gestão da dinâmica institucional, pois compõem as aprendizagens formativas no âmbito da configuração institucional e do trabalho educativo. Esses encontros estão implicados com a busca por propostas pedagógicas que atentam aos interesses das crianças no bojo do conjunto das lutas por políticas para a EI.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Gestão institucional. Formação de profissionais. Entradas e saídas da instituição.

¹ Doutora em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF) - Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES - Vitória, ES. Brasil. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Vitória, ES – Brasil. Professora Substituta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, ES – Brasil. E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

Submetido em: 25/05/2015 - **Aprovado para publicação em:** 03/12/2015.

ABSTRACT

In the context of affirmation of child education, first stage of basic education, integrated teaching systems, this article discusses about the dynamic management of institutions in conjunction with the reflections that refer to the relationship with the families of the children enrolled in the institution. In this context, focus on the study of children's daily entries and exits of childhood education, what happens in moments in which begins and ends the course of daily activities in the institution. To this end, part of qualitative research, held in a public institution for childhood education. It draws on theoretical-methodological principles bakhtinianos, to highlight the power of meetings, as is the element of life peers (professionals and children), in partnership with the families of the students. With this article, summarized the observation that in the everyday encounters between professionals, children and family, although with time constraints, cannot be rendered invisible in the management of the institutional dynamic, because the formative learning within the institutional setting and the educational work, being involved with the search for pedagogical proposals that are a threat to the interests of children, in the midst of all the fights by policies for the childhood education.

KEYWORDS: Childhood education. Institutional management. Training professionals. Inputs and outputs.

RESUMEN: En el contexto de la afirmación de la Educación Infantil como la primera etapa de la educación básica, los sistemas escolares integrados, este artículo analiza la dinámica de la gestión de las instituciones de la Educación Infantil, junto con las reflexiones que se refieren a la relación con las familias de los niños matriculado. En este contexto, se necesita centrarse en la observación de los niños momentos de entradas y salidas de todos los días de la Educación Infantil, a veces la escuela que comienza y termina el curso de las actividades diarias de la institución. Parte de una investigación cualitativa realizada en un Centro Municipal de Educación Infantil de Brasil. Se basa en los principios teóricos y metodológicos bakhtiniano, para poner de relieve el poder de las reuniones como un elemento que constituye la vida de los pares de trabajo (profesionales y niños) en colaboración con las familias de los estudiantes. Este artículo resume la observación de que, en la Educación Infantil, los encuentros diarios que se producen entre los profesionales, los niños y la familia, a pesar de las limitaciones de tiempo, no pueden ser invisibles en el manejo de la dinámica institucional que conforman el aprendizaje formativo dentro del entorno trabajo institucional y educativa. Estas reuniones están involucrados con la búsqueda de propuestas pedagógicas que amenazan los intereses de los niños en medio de todas las luchas por las políticas de la Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Gestión institucional. Formación de profesores. Las entradas y salidas de la institución.

1 INTRODUÇÃO

No contexto de afirmação da Educação Infantil (EI), marcado por conquistas e desafios que se revigoram na luta social (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006), abordamos a gestão das instituições associada às reflexões sobre os processos relacionais com as famílias. Nessa articulação temática, tomamos como foco de estudo o horário das entradas e saídas cotidianas das crianças da EI na instituição de ensino, como aspectos integrantes do conjunto da ação educativa, implicando aprendizagens formativas que ecoam na gestão da dinâmica institucional, na formação dos profissionais e no investimento na EI como uma política pública.

Nesse propósito, iniciamos apresentando a pesquisa que origina os dados para a abordagem das entradas e saídas cotidianas das crianças na instituição. Fundamentadas em referencial bakhtiniano, desenvolvemos um estudo qualitativo, com procedimento de observação participante, tendo como lócus do trabalho de campo um Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI). Na pesquisa, privilegiamos um ponto de observação aproximado das referências das crianças, sem desconsiderar o entorno adultocêntrico que geralmente vem marcando a configuração das instituições educativas e a dinâmica dos processos comunicacionais familiares. Em seguida, exploramos os achados do campo, selecionando categorias analíticas voltadas às dinâmicas vivenciadas nas entradas e nas saídas das crianças, culminando com o destaque das aprendizagens inerentes a esses movimentos. Por fim, sistematizamos nossas considerações finais realçando que a “concatenação de diálogos” (BAKHTIN, 2006) motivada no estudo acena para as entradas e saídas das crianças como um campo de possibilidades de encontros integrado ao conjunto da ação educativa, o que pode ser remetido à dinâmica dos processos formativos e à gestão institucional.

Chamamos a atenção para a configuração de um espaço complexo, marcado tanto pela brevidade e pouca visibilidade, quanto pela intensidade dialógica por fazer encontrar crianças, docentes e familiares. O encontro, não sem tensões, entre instituição educativa e comunidade pode sinalizar indicadores sobre e para o trabalho com as crianças pequenas bem como para as propostas pedagógicas e para as políticas públicas voltadas a esse segmento.

2 A PESQUISA COM AS ENTRADAS E SAÍDAS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda pesquisa tem uma ancoragem contextual de vinculação, mediadora das opções que, progressivamente, vão esboçando o trabalho. Em interação com essa ancoragem, emerge, processualmente, uma proposição de desenvolvimento flexível às surpresas do percurso. Todo esse movimento de configuração e realização se constitui, ainda, considerando os endereçamentos perspectivados na rede dialógica em torno da temática em foco. Nessa lógica, iniciamos o tópico de apresentação da pesquisa com o contexto de sua proposição.

Com um referencial bakhtiniano, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento de uma pesquisa está situado em uma trama de produção. Essa trama integra trabalhos já realizados, outros investimentos em estudos também em curso e as perspectivas postas para o movimento do campo, trama que faz interagir diferentes

produções e sujeitos envolvidos. Assim, fugindo da lógica de um caráter inaugural, de uma palavra primeira a respeito das entradas e saídas das crianças na instituição de ensino, buscamos situar o contexto com seus indicadores para o trabalho realizado. De maneira sintética, perguntamo-nos: considerando a produção dos campos envolvidos, o que nos faz acenar para a possibilidade de articular o estudo das entradas e saídas com a reflexão sobre a gestão institucional e os processos formativos no cenário da EI, tendo como ponto privilegiado a aproximação às crianças? Entendemos que tocamos em aspectos complexos e intrincados, que fazem interagir distintos campos de estudos, desenhando nossos compromissos com a pesquisa e com a EI no bojo da discussão sobre a política educacional.

