



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Fabiana Nery de Lima Pessanha

**Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a  
palavra os familiares das crianças**

São Gonçalo

2017

Fabiana Nery de Lima Pessanha

**Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra os familiares das crianças**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

P475 Pessanha, Fabiana Nery de Lima.  
TESE Sentidos de cidadania a partir do direito à educação infantil: com a palavra os familiares das crianças / Fabiana Nery de Lima Pessanha. – 2017.

132f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação infantil – Teses. 2. Direito à educação. 3. Cidadania. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

**CDU 371**

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fabiana Nery de Lima Pessanha

**Sentidos de cidadania a partir do direito à educação infantil: com a palavra os familiares das crianças**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mairce da Silva Araújo (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisol Barenco de Mello  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Goudard Tavares  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Soares de Alvarenga  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação à minha querida filha, Rafaela.

À minha querida filha.

À Rafaela.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem me ensinado que a simplicidade e a honestidade são os bens mais valiosos da vida.

Aos amigos, que me apoiaram e me compreenderam nos momentos mais adversos.

Ao Programa de Mestrado - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), pela oportunidade desta trajetória formativa.

Ao grupo de orientação que, apesar das demandas particulares de todos, sempre esteve presente, fortalecendo as discussões coletivas nesta pesquisa.

À Secretaria Adjunta de Educação do município de Maricá/RJ e, em especial, à Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, pela abertura e acolhida.

Aos familiares das crianças, pela parceria e confiança, ao terem se disponibilizado para nossos encontros e diálogos.

Ao grupo Atos em Diálogo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), por colaborar para o alargamento da minha capacidade de escuta nesta pesquisa.

À minha Professora Orientadora, Mairce Araújo, que tão pacientemente me conduziu por caminhos que, sem a sua parceria, teria sido impossível percorrer.

À minha amada filha Rafaela, por sua força, compreensão e suporte, sempre...apesar de tão pequenina...

Enquanto todo mundo espera a cura do mal e a loucura finge que isso tudo é normal, eu finjo ter paciência.

*Lenine*

## RESUMO

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. *Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra, os familiares das crianças*. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A presente pesquisa teve por objetivo investigar alguns sentidos de cidadania construídos por familiares de crianças, a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos pelo poder público municipal. A discussão, cujo tema sobre cidadania e direito à Educação Infantil se abre na perspectiva de escuta aos familiares das crianças, evidencia uma realidade ainda observada de negação desse direito, seja no plano objetivo da insuficiência de vagas e de condições ainda desfavoráveis para essa escolarização, seja no plano que se pretende universal, por vezes ambíguo, dos discursos jurídicos educacionais. Proponho ao leitor uma reflexão sobre os sentidos de cidadania presentes nos discursos oficiais de algumas legislações educacionais, com o objetivo de problematizar o tom monológico e hegemônico através dos quais o conceito de cidadania vem sendo expresso. O município de Maricá, localizado no estado do Rio de Janeiro, é o *locus* central no qual esta pesquisa foi realizada, tendo sido escolhida uma de suas unidades municipais que atende a um grupo de crianças na Educação Infantil. Esta pesquisa apresenta algumas principais características sociopolíticas, bem como, alguns dados e informações sobre as políticas para a Educação Infantil nesse município. Com maior evidência, as enunciações dos familiares das crianças compõem a vertente principal dos sentidos de cidadania que constroem em suas experiências e expectativas, a partir da escolarização de seus filhos. Nesta discussão, os familiares são compreendidos em suas subjetividades, em uma perspectiva emancipatória, potencializando maior visibilidade aos seus modos de participação política em torno do direito à Educação Infantil. Como referencial teórico-metodológico, foi adotada a concepção de metodologia qualitativa de investigação, ancorada nos conhecimentos construídos em articulação com os familiares das crianças, com os quais esta pesquisa se lançou diálogo.

Palavras-chave: Vozes das Famílias. Sentidos de Cidadania. Educação Infantil. Direito à Educação.



## ABSTRACT

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. *Meanings of citizenship from the right to early childhood education: with the word the families of the children*. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

The present research had as objective investigate some senses of citizenship built by relatives of children's, from the guarantee of right of Childs Education to their children's by the municipal public power. The discussion whose topic about citizenship and right to Childs Education opens itself from the perspective of listening to the relatives of the children, reveals an reality yet observed of denial of that right, being in the objective field of lack of vacancies and of conditions yet unfavourable to that schooling, being on the plan that it's intendent to be universal, sometimes ambiguous, of the educational juridical speeches. I propose to the reader an reflection about the senses of citizenship present on the official speeches of some educative legislations, with the objective to problematize the monological and hegemonical tone through which the concept of citizenship have been expressed. The city of Maricá, located in the state of Rio de Janeiro, it's the central locus in which this discussion was built upon, have been chosen one of it's municipal units that attend to an group of children in Childs Education. This research presents some principal social-political characteristics, as well has some data and information about the politics for the Childs Education of this city. With greater evidence, the statements of the relatives of the children's compose the main strands of senses of citizenship that build in their experiences and expectations, starting from the schooling of their children. In this discussion, the relatives are comprehended in their subjectivities, in an emancipatory perspective, potencializing greater visibility to their ways of political participation around the right to Childs Education. As methodological referential, it was adopted the conception of qualitative methodology of investigation, anchor in the knowledge's built in articulation with the children's relatives, with which this research launched dialogue.

Keywords: Relative's Voices. Senses of Citizenship. Early Childhood Education. Right to Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Visão aérea da localidade da Pedreira.....	74
Figura 2 -	Escola Estadual Ministro Luis Sparano.....	77
Figura 3 -	Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano.....	77
Figura 4 -	Praça do Spar. Ao fundo, a E. M. Ministro Luis Sparano.....	78
Quadro 1-	Fundação do município de Maricá e seus municípios originários.....	79
Figura 5 -	Mapa de Maricá.....	80
Gráfico 1-	Distribuição demográfica por distrito - Maricá - 2010.....	82
Gráfico 2-	Total de matrículas na Educação Infantil - Maricá - 1999 - 2015.....	84
Tabela 1 -	Estabelecimentos de Educação Infantil em Maricá - 2012.....	85
Tabela 2 -	Matrículas na Educação Infantil em Maricá - 2012.....	85
Tabela 3 -	Matrículas na Educação Infantil em Maricá - 2014.....	85
Tabela 4 -	Estabelecimentos de Educação Infantil em Maricá - 2016.....	85
Tabela 5 -	Matrículas na Educação Infantil em Maricá - 2016.....	86
Gráfico 3-	Matrículas na Educação Infantil em Maricá 2012 - 2016.....	86
Gráfico 4-	População de 1 a 5 anos e matr. na Educ. Inf. municipal - Maricá - 2010.....	87
Quadro 2-	Unidades de Educ. Inf. e regime de atendimento em Inoã/Maricá - 2016.....	88
Tabela 6 -	Quantitativo de matrículas por Unidade - Inoã/Maricá - 2016.....	89
Gráfico 5-	Matrículas na Educação Infantil, por distrito, em Maricá - 2016.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIDE	Centro de Informação e Dados do Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECN	Instituto de Educação Clélia Nanci
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JOM	Jornal Oficial de Maricá
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PME	Plano Municipal de Educação
PMM	Prefeitura Municipal de Maricá
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAE	Secretaria Adjunta de Educação
SECTI	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação

TCE/RJ Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro  
TI Tecnologia da Informação  
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFF Universidade Federal Fluminense  
UNCME União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação  
UVA Universidade Veiga de Almeida

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: UMA TRAJETÓRIA, UMA FORMAÇÃO, UMA PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O HEGEMÔNICO E O NÃO-HEGEMÔNICO.....</b>	<b>25</b>
1.1	<b>Considerações iniciais.....</b>	<b>25</b>
1.2	<b>Alguns discursos jurídicos educacionais.....</b>	<b>31</b>
1.3	<b>A educação das crianças pequenas na legislação.....</b>	<b>38</b>
1.4	<b>Especificidades do campo pesquisado.....</b>	<b>46</b>
1.4.1	<u>Um acento apreciativo.....</u>	<b>48</b>
<b>2</b>	<b>OUTROS CONTEXTOS ENUNCIATIVOS: OS FAMILIARES, A ESCOLA, O MUNICÍPIO DE MARICÁ.....</b>	<b>56</b>
2.1	<b>As famílias nos discursos educacionais.....</b>	<b>58</b>
2.2	<b>Perfil sócioeconômico das famílias.....</b>	<b>66</b>
2.3	<b>A Escola: um pouco de história.....</b>	<b>72</b>
2.4	<b>O Município de Maricá e seus desdobramentos.....</b>	<b>79</b>
2.4.1	<u>A Educação Infantil no município de Maricá: um breve percurso.....</u>	<b>84</b>
2.4.2	<u>O distrito de Inoã e a Educação Infantil.....</u>	<b>87</b>
<b>3</b>	<b>COM A PALAVRA, OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>91</b>
3.1	<b>Educação Infantil e cidadania: limites e possibilidades.....</b>	<b>95</b>
3.2	<b>Algumas especificidades: bidocência, tempo integral e transporte escolar..</b>	<b>105</b>
3.3	<b>Singularidades enunciativas: sujeitos e experiências.....</b>	<b>111</b>
3.3.1	<u>Uma voz masculina.....</u>	<b>111</b>
3.3.2	<u>A responsabilidade da mãe menina.....</u>	<b>114</b>
3.3.3	<u>Uma experiência por dentro da escola.....</u>	<b>117</b>
3.3.4	<u>Experiências distintas: comparações possíveis?.....</u>	<b>120</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO: UMA TRAJETÓRIA, UMA FORMAÇÃO, UMA PESQUISA

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 2006, p. 185).