Dialogando com as áreas associadas, assinalamos que o campo da gestão vem produzindo reflexões vinculadas aos múltiplos elementos pertencentes à configuração do sistema nacional de educação, informando a emergência de um movimento progressivo de destaque das famílias na política pública, que permita realçar a complexidade da parceria entre escola e comunidade (CARVALHO, 2002). Ainda que as análises do contexto assinalem a aproximação à comunidade no bojo de políticas de regulação voltadas ao controle e prestação de contas – com novidades avaliativas que vêm empreendendo classificações e ranqueamentos das instituições –, nessa parceria, aposta-se nos avanços em direção à gestão democrática e à democratização da escola (LIMA, 1998), uma aposta carreada de desafios para criar envolvimento, espaços de acolhimento e possibilidades de participação das famílias na dinâmica escolar (PARO, 1998), em especial, para superar “[...] a lógica da instituição escolar no centro do diálogo” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 43). Essa centralidade permite observar a instituição como um centro do qual emanam as formas de participação bem como os temas para discussão.

Nesse quadro, inspiradas na ideia de que um observador não tem posição *fora* do mundo observado e as observações o integram como componente (BAKHTIN, 2011), as entradas e saídas das crianças da EI constituem espaços interativos bem diferenciados, uma vez que elas demandam seus responsáveis para a movimentação entre a casa e a instituição. Com isso, fomentam um espaço de encontros em uma movimentação que faz interagir, de diferentes modos, adultos e crianças, instituição e comunidade. Como espaço de regulação mais fluida, é possível acenar com a possibilidade de circulação de várias mensagens e pautas em disputa, com diferentes formas de apresentação, ainda que a brevidade do momento não possa perspectivar aprofundamento de discussões e encaminhamentos mais sólidos das ações interativas.

O campo dos processos formativos, por sua vez, vem assinalando a dificuldade de superar uma lógica adultocêntrica no trabalho com as crianças pequenas, mobilizando

esforços para, além de ensinar, aprender com as crianças, em meio a um conjunto de desafios que remete, entre outros, à disputa por investimentos, à configuração do campo de trabalho, ao delineamento dos quadros profissionais envolvidos e aos processos de formação inicial e continuada requeridos (CÔCO, 2010; FERREIRA; CÔCO, 2011; CAMPOS, 2012 e outros). Na indicação de uma especificidade da EI (ROCHA, 1999), temos afirmado o trabalho docente nesse campo a partir das características das crianças associadas à demanda de uma rede interativa ampliada (familiares, diversos agentes educativos, instituições parceiras) para sua formação educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Assim, reiteramos a importância de considerar os processos dialógicos possíveis entre família e instituição como espaços potentes a trocas e partilhas que, incluindo tensões, possam gerar modos de encaminhar. Parece-nos que as entradas e saídas das crianças na instituição de EI constituem espaços carregados de movimentos em direção aos outros do processo educativo, ainda que também sujeitos à precariedade de suas condições.

Se, até então, buscamos destacar possibilidades de vinculação das entradas e saídas das crianças com questões emergentes no campo da gestão e da formação no contexto da EI, cabe assinalar também que temos um espaço profícuo para estudos dessa temática. Um olhar panorâmico do campo da EI permite indicar um conjunto de produções que marca a luta pela EI, considerando a demanda por expansão e os desafios para a garantia de qualidade das aprendizagens (ROCHA, 1999; MORAES, 2005; BRZEZINSKI, 2006). Revisando a temática da dinâmica organizativa das instituições, toma realce a questão das rotinas no processo de gestão da instituição e do trabalho com as crianças, evidenciando desafios relacionados com a movimentação das crianças no contínuo do trabalho educativo. Nossa observação indica que essa movimentação está mais restrita ao âmbito das normas e regras.

No caso das entradas e saídas das crianças, apuramos um repertório consistente de normalização que traz referências sobre temporalidade necessária, formas de organização, comportamentos desejáveis dos envolvidos, entre outras regras a serem cumpridas. Aventamos uma produção de protocolos para esses momentos, geralmente distanciados dos outros movimentos educativos empreendidos na jornada de trabalho diário com as crianças. Esse quadro impulsionou-nos a imergir no campo com um olhar mais voltado para as potencialidades e as articulações que se apresentam no contexto da “vida organizativa institucional”.

Assim, resumindo o cenário da pesquisa, temos uma ancoragem em um contexto social de aposta na aproximação entre famílias e escolas no desenvolvimento das políticas públicas, de reconhecimento de desafios para empreender o trabalho educativo, considerando as distintas demandas das crianças pequenas (que carregam uma rede

ampliada de interlocutores) e a possibilidade de abordar os espaços de entradas e saídas da instituição de EI integrados ao conjunto das atividades educativas. Nesse cenário, focalizamos os horários de entradas e saídas buscando explorar a potência dos encontros na promoção de processos interativos, mobilizadores de aprendizagens.

Indagamos como se os horários das entradas e saídas das crianças na instituição de EI, observando os sujeitos participantes dos eventos, as interações que se efetivam, o desenrolar das vivências e as possíveis aprendizagens decorrentes. Com uma abordagem teórico-metodológica bakhtiniana, focalizamos esse movimento na multiplicidade de vozes que se encontram, movimentam, tensionam, rivalizam... Enfim, vozes que travam múltiplas possibilidades comunicativas – também com silenciamentos e estratégias de calar – que, não sem tensões, compõem os processos pedagógicos institucionais (BAKHTIN, 1992). Entendemos que os discursos reúnem uma polifonia e, reverberando em outros espaços, podem produzir efeitos nas práticas educativas, na política institucional e nas lutas pela EI.

Nesse escopo, com uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória, agregando também uma inspiração etnográfica, imergimos no cotidiano institucional de um CMEI por três meses, com procedimentos de observação registrados em diário de campo (DC), produção de imagens e entrevistas semiestruturadas aos responsáveis e às crianças. Ainda que tenhamos um investimento na arquitetura de planejamento da pesquisa, procuramos considerar especialmente as trocas que se efetivam, uma vez que “[...] o objeto das intenções [do autor] é precisamente a realização do tema em muitas e diferentes vozes” (BAKHTIN, 2011). Com isso, valorizando princípios éticos de proteção aos sujeitos, vivenciamos a demanda da escuta de diferentes vozes simultaneamente à pluralidade de manifestações.

Nessa trajetória, destacamos, na dinâmica das ações em desenvolvimento, as vozes acolhedoras e os movimentos provocados pelos/com os *diferentes modos de discurso* (BAKHTIN, 2006) que marcaram o percurso do trabalho: um colega que oferece auxílio pegando a nossa bolsa; a quantidade de abraços que chega simultaneamente; o olhar de quem comemora a chegada do outro; os silenciamentos nas tensões; as distintas intensidades de euforia (por chegar ou sair); a procura dos objetos perdidos; os recados deixados, ditos e desditos; os lembretes; os movimentos de desvios nos rumos das conversações; as solicitações de cuidado; as preocupações; as partilhas de acontecimentos e, especialmente, a interação com o portão na comunicação discursiva da vida das pesquisadoras (BAKHTIN, 2011). Assim, reiteramos que nos encontramos com os sujeitos acreditando que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser

nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Pretendemos marcar a dialogia dos encontros na potente rede de interações que se estabelece nas entradas e saídas das crianças da EI. Essa conversação, ainda que ruidosa, simultânea e apressada, pode informar-nos sobre o trabalho educativo, acenando indicadores para a composição de políticas que considerem as vozes dos sujeitos, motivando uma escuta sensível para os indicativos que urgem no cotidiano da vida institucional. Convidamos a observar a sensibilidade das vivências, informando sobre um “viver junto”, compartilhando e dialogando experiências, sentimentos e aprendizados (BAKHTIN, 2011). O conjunto dos dados apurados indica que os momentos de entradas e saídas são povoados pelas vozes dos pares do trabalho (profissionais e crianças) e das famílias, permitindo realçar os encontros com o outro na dimensão dialógica das relações implicadas na totalidade da vida. Com isso, instam processos interativos que, no escopo desta pesquisa, buscamos articular com os indicativos para a gestão institucional e para os processos formativos em desenvolvimento, aspectos que passamos a explorar.

3 EXPLORANDO OS DADOS: ENTRAR, SAIR, APRENDER CONJUNTAMENTE, GESTAR A INSTITUIÇÃO...

Ao imergir na instituição de EI, os horários de entradas e saídas mostraram-nos um espaço privilegiado de estudo, com vários indicadores de aprendizagens produzidas em processos interativos mais distanciados das convocações e da centralidade do trabalho planejado, ainda que essas sejam o palco dos encontros, e os protocolos não possam ser desprezados. Consideramos especialmente as trocas que se efetivam entre as crianças e entre elas e os adultos. Nesse movimento interativo, buscamos atenção às pautas que emergem: como as crianças chegam e saem da instituição de EI? Quais meios de transporte utilizam? Com quem chegam e saem? De onde chegam e para onde vão/retornam? O que contam? Também buscamos captar como as experiências vividas na instituição são comunicadas: como se organiza a entrada e a saída cotidianamente, quais mensagens são enviadas/levadas e o que é contado do trabalho realizado ou a realizar na instituição... Nesse propósito, exploramos as vivências integrantes das entradas e saídas das crianças na instituição, culminando com o destaque das aprendizagens inerentes a esses movimentos.

Um olhar sensível para a trama dos acontecimentos que se desenvolvem no contexto institucional, com várias possibilidades de articulação e ressonâncias, indica que entrar e sair da instituição não constitui um processo homogêneo no contato (com alguns choques) entre comunidade e instituição. Adentrar na institucionalidade, bem como

despedir-se dela (ainda que com retorno marcado, no dia seguinte) têm características próprias. Também não se trata de repetição. Ainda que o protocolo seja mantido, além do movimento típico, a cada dia novos eventos podem ser suscitados e as ações podem desenrolar-se com novidades. Ademais, não se constituem como processos isolados do conjunto da vida institucional. Ecos, ressonâncias e articulações podem ser captados em diferentes formas relacionais. Em resumo, as entradas e saídas das crianças da EI na instituição constituem-se como espaços plurais, de intensos processos interativos, que ampliam a interlocução pedagógica da instituição.

Nessa perspectiva, para sistematizar nossa exploração dos dados captados com a pesquisa, utilizamos a estratégia de considerar várias possibilidades de observação, conforme o ângulo do nosso olhar. Compomos um posicionamento que caminha próximo a uma lógica organizativa institucional cotidiana – preparação para a entrada dos estudantes, entrada propriamente dita, curso do trabalho e saída –, procurando evidenciar as aprendizagens associadas que conseguimos captar.

Tomando um ângulo de observação, situado no interior da instituição, podemos captar uma pré-entrada do trabalho institucional. Antes da entrada propriamente dita, enquanto as crianças aguardam com seus familiares o “portão abrir” – para elas, visto que os servidores vão adentrando assim que chegam –, esboça-se um tempo de espera e de preparação para o começo dos trabalhos, ponto de partida para a interação da vida vivida fora da instituição e da vida vivida com as famílias. Aqui os processos interativos estão mais situados entre os profissionais. Em uma hábil utilização do tempo (CERTEAU, 1994) e com uma tonalidade mais informal, observamos que o trabalho na instituição principia com os auxiliares de serviços gerais, cuidando e/ou conferindo a higienização e a organização dos lugares, que atendem tanto às normas regulamentadoras da instituição quanto as preferências individuais dos pares de trabalho. Os professores e auxiliares voltam-se à atualização de acontecimentos, informes, (re)organização de horários de atividades, separação de materiais, planejamento e compartilhamento de ideias e tarefas, entre outros procedimentos. Constitui-se em uma movimentação que integra as informações veiculadas pelo “boca a boca”, em um burburinho que agrega também as demandas pessoais (especialmente de alimentar-se) e o compartilhamento das “novidades da vida” associados ao cheiro dos preparativos da cozinha, intensificando-se à medida que aumenta o número de interlocutores até o horário de entrar propriamente dito.

Ainda que seja possível indicar as ações mais presentes nesse tempo de preparação, o movimento altera-se em função da dinâmica proposta para o conjunto do trabalho do dia. Por exemplo, em dias “mais diferentes”, tais como os de mostra cultural, de apresentações

coletivas ou de atividades extraescolares, os profissionais empreendem processos interativos que carregam uma movimentação que dura um tempo maior e, assim, chegam mais cedo, verificam as solicitações encaminhadas, revisam os planejamentos e acordos estabelecidos, compondo todo um quadro de preparo que antecede o encontro com o outro (as crianças e seus familiares).

Do conjunto dos dados relativos a esse tempo interno de preparação da instituição, acenamos indicativos para a gestão que indagam os processos organizacionais, as regulações estabelecidas e as parcerias constituídas em face das necessidades dos sujeitos e do trabalho em curso que se manifestam de muitas e diferentes formas. Também dialogam com as condições do trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), no que tange às distintas vidas que se encontram no ambiente de trabalho, que integra, ainda, a heteroglossia presente nos processos de comunicação. Captamos uma atuação dos profissionais que, nas distintas formas de manifestação (incluindo os silenciamentos), buscam preparar-se bem para compor o cenário do trabalho na EI, um ambiente que aponta para a diversidade de sujeitos que podem ser reunidos sob a categoria de sujeitos docentes (OLIVEIRA, 2010), em especial, na EI, que vem contando com professores e profissionais auxiliares no trabalho direto com as crianças (CÔCO, 2010). Assim, são parcerias que afinam e também desafinam na busca por compor previamente as condições necessárias ao curso do trabalho com as crianças.