A epígrafe que traz o pensamento de Bourdieu (2006) acompanha minhas reflexões neste breve memorial. Em seu alerta, reconheço a especialidade e o cuidado necessário para que as memórias dos acontecimentos de minha vida não se tornem uma mera ilusão retórica. Assim, nas idas e vindas, certezas e incertezas de meu processo formativo, venho compartilhar algumas de minhas experiências e memórias, a fim de inserir-me como mais um sujeito nesta pesquisa.

Segundo Bourdieu, somos propensos a nos tornarmos ideólogos de nossa própria vida, selecionando certos acontecimentos *significativos* e dando-lhes coerência, levando-nos à aceitação de uma criação de sentido. O autor nos fala que a imagem que construímos sobre nós próprios é uma das maneiras de nos apresentarmos ao mundo, ou seja, somos produtos das nossas memórias, vivências e histórias. Somos seres em formação. Como uma maneira de me apresentar nesta pesquisa, trago um pouco de minhas memórias sobre algumas estratégias desenvolvidas por meus pais para o processo de escolarização dos filhos.

Filha de imigrantes italianos que chegaram ao Brasil no início do século XX para trabalhar nas lavouras de café, no estado do Espírito Santo, minha mãe, apesar de pouca escolaridade, valia-se muito bem dos conhecimentos de leitura e escrita e de raciocínio lógico-matemático, sendo capaz de dominá-los com propriedade. Do lar, trabalhava como costureira, tendo sua clientela particular, a fim de conquistar autonomia financeira, além de zelar pela casa e pela educação dos filhos.

Injustiçado pelo trabalho infantil, no norte fluminense, na cidade de Campos dos Goytacazes, onde nasceu, meu pai vivenciou sua infância na produção da cana de açúcar. Iniciou e concluiu seus estudos depois de adulto, em meados da década de 1970, até a etapa a qual, hoje, é chamada de Ensino Médio, em escolas públicas estaduais no Rio de Janeiro, em cursos noturnos, porém, regulares. Funcionário público estadual, atualmente aposentado, possui um discurso altamente valorizador não só acerca da educação, mas de todo o serviço público compreendido na base das obrigações do Estado. Penso ter herdado do meu

pai o compromisso e a responsabilidade com que desempenhava suas atividades profissionais e o valor que atribui aos espaços e serviços públicos, de um modo geral.

Nas estratégias desenvolvidas por meus pais para a escolarização dos filhos, percebia a tendência para encaminharem, a mim e ao meu irmão, às escolas públicas que consideravam as melhores na cidade de São Gonçalo/RJ. Estudei na Escola Municipal Raul Veiga, a primeira escola municipal de São Gonçalo (ARAÚJO, 2016), localizada em bairro de mesmo nome, onde morávamos, e no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, localizado no centro do município. Gradativamente, fomos encaminhados a uma trajetória escolar possível nas expectativas dos meus pais, sempre atentos ao nosso processo formativo, mediante às nossas possibilidades e realidade de uma família das classes trabalhadoras.

Em meados da década de 1990, meu irmão seguiu para um curso de 2º Grau técnico na Escola Técnica Estadual Henrique Lage, no município de Niterói/RJ, atualmente, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI). Em paralelo, realizou vários cursos de formação profissional através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Posteriormente, seguiu para o curso de engenharia, concluído na Universidade Veiga de Almeida (UVA), na cidade do Rio de Janeiro, enquanto trabalhava durante o dia para custear os estudos que fazia.

A mim, foi direcionada a sutil indução de minha mãe para ingressar no Curso Normal, talvez, movida por suas referências sobre um período histórico de origem da categoria do professor primário nas classes médias e pelo aceite social da profissão como uma boa opção para moças de "boa família" (PESSANHA, 2001). Motivada a trabalhar na educação pública, em decorrência desta marca em meu processo formativo acolhi, sem grandes problemas, as motivações de minha mãe, apesar de minha inclinação pelos cursos técnicos profissionalizantes.

Cursei a Alfabetização<sup>1</sup> em uma escola particular tradicional no bairro onde morava. A partir daí, toda a minha escolarização se deu em escolas públicas, em um período no qual os serviços públicos ainda não haviam sido totalmente depredados pelo discurso e pelas práticas neo-liberais de "satanização" (NOGUEIRA, 2003), dos espaços e serviços estatais.

Sempre muito estudiosa e auto-disciplinada pelo próprio prazer em estudar, praticava e vivenciava tudo o que se referia às experiências de escolarização com muita responsabilidade

---

<sup>1</sup> Nomenclatura utilizada na época correspondente ao que, hoje, denominamos por 1º Ano do Ensino Fundamental.

e dedicação. Simplesmente, o gosto e o prazer pelos estudos me moviam. A escola era o meu universo, um território sagrado.

No ano de 1995, aos quinze anos, ingressei, através de prova de seleção pública, no Curso Normal, no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), escola estadual tradicional, no curso de formação de professores das séries iniciais, no município de São Gonçalo/RJ. Desde então, assumi, juntamente com o futuro ofício de professora, uma espécie de responsabilidade e comprometimento social com as questões relacionadas ao direito à educação, em especial, com a educação pública.

Movida pelo desejo de ingressar no mercado de trabalho, logo iniciei minha atuação na esfera pública, a partir dos concursos prestados. De certa forma, reconhecia de maneira bem sutil e, ao mesmo tempo, bem evidente, o desejo de atuar nas redes públicas educacionais como um compromisso em retribuir à sociedade toda a formação que havia recebido nas escolas públicas pelas quais passei. Aprazia-me a expectativa de compor o grupo dos profissionais dos sistemas públicos de educação, seguindo os exemplos de luta e de militância política de tantos deles que, irrepreensível e admiravelmente, contribuíram com a minha formação. A partir do ano de 2000, iniciei no exercício da docência, lecionando em algumas escolas de redes municipais e estadual no leste fluminense.

No ano de 1998, iniciei, aos dezoito anos, a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense (UFF), na qual, ao longo dos 09 períodos do curso, esforçava-me entre o estudo e o trabalho. Os estudos acadêmicos e a efetiva experiência profissional compunham, ambas, naquele momento, a formação a qual me propusera. Devo ao conhecimento e ao comprometimento demonstrados por alguns dos meus professores, parte da paixão que alimenta, até hoje, minhas motivações pelo campo educacional.

Cursei, também na UFF, uma especialização *lato sensu* na área de currículo, entre os anos de 2003 a 2005. Nessa especialização, concentrei meus estudos nas políticas públicas para a Educação Infantil no município de Niterói/RJ. Retomo minhas memórias dos estudos acadêmicos que realizei, sempre na tentativa de denunciar o fenômeno da exclusão social que acomete grande parte da população brasileira e de colaborar com o direito dos menos favorecidos de dizerem sua palavra (FREIRE, 1987).

Como temas de pesquisas em minha trajetória acadêmica, o viés do direito à educação pública e de seus aspectos políticos e sociais sempre foi objeto de minhas preocupações. Na graduação, realizei um estudo com jovens e crianças que viviam nas ruas, durante algum período, fora dos espaços escolares. Esse estudo foi realizado no município de Niterói/RJ e teve como título: *O sinal está fechado para nós: os jovens que trabalham nos sinais*. Através



dele, busquei evidenciar as condições de exclusão e vulnerabilidade social a que se encontravam expostas essas crianças e jovens, na ausência de um Estado que atendesse devidamente aos seus direitos.