Do lado de fora, ainda que possamos indicar também um movimento de preparação, parece-nos mais apropriado considerar um tempo de espera para entrar. Um tempo com múltiplas pautas simultâneas que podem tanto desenrolar-se com um grupo reduzido de sujeitos quanto mover uma coletividade maior; um tempo também de burburinho que se avoluma conforme se aproxima a hora de entrar; um tempo que reúne adultos e crianças em inúmeras possibilidades interativas, “esperando o portão abrir”. Nas pautas correntes, foi possível observar conversas entre adultos informando sobre seus pequenos (nem sempre com o afixamento destes), trocando experiências, empreendendo articulações, conhecendo-se... Também foi possível observar conversas de adultos com crianças e, especialmente, entre estas. A temática da instituição, em várias frentes de abordagem, mostrou-se movedora de vários processos interativos.

Destacamos, ainda, a intensidade de registros que captam a preocupação dos adultos para compatibilizar o acompanhamento dos pequenos e o atendimento a outros compromissos, especialmente de trabalho, no ajuste de horários, da creche e de sua vida profissional (PLAISANCE, 2012). Assim, delineia-se uma rede de solidariedade: uma mãe que chega com o seu filho e o deixa junto da outra que pode esperar com mais vagar; um

responsável que traz crianças além do que lhe é familiarmente confiado; um irmão (muitas vezes também bem pequeno) que acompanha o outro; o transporte que reúne um grupo considerável e precisa de um espaço mais adequado para o desembarque dos estudantes; o carro de algum vizinho que transporta mais de uma criança; as bicicletas que precisam “ser vigiadas”...

Desse quadro, acenamos com indicativos para a gestão institucional que, problematizando o tempo de atendimento às crianças, indaga as lógicas organizativas, sugerindo que estas parecem conflitar com as demandas da vida dos responsáveis, em uma combinação de horários necessária, que passa a constituir a vida dos sujeitos, a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola. Aqui não se trata de uma questão remetida somente à instituição, mas também à política pública de EI. Nas reflexões sobre o tempo necessário de atendimento, é preciso considerar que os interesses e necessidades dos diferentes sujeitos não necessariamente são convergentes. Propomos, então, a problematização do tempo necessário de atendimento às crianças, considerando os interesses, necessidades e possibilidades da dinâmica organizativa institucional, das famílias e, especialmente, das próprias crianças.

Assim, parece-nos que a discussão dessa questão passa, necessariamente, pelo encontro das discussões entre o trabalho da escola e o trabalho docente, pois envolve as formas de organização do trabalho institucional associado aos elementos inerentes à composição dos quadros profissionais para essa função, tais como, quantitativo, jornada, carreira e valorização. No conjunto, reflexões que envolvem o reconhecimento de direitos precisam ser associadas à contrapartida dos investimentos necessários, neste caso, investimentos para prover melhores condições para que as crianças possam chegar para o trabalho institucional, para além de ficar esperando do lado de fora a hora de entrar.

Outra questão que nos parece pertinente é considerar a proposição de uma cidade educadora em que outras instituições atuem em parceria com a escola, em que possam existir espaços coletivos associados à escola e em que também a escola possa constituir-se com outros usos (REDIN; MÜLLER; REDIN, 2007). De todo modo, consideramos que a espera para a entrada na instituição não necessariamente precisa efetivar-se em uma calçada; poderia ser em uma praça em frente à escola ou em outro espaço mais acolhedor. Para isso, nos planejamentos das cidades, é preciso pensar políticas públicas articuladas com os investimentos no setor educacional de modo a prover as instituições de recursos que possibilitem novas formas de configuração do atendimento.

Nesse jogo, com a falta de tempo, seja para os profissionais se prepararem para receber as crianças, seja para acolhê-las pelo tempo necessário às demandas familiares, seja para atender as necessidades e desejos das crianças, fica a indagação de quanto tempo se precisaria para orquestrar as demandas burocráticas da instituição, as necessidades e desejos de aprendizagem das crianças e dos profissionais, as expectativas familiares... O tempo marcado pelos sinais ou pelo calendário parece não dar conta da complexidade das demandas que se anunciam nos processos interativos entre os sujeitos. Com isso, chamamos a atenção para a responsabilidade social com políticas de investimento na EI, no bojo da discussão do conjunto das necessidades da educação e do planejamento das cidades, no atendimento às múltiplas exigências da infância na contemporaneidade.

Afastando-se um pouco mais da escola, caminhando pelo bairro, fica evidenciado que esse tempo anterior à entrada é também um tempo de movimento em direção à escola. Na EI, esse movimento parece especial, porque os estudantes não só vão à instituição, mas também, por força de sua condição infantil, levam sua família. Nessa “romaria” que se avoluma na rua da escola – sem desconsiderar as agruras observadas: pais apressados “puxando” os pequenos; crianças terminando a refeição pelo caminho; concluindo o sono no colo dos responsáveis; cabelos ainda por pentear; indagações que vão ficando pela rua, ainda que não se contendo com as primeiras respostas e gerando outras perguntas (BAKHTIN, 2011), mas a pressa não permite a dedicação à curiosidade infantil... – parece-nos que temos um espaço potente de dialogia sobre a escola. Os dados informam que muitos temas tratados têm a instituição como pauta, reunindo recomendações às crianças, observação de materiais necessários, respostas a solicitações etc.

Bem próximo ao horário de entrar, o posicionamento no interior indica que os sujeitos vão ocupando seus lugares, desenhando a hierarquia institucional: a diretora e/ou os pedagogos dirigem-se ao portão para as boas-vindas; os professores e auxiliares aguardam na sala de atividades; a secretária ocupa-se em abrir a porta, demonstrando prontidão aos atendimentos; os funcionários voltam aos seus lugares de responsabilidade... Por fora, o aglomerado de pessoas avoluma-se e, na medida do possível, elas se arrumam no entorno mais próximo do portão e ali circulam diferentes vozes – daquele que precisa ir o mais breve possível (geralmente em função de compromissos profissionais que conflitam os horários), daquele que precisa falar com a professora e/ou diretora, daquele que, pela pressa, deixa a criança com outro responsável...

Na expectativa do começo dos trabalhos, de dentro, capta-se um aumento progressivo do ruído dos que esperam para entrar. Quando o portão se abre, por fora, é possível observar que o ruído e o movimento vão em direção ao interior da instituição,

distribuindo-se e ecoando conforme a diversidade das formas de organização. Por dentro, a entrada da comunidade efetiva-se, povoando os espaços até então vazios de gente. Nesse momento, fora e dentro se misturam, ou melhor, os de fora estão dentro e os de dentro vivificam com os de fora.

No breve momento de concretização da entrada, de cerca de 20 minutos, a comunidade transita por dentro da instituição instando uma dialogia que, geralmente, envolve o processo educativo das crianças com implicações para a gestão da dinâmica institucional. Destacamos as vivências compartilhadas, que integraram os acalantos dos choros, a busca por acolhimento, as manifestações dos medos e incertezas, a troca de sorrisos e cumprimentos, a despedida da família, o acolhimento da escola, entre outros gestos. A família confia a criança à instituição, em um crédito de confiança atribuído a uma instância coletiva que exerce uma espécie de autocontrole sobre seu funcionamento (PLAISANCE, 2012). Quanto menores as crianças, mais recomendações e informações parecem mostrar-se necessárias. Quanto maiores as crianças, maior a brevidade com que os familiares saem da instituição. Em alguns casos, à medida que as crianças entram portão adentro, os familiares aguardam de longe enquanto elas continuam o percurso em direção à sala, e ainda temos aqueles olhares que circulam tanto direcionados para os menores, quanto para maiores, um olhar do responsável que está dentro e demora a sair, no exercício de aprender progressivamente a confiar a criança à instituição.

Apuramos diversas metodologias de acolhimento: a educadora organiza-se para receber as crianças, mobilizando cumprimentos e ajuda com o material dos que chegam; desenvolve-se uma atividade conjunta (exemplo: brincar de roda), em que cada um que chega precisa se organizar para se integrar ao trabalho em andamento; destina-se um tempo livre para que aquele que chega se situe e encontre uma atividade de interesse (dentre as ofertadas); efetivam-se convites para que os pais adentrem a sala a fim de conhecer um trabalho exposto; atende-se a um familiar que busca uma conversa mais demorada... Vão-se compondo várias formas de empreender as entradas, estabelecendo uma rede de conexões que, na aproximação às crianças, agrega a correria de quem chega depois, o sono e a fome, a dúvida de onde colocar a mochila, a abertura na rodinha para mais um sentar, o afã de se repassarem informações, os cumprimentos calorosos, as despedidas já com saudades, perguntas, respostas, *contações* de novidades, encontros fortuitos da vida cotidiana (BAKHTIN, 2006).

Nessa “geração” de aprendizagens, temos manifestações anunciadas por quem vai embora quando “deixa” a criança no CMEI. São expressões marcadas pelo carinho, pela efetivação de cuidados, pela externalização de saudade, pela preocupação, pelo reavivar dos

lembretes e também pela pressa, impaciência e advertências. Também temos afetuosas manifestações de acolhimento, orientações em retorno às demandas que emergem e cuidados diversos. Temos silenciamentos e ordenamentos mais gerais. No encontro dialógico, tanto amabilidades quanto tensionamentos, em várias lógicas de reciprocidade, figuram na resolução das demandas e conflitos.

Nessas vivências comuns, os docentes e responsáveis vão constituindo seus aprendizados conjuntos, mediados pelas e com as crianças. No círculo de diferentes vozes, os sujeitos integram uma potente rede de interações. As crianças apresentam/informam às famílias e ou aos amigos mais próximos aspectos da sala ou de trabalhos expostos, brinquedos preferidos, esquema de horários... Com isso, a família fica conhecendo um pouco mais do vivido na instituição. Em outra via de conversas, as crianças também fazem a ponte com as experiências domésticas, em diferentes manifestações informativas. Os parceiros aprendem entre si nos diálogos sobre e com as crianças, permitindo considerar progressivamente as próprias preferências e as do outro no encaminhamento dos acontecimentos da vida institucional. Com isso, cálculos de manobras e de endereçamentos sustentam as dialogias possíveis em que, muitas vezes, a equipe gestora é convocada à mediação, uma vez que se podem encontrar informações que se completam, mas que também podem rivalizar e disputar os lugares de verdade dos fatos.

No tempo de entrar, à medida que os familiares vão se afastando, as crianças buscam os professores, aguardando tanto o acolhimento quanto os direcionamentos, em uma busca incessante por “algo a fazer”. Percebemos que essa busca se dá essencialmente no encontro com o outro: investida pela partilha do brinquedo do colega, invenção ou mostra de alguma brincadeira nova, entrega de presentes (balas para compartilhar, flores e bilhetes/desenhos para as professoras) e recepção do abraço. Na entrada, parece-nos que as tensões entre adultos são mais originadas pelas famílias, geralmente resolvendo pendências de dias anteriores (objetos esquecidos ou perdidos, desentendimentos entre crianças, atendimento à chamada da escola, entre outras).

Ainda que envolvidas pela possibilidade de brincadeiras livres, as crianças sistematicamente se voltam para os professores, como quem busca no adulto o direcionamento para as tarefas. Com isso também podem calcular as possibilidades de ação, considerando que muitas vezes eles estão acumulando afazeres: enquanto coordenam a entrada, atendem a pais, concluem um registro, separam algum material, combinam uma atividade comum com outro profissional... Aventamos que as crianças tanto consideram seu papel mediador, perspectivando apoio e orientações, quanto buscam escapar dele nos

“ajuntamentos” nos cantinhos, no “vasculhamento” da caixa de brinquedos, na checagem das mochilas...

Elas também comunicam as sensações de reencontro com o espaço, cobrando promessas do dia anterior, identificando colegas que chegam e também externando os desejos que podem marcar a pauta do dia (ir ao parquinho, realizar uma brincadeira e acessar algum material), demonstrando seu protagonismo no trabalho a ser encaminhado, mesmo que não seja, necessariamente, reconhecido.

Cada um chega de um jeito, com um olhar e um caso (ou não) para contar. Cada educador faz o acolhimento de uma forma diferente, implicando, assim, outras/diversas experiências de práticas pedagógicas. Na polifonia comunicativa, não podemos desconsiderar os processos hierárquicos que marcam o tom das decisões (BAKHTIN, 1992). As crianças trazem (de formas distintas) informações das vivências domésticas, solicitando uma escuta de seu universo. Também recuperam experiências que se mostraram significativas para a potência do trabalho educativo, procurando brinquedos, lembrando atividades, negociando proposições: “Vamos brincar de desfile de novo hoje?” (DC-R4). Elas se dirigem aos pares: “Cheguei primeiro hoje” (DC-R7), “Minha mãe não deixou eu ficar em casa” (DC-R4), “Que horas minha tia vem?” (DC-R4); ainda contam casos últimos, relacionados com a família e os animais de estimação (DC-R4), buscando deixar o outro ciente da dimensão do que é vivido fora da instituição; “Já tenho cinco anos!” (DC-R1) (a criança havia ficado um tempo sem ver a pesquisadora e, nesse período, fez aniversário). Temos também os enunciados endereçados pelas famílias às crianças e aos profissionais: “Vai, bebezinho, toma, leva [a mochila] para seu irmão” (DC-R6) “Tomar conta de criança não é fácil, não; é um dinheiro bem ganhado!” (DC-R7). São falas que nos indicam (e instigam) a percepção das famílias com relação ao trabalho docente desenvolvido na instituição, especialmente nos momentos de entradas e saídas.