Quando da especialização *lato sensu*, o direito à Educação Infantil tornou-se tema de um trabalho intitulado: *Educação Infantil: Política de atendimento às crianças de 3 a 6 anos no Município de Niterói/RJ*. Nesse estudo, o não atendimento real, em termos de disponibilidade de vagas, ao direito à educação da criança pequena, foi proposição central.

Como profissional da educação pública nesses últimos 16 anos, sinto-me impelida a uma militância política em defesa da escola como um espaço formativo e de garantia de um direito público. Penso que as instituições públicas de educação devem ser atuantes no processo de emancipação dos sujeitos que por ela passam, cuja obrigação ética e moral seja oferecer-lhes um horizonte de inserção em uma justa condição de cidadania.

A educação pública, assim, constitui um dos lugares mais significativos de minha formação. Lamentavelmente, minha experiência tem me possibilitado ver o lugar de sucateamento ao qual os profissionais da educação vêm sendo conduzidos. Por outro lado, angustiosamente, tenho visto o lugar no qual se colocam alguns desses mesmos profissionais vítimas, mas, ao mesmo tempo e em algumas circunstâncias, coadjuvantes com políticas de conveniências, voltadas aos seus interesses pessoais. Percebo uma categoria altamente numerosa, porém, ainda com dificuldades para consolidar sua força e coesão política.

Como pedagoga e servidora pública, atualmente, a inspeção escolar<sup>2</sup> é um dos cargos efetivos que ocupo. Esse lugar me possibilita uma experiência não somente em escolas públicas mas, também, em escolas privadas. Por esse prisma, consigo perceber as fragmentações das políticas educacionais e o triste processo de desmonte e sucateamento da educação pública, além de acompanhar a expansão da rede privada e as condições de funcionamento dessas unidades em contextos onde o poder público não garante uma educação pública de qualidade para grande parte da população.

A condição de inspetora escolar me faz herdar um legado histórico de controle e vigilância que permanecem como vetores na atuação profissional dessa categoria e no imaginário social sobre a função. No entanto, venho destacar o momento político que vivenciamos, especialmente, após a realização de concursos públicos para ingresso na função, diferentemente de outrora, quando muitos cargos de inspeção escolar eram ocupados por

---

<sup>2</sup> O termo “inspeção”, é de origem latina, *inspectio*. Seu campo semântico está voltado para os sentidos de fiscalizar, olhar para, examinar, velar pelo cumprimento. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos-academicos/9929-inspecao-escolar-e-educacao-democratica-o-novo-perfil-do-inspetor-escolar>. Acessado em 01 de abril de 2017.

indicações consideradas de confiança de chefias políticas. Como os demais profissionais da educação pública de nosso país, atualmente, a inspeção escolar não escapa às políticas que agridem esse coletivo em vários aspectos, sobre os quais, não é objetivo alongar-me aqui.

Por esses motivos, me posiciono em defesa dessa categoria que, como uma das instâncias do estado, tem a obrigação de zelar pela qualidade da educação oferecida pelos sistemas educacionais, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, além de outras demandas e atribuições. Cabe destacar os reflexos da atuação desses profissionais no freio do crescimento ilegal do setor privado, na garantia do direito da população na aquisição de seus documentos escolares, no acompanhamento da autenticidade dos estudos realizados, bem como, na defesa por condições educacionais de qualidade como garantia de um direito social.

No atual panorama de nosso quadro político neoliberal que busca direcionar a atuação do poder público aos interesses do capital, é possível compreender melhor o desmonte que a inspeção escolar vem sofrendo, haja vista as atuais deliberações normativas que têm limitado a atuação da categoria, especialmente nas escolas privadas mas, também, nas escolas públicas. Diante deste breve relato, deixo aqui meus questionamentos sobre quais são os reais interesses em jogo nas disputas políticas pelas atribuições da inspeção escolar. Penso nas possibilidades da atuação dessa categoria em uma perspectiva política de estado na contramão dos limites e interesses pontuais das políticas de governo.

Importa dizer que meu lugar na educação pública e nesta pesquisa não se limita à minha atuação na inspeção escolar. Somativa também é a minha trajetória como professora e pedagoga, esta última ainda atualmente, caminhante junto a educação da pequena infância nesses últimos 16 anos. Nesse percurso, cursar o Mestrado significou, além de uma grande expectativa, uma grande oportunidade através da qual ampliaram-se possibilidades de experiência e ressignificação de conhecimentos. Assumo a relação entre teoria e prática como um caminho formativo e como um princípio que veio, ao longo dos anos, me conduzindo a uma experiência vivida, no campo educacional, de maneira dialógica e reflexiva (FREIRE, 1987).

Nesse processo formativo, vejo-me em um lugar de questionamentos sobre como o direito à Educação Infantil vem sendo construído pelas diferentes esferas que o compõem. Percebo o quanto as leis apontam avanços ao direito à Educação Infantil, porém, por tantas vezes inconstantes, expressando diferentes interesses em conflito nesse campo. Temos leis muito efetivas no plano discursivo, no entanto, ainda co-existindo com lacunas no plano de sua materialização.

Em relação à gestão pública para a garantia do direito à Educação Infantil, questiono-me quão volúveis são suas ações ao expressarem um emaranhado de descontinuidades, muitas vezes, incompatíveis com as necessidades dos cidadãos que, efetivamente, lutam pela conquista desse direito. Em relação à instituição escolar, observo o quanto as tradições rígidas que marcam a escola como uma autoridade na vida coletiva a caracterizam, habitualmente, como um espaço excludente e opressor.

Do ponto de vista das camadas populares, em especial, os familiares das crianças, público indireto a quem o direito à Educação Infantil se destina, considero importante o desafio de dar-lhes visibilidade no processo de apropriação desse direito. Para tanto, esses sujeitos encontram-se como interlocutores centrais nesta pesquisa.

Em meio a estas reflexões, apresento a presente pesquisa cujo tema sobre cidadania e direito à Educação Infantil, na perspectiva de escuta aos familiares das crianças, é fruto da continuidade de meus estudos sobre o direito à educação da infância, em contraposição a uma realidade ainda observada de negação desse direito, seja no plano objetivo da insuficiência de vagas, seja no plano que se pretende universal, por vezes ambíguo, dos discursos jurídicos educacionais.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar alguns sentidos de cidadania construídos pelos familiares das crianças a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos, pelo poder público municipal. Como questão central de investigação, a pesquisa buscou compreender os discursos dos familiares das crianças como uma palavra que amplia os sentidos sobre o direito à Educação Infantil, evidenciando as vozes desses sujeitos e possibilitando rupturas e alargamentos nos modelos discursivos hegemônicos. Para potencializar esta leitura, explico a questão de fundo da presente pesquisa: como os sentidos hegemônicos de cidadania, expressos nos discursos jurídicos educacionais, podem ser problematizados, a partir da escuta aos familiares das crianças?

A Escola Municipaliza da Ministro Luis Sparano é o *locus* central no qual esta pesquisa foi realizada. Trata-se de uma escola pública estadual construída em 1968 e municipalizada em 2009, localizada na cidade de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Considerada uma escola com características de pequeno porte, atende às crianças pequenas desde a década de 1980, oficialmente.

Vale dizer que os familiares foram convidados diretamente por mim a participarem desta pesquisa, ao longo dos diversos momentos em que estive presente na Unidade escolar, à medida em que os mesmos iam comparecendo à escola, em situações diversas. Não houve critério para uma seleção prévia dos mesmos. Apenas a turma foi escolhida inicialmente, a

das crianças de quatro anos, do turno da manhã. Nesse grupo, com um total de dezessete crianças matriculadas ao longo da pesquisa, tive acesso a doze desses familiares, dos quais, todos aceitaram o convite à participação e os diálogos ocorreram no espaço escolar com cada um, individualmente. Optei por identificar, nominalmente, apenas os familiares participantes diretos desta pesquisa. Todos os demais sujeitos mencionados indiretamente pelos familiares - as crianças, outras pessoas de suas famílias e alguns funcionários da escola - não foram, necessariamente, nomeados aqui.

Para efeitos de contextualização desta pesquisa no campo acadêmico, realizei uma breve consulta às publicações dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>3</sup> (CAPES). Pude constatar que o tema sobre cidadania e direito à Educação Infantil vem sendo explorado por alguns outros campos, além dos estudos em Educação, tais como: a psicologia, a saúde, a assistência social e o direito, cada qual, evidenciando com seu foco específico, a ascensão da infância a um olhar sociológico. A maioria dos estudos encontrados foi realizado sob um viés legal e institucional, abrangendo as legislações, a escola e os aparatos de Estado de proteção à infância.