Esse movimento, se observado integradamente à totalidade das práticas pedagógicas, permite assinalar um fazer/refazer partilhado e contínuo, que pode originar vinculações com o trabalho coletivo, mediado e encaminhado pelo professor que, em diferentes articulações, anuncia demandas à gestão institucional. Observamos tanto uma partilha na definição dos rumos do dia, considerando e/ou negociando os interesses e expectativas para a jornada, quanto um adultocentrismo nas decisões: “[As crianças] gostam de ouvir a mesma história. As crianças sabem perfeitamente essa rotina, onde colocam mochilas, definem seus lugares” (DC-R2).

Os momentos de chegada não são isolados da organização do conjunto das ações institucionais nem do conjunto da vida das crianças. O que elas trazem, inventam, propõem e indagam implica diretamente o conjunto das aprendizagens pedagógicas vividas e reinventadas a cada dia que se inicia na instituição, apresentando em suas manifestações uma interferência de vozes que seguem as atividades do restante do período letivo. Destacamos enunciações que integram diferentes temporalidades organizativas: ao assistir ao filme dos Três Porquinhos: “Será que tem carne de porco no almoço hoje?” (DC-R9). Registramos também atividades que encontram adesões e também resistências: “Esse filme dos Três Mosqueteiros nunca que acaba” (DC-R9). De todo modo, as atividades ganham um caráter conclusivo no momento da saída, ainda que possam perspectivar continuidades.

Em um posicionamento no interior da instituição, a saída também se constitui em uma temporalidade breve, com preparativos mais sutis, mas que são bem entendidos pelos integrantes da “cultura escolar” (JULIA, 2001). As atividades vão sendo concluídas, permitem-se atividades mais livres, as crianças envolvidas nas ações de arrumação até que o barulho dos transeuntes que aguardam no portão invade a instituição e, especialmente, o primeiro colega recebe a visita do respectivo familiar. Todavia essa ideia não se materializa só no fim do expediente. No decorrer do período, algumas indagações sugerem a possibilidade de sua antecipação. Com intensa frequência, os trabalhos são intercalados com a repetição de enunciados sobre a presença dos responsáveis: “Quero meu pai.”, “Cadê minha mãe?”, “Tá na hora?” (DC-R3). As indagações das crianças pelo responsável vão compondo uma dialogia que traz o contexto familiar para o interior das ações em curso, podendo ser agregadas à presença de choro, tensão e medo. Foi possível captar, sempre que essas manifestações emergiram, a busca por acalantos a essa vontade de que um outro (familiar) chegue logo, como também o desejo de ir para um outro lugar, com ou sem os colegas da instituição, inclusive a professora.

A saída é marcada com a despedida das crianças em meio a uma diversidade de manifestações carreadas na perspectiva de encontro com os responsáveis: ansiedade, alegria, choro, riso e outras tantas formas de manifestação diante dos interlocutores que retornam. São indicativos sobre as políticas públicas dirigidas às crianças, que emergem no cotidiano da instituição. Na saída, família e escola (re)encontram-se e retomam as interações, também com o cansaço do fim do dia e as demandas que emergem na trajetória dos trabalhos realizados, ou que ficaram por realizar, que podem evocar reuniões rápidas, movidas pelo desejo de resolver logo tensões e problemas gerados durante o dia.

Mas a saída guarda uma particularidade: mesmo na brevidade, uns saem primeiro, outros ficam um pouco mais, outros ficam bastante (esticando o trabalho institucional). Nessa (re)arrumação de grupos de trabalho (visto que as crianças estão sempre à procura de algo por fazer), observamos um movimento de diferentes aprendizagens. Destacamos o refazer de elos nas brincadeiras, que precisam ser remodeladas com a despedida de um colega; na busca de atenção dos adultos, que vão ficando mais disponíveis com a redução do número de integrantes do grupo; na atuação no espaço, que vai ficando mais livre, possibilitando empreender novas arrumações e descobertas. No movimento em curso, o que foi vivenciado anteriormente pode ser retomado, avaliado e reencaminhado. Na arrumação, as atividades podem ser lembradas, puxadas por fios ligados aos objetos que precisam ser organizados (colocar as folhas nas pastas, colar os trabalhos no mural, organizar os jogos nas respectivas caixas...). Nesse momento, é possível rever alguma recusa no cumprimento de uma atividade que ficou por fazer, redescobrir um brinquedo antes ignorado e resolver algumas pendências, como buscar a peça de jogo escondida atrás do móvel, sempre atentos à possibilidade de se afastarem do grupo quando da chegada do responsável.

Na chegada dos responsáveis, é típica a indagação às crianças sobre o que foi feito no dia. Com os profissionais eles buscam informações a respeito do comportamento dos pequenos, em especial sobre o aceite de alimentação. No caso de desculpas pelo atraso, essas geralmente são feitas para as professoras, e não para as crianças. As crianças, ao receberem seus familiares, mostram-se ansiosas para contar fatos e cenas significativas (muitas vezes dirigindo-se a atividades feitas no dia e expostas na parede da sala), além de indicar referências aos comunicados: “Tem bilhete na agenda!” (DC-R7). Essa dinamicidade marca a potência desses encontros, com adesões e disponibilidade de atenção e também descon siderações e recusas, indicando que as negociações são constituídas de diversos componentes e efetivadas em várias articulações (CÔCO; SOARES, 2012).

Os dados expressam uma avaliação do vivido, em meio a novas vivências e aprendizagens (informações sobre a qualidade da massinha, reclamação do cheiro do produto de limpeza do corredor, entre outras) que nos informam sobre o trabalho educativo realizado. Vê-se, então, que o ato singular é também algo que completa o ser do outro (BAKHTIN, 2010). Por mais que planejemos as atividades, é com as crianças que buscamos completar/avaliar o trabalho realizado, é com elas que (também) procuramos caminhos para a realização do trabalho docente. A pesquisa indica que, nos espaços de diálogo, elas, por formas próprias, não se furtam à manifestação. Também isso ocorre com as famílias, pois uma indagação ou observação pode puxar fios de conversa que alargam o

tempo de permanência na instituição. Todavia, não podemos descolar essa potência das condições de trabalho dos profissionais, que podem fomentar ou inibir a dedicação aos processos coletivos, condição de investimento em uma cultura institucional democrática.

Nas saídas, não se captam indicativos temáticos exclusivos do espaço institucional. em uma rede que se expande, com as crianças, identificamos solicitações de atividades escolares para se fazer em casa, marcação de encontros com colegas para ver filme, planejamento das horas que seguem à escola, entre outros. As crianças vão aprendendo, na relação com o outro, diferentes modos e formas de se organizar, indicando o desafio do espaço institucional para entrar em sintonia com o que pensam, sentem e comunicam (RECH, 2006), para além de ofertar normas e regras. Nesse momento, as tensões originam-se mais dos profissionais em direção às famílias. É como um momento de prestação de contas do trabalho realizado e de informações sobre a recepção infantil às proposições organizativas da instituição. Inclusive, algumas conversações foram pré-agendadas com as crianças (para os responsáveis) ao longo do dia de trabalho com a máxima “Vou conversar com sua mãe”. Também são frequentes as indagações das famílias sobre o que foi feito no dia, sobre solicitações presentes em informes de atividades anteriores e sobre justificativas/cobranças de ausência em reuniões, informando as tensões dirigidas das famílias aos docentes, na busca por interagir com o processo educacional da criança.