No campo educacional, o maior contingente das pesquisas realizadas apresentaram, como base de dados e como material empírico, a legislação, a instituição escolar, as ações e concepções docentes e os aspectos pedagógicos no cotidiano escolar. Na consulta realizada, foi constatado que a instituição familiar, representada pelos familiares das crianças, vem sendo pouco explorada nas pesquisas em educação.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica por sua contribuição aos estudos no campo da Educação Infantil, a partir do diálogo com os familiares das crianças, ampliando nossa compreensão sobre os sentidos de cidadania que constroem a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos. Enriquecendo nossa justifica, destaco a oportunidade de tornar mais polifônicos os discursos em prol do direito à Educação Infantil.

Esta Dissertação encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro, trago uma discussão sobre as características dos discursos jurídicos educacionais para a educação da infância. Proponho ao leitor uma reflexão sobre os sentidos de cidadania presentes nos discursos oficiais de algumas legislações educacionais, com o objetivo de problematizar o tom monológico e hegemônico através dos quais o conceito de cidadania vem sendo expresso.

---

<sup>3</sup> A consulta por assunto ao portal dos Periódicos no *site*: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), em 02 de abril de 2016, foi realizada a partir de 03 (três) combinações de palavras: cidadania e educação infantil; cidadania e infância; família, cidadania e educação infantil. Na última combinação, na qual a palavra família foi inserida, foi possível perceber uma redução expressiva de trabalhos cadastrados no portal.

Para esta reflexão, dialogamos com alguns autores como, Bakhtin (2014), Chaui (2014; 2000), Amorim, (2003), Patto (1990), Saviani (2011), dentre outros.

No segundo capítulo, apresento três contextos (familiar, escolar e político municipal) que, nas enunciações de seus sujeitos, compõem um todo discursivo, alargando nossas possibilidades de compreensão a respeito dos sentidos de cidadania construídos pelos familiares das crianças a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos. Falo um pouco sobre como as famílias vêm sendo abordadas nos discursos educacionais acadêmicos e jurídicos. Em seguida, apresento um breve perfil sócioeconômico das famílias das crianças, cujos familiares me lancei ao diálogo nesta pesquisa. Na sequência, trago algumas informações sobre a Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, localizada no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Por fim, trago algumas principais características sociopolíticas desse município e alguns dados e informações sobre suas políticas para a Educação Infantil.

No terceiro capítulo apresento, com maior evidência, a palavra dos familiares das crianças parceiros desta pesquisa como uma enunciação real dos sentidos de cidadania que constroem a partir do direito à Educação Infantil de seus filhos. Os diálogos foram organizados em dois momentos, conforme as diferentes especificidades e possibilidades em que foram construídos. No primeiro momento, organizei as falas dos familiares com quem dialoguei a partir dos sentidos mais recorrentes atribuídos ao enlace entre cidadania e direito à Educação Infantil. Essa opção foi decorrente da predominância com que tais sentidos foram enunciados por esse coletivo. No segundo momento, apresento alguns discursos de maneira um pouco mais extensa, através dos quais, torna-se possível maior aproximação dos familiares com quem dialoguei.

Como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, adoto a concepção da metodologia qualitativa, ancorada em uma reflexão teórico-crítica sobre os conhecimentos construídos em articulação com os familiares das crianças.

Dialogando com o paradigma da metodologia qualitativa, especialmente, da teoria crítica na construção do conhecimento, trago as palavras de Alves-Mazzotti (1998):

[...] a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade (p. 139).

Contextualizo minhas reflexões nos pressupostos da teoria crítica do conhecimento, propondo uma discussão sobre como os sentidos de cidadania aparecem nos discursos oficiais que asseguram o direito à Educação Infantil, e como esses sentidos são construídos e reconstruídos pelos familiares das crianças da pré-escola, matriculadas na Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, no município de Maricá/RJ. Para tanto, os diálogos que me dispus a construir estiveram ancorados em uma perspectiva de ampliação e de troca de experiências. Nessa abertura, por muitas vezes, as vozes dos familiares me deslocaram de minhas perspectivas, colocando-me em suspenso (AMORIM, 1998).

Essa experiência dialógica alargou meu conhecimento sobre as concepções dos familiares com quem dialoguei em uma perspectiva subjetiva, porém, não menos objetiva em relação aos aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais, uma vez que, nas palavras de Alves-Mazzotti (1998),

[...] subjetividade não é algo que tenha que ser expurgada da pesquisa, e sim algo que precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado. Nessa perspectiva, a subjetividade não pode ser identificada com o que ocorre 'na cabeça das pessoas': na medida em que ela abarca a consciência humana, há que se reconhecê-la como assimétrica, isto é, como sendo determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual. [...] que envolvem tanto o pesquisador quanto os pesquisados. (p. 140)

Segundo a autora, a subjetividade é um produto cultural, material e concreto, logo, carrega em si características objetivas históricas, econômicas e políticas, o que nos permite afirmar que o processo de produção do conhecimento no campo das ciências sociais, se dá na complexidade das relações entre os sujeitos.

Nessa complexidade, venho falar sobre os desafios vivenciados nesta pesquisa no exercício de dialogar com os familiares das crianças. Embora, nos primeiros momentos, tenha me parecido positiva a receptividade dos familiares e da escola aos diálogos propostos, não me furto em reconhecer que os fundamentos da pesquisa, ancorados em uma concepção dialógica, me colocaram em suspenso, muitas vezes.

Muito cômodo seria assegurar-me somente na percepção que tive em relação ao interesse demonstrado pelos familiares das crianças e pela escola em colaborar com a pesquisa. Parto da premissa de motivação referenciada por um conjunto de fatores que demonstraram a maneira receptiva com a qual fui recebida tanto pelos familiares das crianças, quanto pelo coletivo dos profissionais da escola.

Trazendo alguns exemplos, destaco a parceria da escola colaborando para promover os encontros com os familiares das crianças e para atender aos pedidos de consulta aos documentos escolares, sempre que os fazia. Nas ocasiões em que comunicava o desejo de participar de alguma atividade organizada pela escola como foi o caso, por exemplo, de uma reunião com os pais no início do ano letivo e nas perguntas que fazia sobre questões diversas relacionadas à rotina e ao ambiente escolar, a escola se demonstrava solícita e prestativa. Enriquecendo meus canais de comunicação, por muitas vezes, fui surpreendida por um funcionário ou outro que vinha até a mim trazendo alguma informação, algum material ou, simplesmente, perguntando sobre o andamento da pesquisa.

Confesso que fiquei surpresa com essa receptividade, imbuída que estava em minhas expectativas de que encontraria resistências por parte da escola e dos familiares das crianças. Acompanhada pelas críticas de Martins (2009), minhas expectativas esbarravam em uma tradição conservadora de pesquisa que considera "a vida social um permanente jogo de ocultamento, de encenação, de fingimento deliberado", onde o homem comum estaria permanentemente "obrigado a simular para os outros aquilo que não é". Nesses casos, a pesquisa parece uma "armadilha sempre preparada para apanhar o entrevistado nas fraquezas do desaviso e das próprias contradições"(p. 102). Esperava encontrar uma escola que se protegeria de práticas tradicionais de pesquisas que se revelam como uma espionagem, uma invasão e uma violência (MARTINS, 2009), evitando a exposição, fato que, em minha visão na qual reconheço limitações e parcialidades, não se confirmou.

Minhas expectativas em relação aos familiares das crianças eram encontrá-los com sinais de timidez. Porém, o grupo demonstrou disposição para falar sobre suas perspectivas e proposições. Trago a fala de Terezinha, uma das mães com quem dialoguei, quando, ao sentir-se à vontade, nos apresenta suas expectativas em relação à pesquisa.

Pra mim... assim... Eu não sei o andamento de vocês. O que vai levar essas coisas. Eu sei que serve para o melhor pra escola. Foi o que eu tava falando com a outra menina ali [referiu-se à outra mãe com quem conversava, enquanto me aguardava para que pudéssemos conversar]... O que é bom pra escola, é pra escola. Não é só pra minha filha. A escola então pra mim é muito importante. Entendeu? Porque eu acho que cada mãe se pensar que se tiver bom pra mim só, não adianta. Tem que ser bom pra escola, tem que ser bom pras mãe(s), tem que ser bom pros alunos. Entendeu? Tem que ser bom pra todo mundo. E, pra mim, tudo o que é feito pra escola, de bom, pra mim, tá ótimo! (Terezinha Lúcia da Silva, 2016, 39 anos).

Em princípio, tive a impressão de que Terezinha vinculou a pesquisa à escola. Sua fala nos dá indícios de que deseja uma pesquisa realizada com um caráter coletivo, produzindo benefícios para toda a comunidade escolar que envolve as crianças, os familiares das crianças

e os funcionários, ou seja, todos os sujeitos atuantes direta ou indiretamente no processo educativo escolar.