Cabe também explorar um esticamento da saída em duas perspectivas, considerando aqueles que querem ficar um pouco mais e aqueles que são forçados a permanecer (ainda que desejosos de partir). Percebemos que as crianças vão contabilizando as saídas: “Agora só falta você e a I” (DC-R7). Temos aqueles que buscam ficar um pouquinho mais, utilizando uma tática de acenar para os pais esperarem, de se mover lentamente na organização dos materiais para sair, de pedir para aguardar o responsável de um colega a fim de irem juntos, entre outros comportamentos que podem lograr sucesso ou culminar com uma advertência pública por forçarem os responsáveis a um aguardo (desnecessário sob a perspectiva do adulto). Temos também aqueles que não se importam se vão logo ou se permanecem, mas reclamam quando as vivências carecem de companhia: “Agora só tem um [ele] aqui.” (DC-R5). Por fim, temos também aqueles que gostariam de ter ido, mas, nas condições dadas, são forçados a ficar um pouco mais, buscando justificativas de atrasos: “Minha irmã é muito devagar” (DC-R7), reavivando a problemática das demandas familiares no curso do atendimento institucional. Cabe, então, observar:

A guarda da jovem criança é um assunto altamente político. Pois engaja orientações não só em termos de serviços e de instituições, de profissionais qualificados, mas também em termos de suporte às famílias e de emprego, principalmente do emprego feminino (PLAISANCE, 2012, p. 25).

Portanto, no trabalho integrado às entradas e saídas das crianças, as aprendizagens formativas são atravessadas por diferentes demandas, evidenciando um mundo de aprendizagens sustentadas no encontro com o outro. Na falta de palavras que exprimissem no papel as aprendizagens derivadas dos encontros, juntamos o termo avalanche com o termo potência, criando a expressão “avalência”, que toma sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006) para nós, na expressão do conteúdo vivido nos momentos de entradas e saídas. Nesse movimento, temos vozes que circulam: chegando, saindo, ficando, chorando, brigando, brincando, rindo, correndo... Nesse jogo, não podemos desconsiderar os processos hierárquicos que marcam o tom das decisões na negociação do protagonismo do trabalho (BAKHTIN, 2006, 2011), de modo que cabe reiterar:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. [...] não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar [...] (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Nas aprendizagens conjuntas, sabemos das práticas pedagógicas impregnadas da lógica de escolarização, implicando, na EI, uma centralidade na “hora da atividade”. Isso minimiza os outros momentos da jornada educativa em sua potência de aprendizados (RECH, 2006). O destaque dado para o momento da atividade na EI não pode invisibilizar o conjunto de saberes e fazeres que se efetiva nas práticas educativas institucionais. Ainda que sejam organizadas de modo distinto, conforme suas particularidades, as diversas práticas integrantes do trabalho diário com as crianças constituem-se como um conjunto de ações pedagógicas indissociáveis nos diferentes modos e formas de inventar a dinâmica institucional na EI.

Com este trabalho, buscamos acenar para uma perspectiva de encontro com o outro, selecionando momentos não muito visibilizados na completude do processo educativo, mas que revelam um cotidiano institucional dinâmico e potente. Acreditamos que, nos distintos momentos do trabalho, seja sempre possível ver o outro como um ser potente em aprendizado (BAKHTIN, 2010). Portanto, reconhecerno-nos como seres inacabados e em constante ampliação do conhecimento, o que significa apostar em práticas pedagógicas sensíveis a aprendizados conjuntos, nos diferentes momentos e espaços de vida dos sujeitos. Consideramos que os encontros nas entradas e saídas da instituição agregam ao

trabalho educativo processos interativos ricos em aprendizagens e indicativos para a gestão institucional.

Dessa forma, além de comunicarem sobre os modos da organização institucional, os momentos de entradas e saídas compõem um processo específico de interação. O educador, no encontro com os familiares e as crianças, constitui-se como um parceiro de jornada, envolvido na acolhida e na despedida, no recebimento e na entrega do outro, outro ativo que também fala por si (ainda que não seja convidado ou ouvido), outro ouvinte que se configura como parceiro interlocutor (BAKHTIN, 2011) em um momento carregado de emoções e sensibilidades, que chama ao nosso compromisso com as crianças, especialmente com a escuta do que elas trazem e na inclusão desse ouvinte parceiro (BAKHTIN, 2011) na realização, composição e planejamento do trabalho docente.

No vai e vem das mochilas, no entra e sai de crianças, na procura dos objetos perdidos e nas tensões na resolução de conflitos, responsáveis, educadores e crianças desafiam a existência de um espaço próprio e parecem não carecer de tantas normas e regras para demonstrar sua energia: “Lê o João e o pé de feijão?”; “Vamos brincar daquele jogo de números?”; “Tem nada de mais na minha mochila...” (DC-R8). Durante as entradas e saídas, temos a oportunidade de conhecer melhor as crianças, mobilizar um estreitamento dos laços e avaliar a experimentação mais individualizada de proposições educativas. Nesses momentos, a interação entre os sujeitos do trabalho torna-se mais próxima. Conforme nos ensina Bakhtin (2011, p. 230), “[...] a formação não é algo permanente, imutável, mas, ao contrário, sob influência de diferentes causas [...] pulsa permanentemente”.

Nesse pulsar formativo, que não se descola do exercício do trabalho cotidiano com as crianças, destacamos os desafios remetidos aos processos formativos com a defesa de que as ações de formação inicial e continuada associem a abrangência da atenção ao desenvolvimento infantil com o trabalho em equipe na instituição, com as famílias e a comunidade. Assim, espera-se fomentar uma dinâmica institucional aproximada dos “fóruns públicos” de participação coletiva de crianças e adultos em projetos significativos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Todavia, também sabemos que a parceria entre a família e a escola, no contexto do trabalho na EI, ainda carece de investimentos (CÔCO, 2012). No desenvolvimento da EI, com a pesquisa, chamamos a atenção para a potência dos encontros que constituem a vida dos pares do trabalho, ecoando de diferentes modos no conjunto da luta social por políticas para a Educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS PARA GESTÃO DA DINÂMICA INSTITUCIONAL

Marcamos o propósito de abordar a gestão das instituições associada às reflexões sobre os processos relacionais entre as famílias e as escolas, tomando como foco de estudo as entradas e saídas das crianças da EI. Assim, saímos da expectativa corrente da aproximação das famílias às escolas, atendendo a chamamentos (geralmente para reuniões e festividades) e apoiando os filhos em casa (contribuindo no desempenho escolar). Trabalhamos com as entradas e saídas como espaços de convivibilidade integrados ao conjunto da ação educativa, buscando captar aprendizagens formativas que podem ecoar na gestão da dinâmica institucional, na formação dos profissionais e no investimento na EI como uma política pública.

Os eventos observados indicam que, na ampliação dos interlocutores que se encontram nos horários das entradas e saídas da instituição, os temas apresentados remetem a várias dimensões da vida dos sujeitos e da instituição. Os distintos posicionamentos instados nos processos interativos habitam o cenário da EI, indicando que a constituição do espaço educativo integra uma teia de saberes e fazeres em que diferentes vozes se fazem presentes. No encontro com o outro, emerge um potente movimento, constituindo aprendizagens formativas que podem instar a busca de caminhos de outras/novas políticas de gestar a instituição.

Não ofuscar a polifonia bem como reconhecer a heteroglossia presente na força da hierarquia nas negociações implicam o desafio para a gestão institucional de empreender ações que marquem o reconhecimento dos diferentes sujeitos, ações que se sustentam no encontro, podendo gerar as parcerias necessárias que, na EI, não podem prescindir da participação das crianças pequenas. Nesse contexto, toma relevo o papel da formação na construção de um olhar sensível às distintas causas dos sujeitos: dos profissionais, das famílias e das crianças. Um olhar que se volte ao outro, compreendendo contextualmente que os diversos interesses geram tensionamentos, mas que não precisam ofuscar a possibilidade de parceria no trabalho educativo.

Nessa perspectiva, acenamos para a importância de que o trabalho educativo na EI integre as entradas e saídas da instituição de EI no conjunto das aprendizagens vivenciadas institucionalmente. Com isso, reafirmamos que os sujeitos que compõem os processos interativos são produtores da dinâmica institucional. São parceiros de jornada quem levam, buscam, recebem, entregam, são levados e são buscados, em meio ao acolhimento do

choro, à troca de sorrisos, à resolução de conflitos, ao encaminhamento de proposições... Assim, no encontro entre adultos e crianças, ampliam-se os interlocutores do espaço institucional, implicando desafios para a gestão acolher as demandas que se avolumam com o reconhecimento dos distintos sujeitos, com seus múltiplos dizeres. A gestão também se efetiva com a observação de que esses encontros não se constituem distanciados da análise das condições em que se encontram os profissionais, na produção conjunta da singularidade do trabalho na EI (CÔCO, 2012). Eles também realçam a riqueza de uma rede de aprendizados comuns em que os parceiros podem fortalecer-se conjuntamente, inclusive na aprendizagem da participação coletiva.

Reiteramos o desafio de configurar um espaço institucional em que, para além de ouvir as experiências das crianças, se trabalhe com uma escuta sensível, que considere seus dizeres, evidenciando o que solicitam, preferem e desejam aprender em diálogo com o que queremos ensinar, fazer vivenciar e propiciar gostar. Enfim, uma configuração institucional que atente para os múltiplos espaços de manifestação dos sujeitos, percebendo todos eles como espaços de aprendizagens comuns. Entendemos a gestão como uma integração de um conjunto ampliado de agentes do trabalho, todos capazes de indicar caminhos e enfrentar desafios, ora mediando conflitos, ora estabelecendo parcerias e incentivando a continuidade da jornada docente.

Assim, sem desconsiderar as dificuldades inerentes aos processos de partilha, mas questionando o escolacentrismo no diálogo entre famílias e escolas, convidamos a um olhar sensível para a potencialidade do trabalho que se configura no encontro de tantas (e diversas) manifestações. No bojo da advertência sobre a composição de um cenário de repasse de informações e busca de controle da comunidade, sem garantir as condições necessárias ao exercício da participação, chamamos a atenção para a busca de investir na EI como um espaço coletivo de ação educativa partilhada. Acreditamos, então, que o trabalho docente na EI possa participar do diálogo, interagindo com os outros que encontramos cotidianamente no espaço de trabalho.

As entradas e saídas da instituição compõem, então, um espaço de continuidade do trabalho, uma continuidade com encontros (ainda que breves) entre os envolvidos. Logo, é possível indicar que as salas e, especialmente, os momentos de atividade não se constituem como único palco de aprendizagens. Realçando a complexidade envolvida nas práticas pedagógicas empreendidas nos distintos espaços-tempos do trabalho, acenamos para as múltiplas aprendizagens que vivificam a configuração institucional no campo da EI. Se visibilizada, acreditamos que essa dialogia potente, decorrente do processo de interação,

possa agregar aprendizados para o cotidiano do trabalho docente, reverberando em todas as ações institucionais que se delineiam sempre como espaços de aprendizagens.

Portanto, esses espaços precisam ser investidos de planejamento, revisão e reflexão, em um movimento formativo incessante, necessário e partilhado, que não se desloca da luta por propostas pedagógicas que atendam aos interesses das crianças, no bojo da conquista por melhores condições e investimentos para o desenvolvimento da EI. Nesse movimento, seguimos na esperança de que nossos diálogos possam render tantas e outras boas conversas, na potência dos encontros que nos reservam a vida com a divulgação deste texto, aquecendo a cadeia dialógica voltada à reflexão sobre nossa responsabilidade com a educação, em especial, com a educação das crianças pequenas no campo institucional da EI.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC: INEP, 2006.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. “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**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 49, p. 81-105. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/mhh7SI>. Acesso em: 13 ago. 2012. ISSN 1809-449X.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Educ./Cortez, 2002.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO: MEC, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/dEy3cQ>. Acesso em: 25 mai. 2015.

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

CÔCO, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FE: UFMG, 2010.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila de Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

CÔCO, Valdete; SOARES, Divina Leila. Interlocuções formativas: leituras do mundo do trabalho docente na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, n. 24, p. 632-640. 2012. ISSN 2317-0972.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola, Brasília**, DF, v. 5, n. 9, p. 357-370. jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/nicsYR>>. Acesso em: 22 fev. 2013. ISSN 2238-4391.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 9-44. jan./jul. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/75ZDdM>>. Acesso em: 25 mai. 2015. ISSN 2238-0094.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

MORAES, Andréa Alzira. Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002). 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/0782ly>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli Duarte; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 65, p. 11-20. mai.1998. Disponível em: <<http://goo.gl/VWsQJX>>. Acesso em: 25 mai. 2015. ISSN 1980-5314.

PLAISANCE, Eric. As crianças pequenas sob uma boa guarda. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 06, n. 02, p. 9-27. nov. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/fOVlbr>>. Acesso em: 23 mar. 2013. ISSN 1982-7199.

RECH, Ilona Patricia Freire. A hora da atividade no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Infância plural**: crianças de nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 59-84.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: CED: UFSC, 1999.

ⁱ Revisão gramatical do texto pela equipe da revista