Poderia me estender aqui, embora não o farei, trazendo vários discursos que me permitiram identificar um grupo de familiares desejosos por se manifestarem em relação ao processo educacional escolar de seus filhos. Observei que quase todos os familiares, quando solicitados a colaborarem com a pesquisa, demonstraram desejo de participação. Por muitas vezes, aguardavam durante algum tempo para que pudéssemos dialogar, outras vezes, retornavam em outro momento e me procuravam na escola.

Não bastando, definitivamente, falar sobre os percursos mais tranquilos da pesquisa, falo também sobre as sinuosidades encontradas. De um lado, chamo a atenção para as situações de interação verbal que pressupõem expectativas construídas na interação entre os familiares das crianças e eu, demarcando mobilidade constante nos diálogos construídos. De outro lado, evidencio o meu lugar de pesquisadora como mais um sujeito nesse complexo enunciativo.

Em companhia de Bakhtin (2014), o autor nos referencia sobre a condição de mobilidade e, ao mesmo tempo, de especificidade no processo de interação verbal, sendo, a palavra, uma espécie de ponte muito mais determinada pela relação com o interlocutor do que, necessariamente, por quem a emite. Nesse sentido, faço o exercício de reconhecer minha presença enquanto pesquisadora nesse espaço como alguém de fora da escola, integrante da equipe de inspeção escolar da Secretaria de Educação do município de Maricá - embora não tenha me apresentado assim aos familiares - e que, muito possivelmente, esse aspecto marcou o ambiente enunciativo desta pesquisa e tomou forma na composição das enunciações com os familiares com quem dialoguei.

Meu trabalho com a Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano ocorreu entre os anos de 2013 e 2014. Vale dizer que o trabalho realizado pela equipe de inspeção escolar no município de Maricá, possui caráter itinerante. O inspetor acompanha um determinado grupo de escolas e, a cada dois anos, em média, a rota é re-organizada e redistribuída entre os membros da equipe.

Recorro novamente à Bakhtin, quando nos fala sobre o caráter único e irrepitível da interação verbal que se desenvolve por meio de palavras. Para o autor, toda palavra dirige-se a um interlocutor, servindo de expressão a um em relação ao outro. Enriqueço as concepções teórico-metodológicas desta pesquisa, trazendo as palavras de Gerson, um pai com quem dialoguei, compreendendo-as em um tom de confiança e de provocação. Em um momento



avançado do diálogo, expondo suas concepções a respeito da relação entre os serviços públicos e seus usuários, direcionou-me as seguintes proposições,

[...] geralmente, escola pública é pras pessoas mais humildes. Então, as perguntas que vão precisar de uma resposta muito grande, fica difícil de ser respondida com poucas palavras. Então, na minha opinião, deveria ter perguntas menores, mais objetivas pra poder as respostas também serem pequenas e objetivas. Essa é minha opinião. Não que suas perguntas foram ruins, lógico que não. Foram boas. Só que, as vezes, a pessoa não sabe responder uma pergunta **na maneira que você queria que essa pergunta fosse respondida**, entendeu? (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos, grifo nosso).

Importa registrar a riqueza da fala de Gerson, fruto de iniciativa própria, ao expressar sua avaliação sobre o diálogo que havíamos construído, causando-me positiva surpresa. Suas argumentações se fizeram ouvir por mim como um eco, juntamente com as outras vozes parceiras desta pesquisa. Aproximo as considerações feitas por Gerson aos aparentes silenciamentos dos demais familiares com quem dialoguei que, embora não tenham expressado verbalmente suas impressões sobre a pesquisa, certamente, não deixaram de fazê-las em seu discurso interior.

Buscando compreender melhor as impressões de Gerson acerca da relação que construímos nos diálogos, solicitei que falasse um pouco mais. "Eu acho que a sua pergunta foi uma pergunta complexa que não basta só falar: 'É isso'. É um monte de coisas numa pergunta só (Gerson, 2016, 34 anos)". Perguntei como ele havia se sentido durante nossas conversas pouco diretivas, em minha tentativa de não sugerir ou direcionar respostas.

Eu me senti bem. **Só acho que eu não consegui responder a pergunta do jeito que você quis saber**, extrair daquela pergunta. Faltou palavras pra eu poder falar o que eu acho, na minha cabeça, na minha opinião que você queria uma resposta mais objetiva e eu não consegui te dar essa resposta objetiva (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos, grifo nosso).

À medida em que Gerson reafirmava suas expectativas que iam sendo construídas em relação às minhas, nitidamente, tive a convicção de que a influencia da minha presença como pesquisadora na construção desse diálogo, inviabilizava a pretensa neutralidade das pesquisas em ciências sociais, defendida por perspectivas positivistas. Disse a ele que eu não tinha pretensões de desenvolver um diálogo objetivo e que um dos princípios fundamentais da pesquisa foi criar uma abertura de escuta para melhor compreender o que os familiares me trariam dentro da temática proposta. Ao ser solicitado a falar sobre as características

prováveis de um diálogo baseado em perguntas objetivas, ele respondeu: "Pobre de informação, pequeno. Achei que a conversa foi boa" (Gerson, 2016, 34 anos).

Ressaltei que a parceria dos familiares estava sendo de extrema e especial importância para a pesquisa. Dessa forma, busquei viabilizar um princípio metodológico dialógico, em consonância com as concepções de Bakhtin (2014), rumo a uma pesquisa comprometida com a socialização de sentidos múltiplos, confrontando verdades absolutas e autoritárias que engessam as relações sociais.

Nesta pesquisa, não descuidei do exercício de me destronar de minhas prerrogativas e convicções para, na interação com a escola e com os familiares das crianças, desafiar-me a ressignificar conceitos e relativizar verdades. Para tanto, me esforcei no desapego de meus *a priori*, exercitando-me a ouvir os familiares com quem dialoguei a partir de suas lógicas e de suas experiências.

Por ora, ciente de que a construção do conhecimento é um processo em constante movimento, suspendo esta apresentação inicial e, em continuidade com meu leitor, dou início às argumentações desta pesquisa.

# 1 CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O HEGEMÔNICO E O NÃO-HEGEMÔNICO

## 1.1 Considerações iniciais

Cidadania e direito à educação... [Fez uma pausa, como se estivesse refletindo sobre o assunto]. Direito à educação eu vejo como que igualdade de direito nas coisas. Acho que educação e cidadania caminham lado a lado, que estamos caminhando pra melhorar a igualdade social. Mas eu creio que falta muito ainda pra ficar bom! (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos)

Abro minhas considerações sobre a relação entre cidadania e direito à educação com as palavras de Gerson, pai de uma menina de 4 (quatro) anos, matriculada na Educação Infantil na escola onde a pesquisa foi realizada. Nesse diálogo, Gerson compartilha suas expectativas a respeito do direito à Educação Infantil de sua filha. Inicio minhas reflexões sinalizando que existe uma diversidade de enunciadores sociais na construção dos múltiplos sentidos em relação ao enlace entre cidadania e direito à educação.

Nas palavras de Gerson, percebemos que a igualdade de direitos encontra-se na base de sua argumentação em direção à uma concepção de cidadania que evoca as condições de justiça e de igualdade social. Compreendo que Gerson concebe uma relação horizontal entre cidadania e direito à educação, ao enunciar que ambas caminham lado a lado.

Neste capítulo, apresentarei algumas questões sobre as características dos discursos jurídicos educacionais e sobre o modo como o conceito de cidadania vem sendo expresso nesses discursos. Mais adiante, ampliarei a discussão trazendo a contra-palavra dos familiares das crianças com os quais dialoguei nesta pesquisa, sobre os sentidos que atribuem à relação entre cidadania e direito à educação, para além da palavra da legislação.

Refletir sobre os discursos e as políticas públicas para a educação da infância, implica reconhecê-los em um cenário histórico e social de disputas e tensões. Supostamente superado o caráter assistencialista e compensatório de atendimento à infância, protagonizado por volta da década de 1980 por órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), dentre outros, (FILHO, 2011), a educação para a infância ainda nos é provocadora de muitos desafios.

A partir da segunda metade da década de 1990, podemos observar alguns avanços nas políticas para esse segmento rumo à compreensão da criança como sujeito de direitos. Contudo, as políticas educacionais para a pequena infância, sob a perspectiva de um direito social, ainda trazem marcas de uma educação pensada para as crianças pobres, filhas das mães trabalhadoras, sendo caracterizadas por medidas excludentes e desiguais (TAVARES, 2005).

Ainda temos como desafio a superação da idéia do não direito das crianças pequenas e de suas famílias a uma educação pública de qualidade.

Somente bem recente, após a Constituição de 1988, é que o Brasil reconhece, legalmente, a educação como direito da criança pequena e de suas famílias e como dever do Estado. Esta evolução se deu, em grande parte, segundo Rosemberg (1995), pela forte participação dos movimentos sociais, principalmente o movimento feminista e o ingresso significativo de mulheres no mercado de trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, sacramenta a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, composta pela creche (0 a 3 anos) e pela pré-escola (4 a 5 anos). A partir da LDB, segue toda uma política de regulação para a educação da pequena infância.

Na presente reflexão, além da Lei supracitada, serão elencados, em especial, a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Outras leis educacionais que asseguram o direito à educação para as crianças pequenas também serão destacadas, quais sejam: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) n. 05/09, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Lei n. 12.796/13, que altera a LDBEN n. 9.394/96, tornando obrigatória a pré-escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14, especialmente, em sua meta 1, que trata da ampliação e universalização da Educação Infantil e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2016.

Mais adiante, serão trazidos alguns discursos jurídicos educacionais que se referem à concepção de cidadania e de Educação Infantil no município pesquisado. Serão destacadas algumas legislações, tais como: o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, o Plano Municipal de Educação e a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município. Para efeitos de maior contextualização, serão trazidas algumas Resoluções de matrícula publicadas pela Secretaria Adjunta de Educação (SAE).

Tais documentos, entretanto, não significam uniformidade nas vozes das políticas para a Educação Infantil. Ao contrário, carregam uma diversidade de tensões e de forças políticas que se expressam nesse campo.

Defendo a importância de refletirmos sobre as complexidades dos discursos jurídicos que tratam do direito à educação das crianças e de suas famílias. Proponho ao leitor uma reflexão sobre os sentidos de cidadania presentes nos discursos oficiais hegemônicos da legislação educacional aqui apresentada, com o objetivo de problematizar o tom monológico e universalista através dos quais o conceito de cidadania vem sendo expresso.

Considero as leis como consequência de um processo histórico-social que necessita equalizar disputas por demandas específicas, provenientes de interesses e divergências múltiplas que se expressam na vida em sociedade. Esses interesses conflitantes geram um movimento contínuo no qual o oficial e o não-oficial constituem-se mutuamente. No curso cotidiano das lutas ideológicas, o oficial e o não-oficial são constituídos no confronto entre palavras e contra-palavras em busca de estabilização de sentidos. O oficial precisa expressar-se porque existe, simultaneamente, o não-oficial "gritando" e vice versa. Nos desdobramentos dessa complexidade de enunciados, cabe-nos escutar os discursos e compreender as intencionalidades e os sentidos múltiplos dessas enunciações que se confrontam.

O discurso jurídico, produto de um campo de poder político, funciona como um dispositivo para a formação da consciência coletiva na medida em que materializa, em seu texto, determinadas concepções e ideologias. Sabemos também, que o discurso oficial da legislação educacional, por sua vez, busca nortear a organização e as práticas educativas no âmbito das instituições educacionais. No entanto, não podemos considerar o discurso legislativo como viés absoluto da realidade social. Ao contrário, devemos compreendê-lo, em seus reveses, na contra-palavra de outras verdades silenciadas.

Como referencial teórico para a reflexão sobre os discursos das legislações educacionais aqui selecionadas, apresentamos algumas considerações sobre a Filosofia Sociológica da Linguagem, proposta por Mikhail Bakhtin. O autor trata das relações de linguagem na sociedade, destacando-as em um amplo complexo discursivo que tem na palavra seu elemento fundamental de construção ideológica em disputa por hegemonia de sentido.

No pensamento bakhtiniano, o campo das ideologias se apresenta com especial relevância e tem a palavra como seu principal veículo social. O autor nos fala sobre o consenso desejado pelas ideologias dominantes. Para ele, "... todos os índices de valor com características ideológicas, [...] constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico" (BAKHTIN, 2014, p. 46).

Podemos considerar a linguagem legislativa como materialidade de discursos ideológicos, no desejo de torná-los dominantes. Nessa disputa por estabilização de sentidos, alguns conflitos sociais podem ser evidenciados ou ocultados. A esse respeito, nos diz o autor:

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices

sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (BAKHTIN, 2014, p. 48)

A legislação educacional materializa um conjunto de valores e de ideologias que se pretendem hegemônicas no plano das políticas e das práticas cotidianas. À luz da teoria bakhtiniana, considero a legislação educacional uma manifestação de um discurso escrito e, como tal, " [...] o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Compreendo com Bakhtin (2014), que as leis são uma forma de enunciação escrita e se referem "... às formas de comunicação ideológica no sentido preciso do termo" (p.130). Uma compreensão fecunda dessa enunciação só é possível quando concebida "... como fenômeno puramente socioideológico." (p.131).

Podemos compreender a linguagem jurídica como uma forma de domínio do campo ideológico, portanto, a legislação, enquanto materialidade discursiva, é uma representação, ou seja, "[...]tem seu modo próprio de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo [nesse caso, o jurídico] dispõe de sua própria função no conjunto da vida social"(BAKHTIN, 2014, p. 33).

No que se refere à linguagem como veículo para a produção de ideologias, é ainda com Bakhtin que prosseguimos:

Seu verdadeiro lugar [o ideológico enquanto tal] é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação (2014, p. 35).

Sobre a noção de ideologia como um dos fundamentos regentes das relações sociais e como elemento de disputa de poder entre diferentes grupos e interesses, Chauí (2014) nos dá uma especial contribuição, ao criticar as históricas manifestações ideológicas de autoritarismo presentes na sociedade brasileira:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideais ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada pelas divisões na esfera da produção econômica (p. 117).

Ao analisar a sociedade brasileira, a autora afirma que esta, apesar de seus princípios políticos fundados em ideais democráticos, apresenta práticas seculares pautadas em princípios ideológicos e discursivos autoritários, exercidas por grupos minoritários da população, porém, altamente representativos das históricas elites de poder.

Para o diálogo que proponho a respeito dos sentidos de cidadania presentes nos discursos oficiais da legislação educacional, sugiro que prossigamos com o entendimento do discurso jurídico como um instrumento de disputa ideológica. Podemos compreendê-lo como um enunciado monológico, em especial, em suas concepções abstratas e universais sobre cidadania. Ao considerarmos o caráter de universalidade da linguagem legislativa, podemos identificar seu grau de objetividade na medida em que padroniza uma interpretação única sobre as diversas situações da vida cotidiana, protagonizadas por diferentes grupos e sujeitos sociais.

Muitas vezes, o discurso escrito, estático, - nesse caso, as leis educacionais - fica posto como uma palavra monológica ou, como nos diz Bakhtin (2014), como uma "palavra estrangeira", como uma palavra de verdade única, cujo papel histórico é o de dar as cartas "em todas as esferas de criação ideológica, [...]" (p. 104). Esse papel "fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira [compreendida como uma palavra autoritária] se fundisse com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade..." (p. 104 - 105). O autor nos fala sobre o caráter ideológico, arbitrário e ditador da palavra estrangeira, em relação à qual traçamos um paralelo com a palavra monológica que ignora o reconhecimento da diversidade de sentidos possíveis em oposição àqueles que deseja legitimar.

Outro aspecto relevante à compreensão das diferentes influências dos discursos da legislação educacional é percebê-los em uma escala social de valores. Na contramão da supremacia dos discursos monológicos, impositivos de uma ideologia hierarquizada, consideramos fundamental problematizar "... o peso específico dos discursos [...] na consciência linguística de um dado grupo social numa determinada época" (Bakhtin, 2014, p. 159), bem como, sua posição na hierarquia social de valores.

Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário (Bakhtin, 2014, p. 159).

A respeito das escalas sociais de valores nos discursos em disputa por hegemonia, prossigo com minhas argumentações acompanhada por Chauí (2000) que nos afirma que as hierarquias [ideológicas] passam a disputar a posse dos [signos], bem como a capacidade para produzi-los, a fim de criar, segundo a mesma autora, "... o culto integrador da sociedade una e indivisa" (p. 14). Aproximando as críticas de Chauí às considerações de Bakhtin trazidas na citação acima, considero que a idéia de uma "sociedade una e indivisa" seja uma construção ideológica a fim de neutralizar as réplicas inerentes a uma sociedade complexa e desigual como a nossa.

Reaproximo o diálogo com Chauí (2000), em seus argumentos quanto ao autoritarismo da sociedade brasileira, traçando um paralelo com as enunciações monológicas de que trata Bakhtin. A autora nos fala sobre nossas relações sociais conservadoras e deterministas de uma sociedade fortemente verticalizada. Nessa estrutura de poder, há os superiores que mandam e os inferiores que obedecem, configurando um monologismo de voz e verdade que alija uma cultura de alteridade e reforça as desigualdades nas relações sociais. Falando das relações entre os sujeitos, a autora prossegue:

O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. [...] Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica (p. 89).

Referindo-se aos traços mais marcantes do autoritarismo de nossa sociedade, assinala as relações fundadas no mando e na obediência como fortalecedoras das dificuldades na luta contra nossas formas de opressão social. Segundo a autora,

[...]para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Por esse motivo, as leis são, necessariamente abstratas e aparecem como inócuas, inúteis e incompreensíveis, feitas para ser transgredidas e não para ser cumpridas nem, muito menos, transformadas (2000, p. 90).

Para as camadas populares, as leis não devem ser sinônimo de repressão de seus direitos, inúteis nem incompreensíveis, ao contrário, devem ser concretas e eficazes para assegurá-los. Por vezes, questiono-me quais as possibilidades para que as leis venham a deixar de representar repressão para as camadas populares, sem deixarem de ser privilégio para as elites.

Todavia, cabe ressaltar que o discurso jurídico educacional também possui um caráter polifônico pois, mesmo sendo uma enunciação escrita, trata-se de



[...] uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. [...] Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. [...] Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto [...] do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante (BAKHTIN, 2014, p.101).

Ao destacar o trecho acima, compartilho da crítica do autor e defendo que o discurso jurídico educacional deve ser compreendido à luz de seu contexto social, não podendo bastar-se a si mesmo, exigindo uma compreensão ideológica ativa. Ainda, em inspiração bakhtiniana, considero a legislação educacional como um discurso produzido em um contexto social e ideológico concreto, portanto, deve ser compreendido enquanto uma unidade real de comunicação, ou seja, como uma enunciação de natureza social.

Dando continuidade à reflexão aqui proposta, evidenciaremos alguns discursos jurídicos como uma das expressões das políticas educacionais e consideraremos sua materialidade enquanto veículo ideológico. Seguimos, exemplificando com as legislações.

## **1.2 Alguns discursos jurídicos educacionais**

Com o objetivo de dar materialidade à reflexão proposta, destacaremos trechos de algumas legislações, no que for considerado razoável.

A Constituição Federal de 88 institui o Brasil enquanto um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, tendo como fundamentos, de acordo com seu art. 1º, inciso II, o princípio da cidadania. Demarcando um novo cenário de participação da sociedade civil na política nacional, a Constituição apresenta um conjunto de avanços e conquistas em várias esferas, sobretudo, no reconhecimento dos direitos e deveres fundamentais à ordem democrática e ao princípio da cidadania.

Vale destacar o contexto político de profundas mudanças sociais pelo qual passava o Brasil na segunda metade da década de 1980. Nesse período, após o regime ditatorial vivido durante o governo militar, o país encontrava-se em fase de grande ebulição social, com forte expressividade dos movimentos populares na luta em defesa pelos direitos humanos. A Constituição de 88 expressa, dentre outras questões, a luta da sociedade brasileira pelo fortalecimento do Estado frente às pressões do capitalismo.

Contudo, podemos atribuir a universalidade como um dos princípios discursivos da nossa atual Constituição Federal, considerando algumas lacunas no que se refere à concepção

de cidadania. A atual Carta Magna estabelece a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Destacamos seu artigo 205.

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

Não consideramos gratuitos os discursos universalistas da legislação e os supostos "vazios" em seus textos. Esses "vazios" podem ser compreendidos como expressões de intencionalidades políticas na medida em que promovem generalizações e, conseqüentemente, o apagamento de questões concretas reivindicadas no pleito das relações sociais. No entanto, esse esvaziamento é relativo e pode ser melhor compreendido nas palavras de Amorim (2003):

Um vazio que não é absoluto pois pode vir a se preencher uma vez que mudem as relações de força. Isto que está de fora de um regime discursivo, essa exterioridade que sofre por não poder se dizer no regime em vigor, se marca pelo silêncio. [...] Num dado contexto histórico, algo que fica fora do regime em vigor (AMORIM, 2003, p. 79).

Podemos considerar a legislação educacional como uma enunciação, logo, um elemento difusor de ideologias entre sujeitos socialmente organizados, quase sempre, convergente em busca de legitimar uma ideologia que se pretende universal. Nessa pretensão de universalidade de sentidos, o geral prevalece sobre o particular, conseqüentemente, o aspecto monológico prevalece sobre o dialógico.

Como um exemplo de questões concretas das histórias de vida dos sujeitos, em contraposição a um princípio universal na concepção de cidadania presente nos discursos das legislações educacionais, trago as palavras de Sandra, mãe de uma menina de 4 anos, matriculada na Educação Infantil. Nos diálogos que construímos ao longo desta pesquisa, ao conversarmos sobre cidadania e Educação Infantil, ouvi de Sandra: "Eu acho que cidadania é direito, né? É a pessoa ter o direito de ter vaga na escola pública, uniforme, material, refeição, horário bonitinho (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Ao defender a relação entre cidadania e o direito à educação de sua filha, vinculando a Educação Infantil a um conjunto de fatores necessários à sua materialização, tais como, alimentação e horário, Sandra imprime sua história na dialogicidade que defendemos às enunciações normativas educacionais. Mais adiante, no terceiro capítulo, será possível maior aproximação com as histórias dos familiares parceiros nesta pesquisa. Em nosso objetivo de

apresentar a contrapalavra dos familiares das crianças a respeito dos sentidos que constroem sobre cidadania a partir do direito à Educação Infantil dos filhos, tentamos fazer com que o particular dialogue com o geral, favorecendo um princípio enunciativo dialógico no campo do direito à educação das crianças pequenas.

Problematizamos os silenciamentos e os monologismos nas enunciações legislativas, uma vez que as defendemos em seu caráter polifônico. A esse respeito, Amorim (2003) recorre à compreensão sobre os silenciamentos em Bakhtin,

[...] é em torno do silêncio que se engendra o enunciado monológico. Mas, em todas as suas ocorrências, o silêncio bakhtiniano é um silêncio de vozes caladas. Calam-se umas para que falem outras ou apenas uma, mas há sempre voz (AMORIM, 2003, p. 78).

Embora possamos identificar uma pretensão monológica nas enunciações normativas, defendemos que seus silenciamentos devem ser sempre evidenciados promovendo o dialogismo.

Permanecendo na reflexão sobre os sentidos de cidadania presentes nos discursos da legislação educacional, seguimos com Amorim (2003), para melhor compreender seus supostos silenciamentos e/ou visibilidades:

Por outro lado, esse silenciamento radical que não remete a nenhuma voz é também signo de que, em nosso trabalho de análise de um texto, estamos em presença de um regime discursivo dominante que merece ser identificado em seus constrangimentos. Todo regime discursivo está organizado segundo uma série de constrangimentos que permitem que uma série de coisas sejam ditas, mas que, para isto, impede que outras tantas o sejam (p. 79).

Nos silenciamentos dos textos jurídicos educacionais, deparamo-nos quase sempre com uma proposta de pseudo-cidadania. Com seu sentido evasivo, sugerem um conceito abstrato de cidadania a se sobrepôr aos demais sentidos que a ele se diferem. Apostamos na multiplicidade de sentidos concretos para além da concepção de cidadania de nossas legislações, possíveis de serem identificados nas distintas histórias de vida dos sujeitos envolvidos no direito à educação. Retomamos as palavras de Sandra, como uma referência ao sentido de cidadania trazido por ela ao relacionar cidadania com o direito à Educação Infantil de sua filha. Como que numa relação de consequência natural, Sandra nos fala sobre as condições imprescindíveis à concretização desse direito, tais como, vaga, uniforme, material, refeição e horário.

Embora não se tratando de uma lei educacional especificamente, mas, considerando sua direção na defesa dos direitos da criança, trazemos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90. Este Estatuto compreende a Educação como um Direito fundamental, destacando-a no Capítulo IV, em especial, em seu artigo 53, no qual a vinculação entre educação e cidadania novamente aparece.

Art. 53. A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da **cidadania** e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:  
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1990, grifo nosso)

Na citação acima, também podemos perceber a concepção da cidadania, novamente, no limbo da abstração. Convidamos ao diálogo Patto (1990), que nos provoca a questionar a essência do discurso neoliberal que tende a dar maior visibilidade aos aspectos gerais, em detrimento dos particulares. Em seu enfrentamento aos discursos que estabelecem as teorias da carência cultural nas ciências da educação, a autora nos ajuda a reconhecer os revezes e as disputas ideológicas presentes na complexidade das relações sociais. Nas palavras da autora,

Somente quando temos a possibilidade de compreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto, (PATTO, 1990, p. 4).

Patto nos convida à ruptura com as lógicas discursivas abstratas e universalistas "... que povoam a vida numa sociedade tanto mais autoritária quanto mais desigual o poder das partes em confronto" (PATTO, 1990, p. 286), e nos sugere uma perspectiva dialógica para a construção de uma concepção de cidadania marcada por indicativos concretos das histórias dos sujeitos das camadas populares. A autora nos convida a conhecer os diferentes sentidos construídos na vida cotidiana desses sujeitos que compõem o dia a dia das escolas públicas.

No capítulo 3 desta dissertação, serão trazidos alguns sentidos de cidadania por meio das falas de alguns familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil, sentidos esses, na maioria das vezes, silenciados em nossas legislações educacionais. Nesses diálogos pude perceber como se dá, na vida dessas pessoas, a atuação das ideologias hegemônicas e como seus modos de pensar encontram passagem e respaldo em suas histórias cotidianas.

Sobre a relação entre cidadania e o direito à Educação Infantil de seu filho, de 5 anos, Michelle, inicialmente, faz algumas perguntas. Em seguida, ela mesma responde:

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

Podemos refletir sobre os sentidos de cidadania enunciados por Michelle ao falar sobre suas responsabilidades e obrigações, como mãe, em relação à educação escolar de seu filho. Ainda bem jovem e com um histórico social no qual não recebeu um apoio adequado, quando criança, para seu processo de escolarização, Michelle não abre mão de garantir o direito à Educação Infantil do filho. Percebemos, a partir de suas palavras, que sua concepção sobre cidadania comporta uma relação entre direitos e deveres. Em relação aos deveres, deixa claro que os cumpre ao falar sobre sua obrigação em "deixar" seu filho ir para a escola, sendo "o mínimo" que tem a fazer. Em relação aos direitos, conseqüentemente, faz valer a vaga de seu filho.

Neste momento, trago a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, destacando seu conturbado e demorado processo de tramitação no Congresso Nacional, iniciado por volta da segunda metade da década de 1980 e concluído somente na segunda metade da década de 1990. Nossa atual LDB expressa dois momentos bastante distintos de nossa história apresentando, em seu discurso, contraposições entre os ideais em defesa dos direitos sociais e os ideais neoliberais<sup>4</sup>, estes últimos, mais visivelmente percebidos no Brasil a partir da década de 90 e que demarcam tensas disputas ideológicas nesse período.

No curso de problematizarmos as características discursivas das leis educacionais, convidamos ao diálogo Silva (1998) quando, ao tratar da LDB, nos fala sobre a complexidade da linguagem neoliberal:

[...] se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos "vazios" deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, [...]. (SILVA, 1998, p. 29)

---

<sup>4</sup>Ideologia que se faz presente no Brasil, com seus efeitos visivelmente intrínsecos na política brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. "Corresponde ao livre jogo da economia internacional de mercado que tem por base a lei da liberdade natural do mercado e da livre concorrência". (SILVA, 1998, p. 25). Seus princípios, de acordo com o autor, fundamentam-se no argumento da modernização, porém, baseados na racionalização de recursos, objetivando a competição no mercado mundial. Às responsabilidades do Estado, cabe a política do Estado mínimo, da qual decorre uma série de sucateamentos, minimizando a atuação de um Estado de bem-estar social, em detrimento dos interesses do capital.

Na sequência de nossas reflexões acerca dos sentidos atribuídos ao conceito de cidadania nos discursos jurídicos educacionais, seguimos com Machado (1998). Segundo o autor, em suas críticas sobre nossa atual lei de diretrizes e bases, "a formação do novo cidadão fica restrita a uma figura retórica, tanto quanto a nova LDB"(p. 102). Reafirmamos que os discursos sobre cidadania presentes na nossa atual LDB, encontram-se marcados por expressões universais que levam à interpretações superficiais sobre a relação existente entre cidadania e nossa atual conjuntura social.

A lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentando como princípios e fins da educação:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No que toca à questão da cidadania, trazemos Saviani (2006) para enriquecer nossas reflexões acerca dos limites e das possibilidades da nossa atual LDB. Para este autor, os discursos em louvor à educação, comumente proclamados nas situações do cotidiano, especialmente os já oficializados no plano jurídico, nada têm de específicos. Não marcam em termos "prático-políticos" qualquer tradução concreta sobre as concepções que pretendem.

O autor nos mostra as tensões presentes nos discursos da atual LDB que, embora construída na militância de grupos comprometidos com a democratização e a qualidade da educação pública, não escapou dos ditames neoliberais. Nos enuncia que as concepções da LDB relativas aos princípios e fins da educação nacional mantêm enunciados próximos de inspiração liberal.

Sobre essa tensão discursiva, prossegue dizendo "que estamos no nível de enunciados gerais que parecem insuscetíveis de modificação ou, mesmo que modificáveis, não parecem relevantes as modificações propostas" (SAVIANI, 2011, p. 213). Constatando as proximidades discursivas entre uma lei que se pretende democrática e os princípios neoliberais do nosso modelo político, o autor provoca-nos a construir resistências frente às tentativas de apagamento no plano ideológico, de nossas desigualdades sociais.

Elucidando este impasse, o autor apresenta uma distinção entre o que chama de "objetivos proclamados" e "objetivos reais", no discurso da LDB. Nessa distinção, os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, por sua vez, os objetivos reais indicam os alvos concretos das ações (SAVIANI, 2011, p. 214).

Prossegue o autor:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (2011, p. 214).

O autor defende que os objetivos proclamados, embora sempre sejam passíveis de tensão, fluem diretamente para a conformação do sistema, ao passo que os objetivos reais revelam-se na dialética das ações. Assim, podemos dizer que a concepção de cidadania, na retórica das leis, encontra-se no plano dos objetivos proclamados, traçados em linhas gerais, atuando para a conformação do sistema.

Segundo Saviani, uma das marcas distintivas da ideologia liberal se manifesta através de seus objetivos proclamados, cuja função é mascarar suas reais intenções políticas, promovendo a opacidade nas relações sociais. Expressa em termos universais, a cidadania abstrata produzida no discurso liberal fica alijada de uma reflexão concreta, histórica e política que lhe dê materialidade.

Aproximo este diálogo às concepções de Bakhtin (2014), ao nos falar a respeito da palavra como um signo neutro, cujo preenchimento de sentido se dá nas disputas ideológicas travadas nas interações sociais através da linguagem. Sendo a neutralidade uma de suas propriedades, a palavra serve a todo tipo de manifestação ideológica, cujos sentidos são dados pelos determinantes concretos que irão direcionar sua significação. O autor nos fala que

[...] a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. [Diferentemente dos demais sistemas de signos específicos de algum campo particular de criação ideológica], a palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2014, p. 37).

Em companhia de Bakhtin, compreendo que a neutralidade como propriedade da palavra possibilita e exige disputas de sentidos nos diferentes contextos interpretativos das enunciações. Nos diz Bakhtin que "A enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real [...]" (2014, p. 107). Do ponto de vista monológico, as palavras enunciam verdades absolutas, ou, como nos diz Saviani, enunciam objetivos proclamados, genéricos, universais. Do ponto de vista dialógico, as palavras enunciam objetivos reais, concretos que, na interação, promovem uma relação de alteridade entre os sujeitos.

No que tange à concepção de cidadania, com efeito, o discurso abstrato que pouco a define encontra-se pairando nas leis, quase sempre, definindo-a sob uma forma homogênea para um modelo padronizado de sociedade. Urge a necessidade de atribuímos sentidos outros à cidadania, retirando-a da zona de "letra morta" e dando-lhe materialidade histórico-social. Salientamos quão árdua é a luta da sociedade brasileira na consolidação de uma cultura de cidadania que materialize conquistas não somente no plano legislativo educacional mas, sobretudo, no plano prático-político.

Considero válido recuperar aqui que, apesar da complexidade inerente ao processo de consolidação da cidadania, quando vamos para o plano dos sujeitos concretos, os sentidos de cidadania sempre aparecem ligados às suas condições materiais de vida. Retomo as enunciações de Sandra e de Michelle, ao falarem sobre cidadania baseadas em uma relação recíproca entre direitos e deveres necessários à vida em sociedade. Tais direitos e obrigações devem estar incondicionalmente imbricados no horizonte da prática social para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

### **1.3 A educação das crianças pequenas na legislação**

Para melhor situar minhas reflexões, convido o leitor a acompanhar meus questionamentos a respeito da infância escolarizada, em especial, a partir da inserção da pré-escola na escolaridade obrigatória. Em breve, retomarei minhas considerações sobre os sentidos de cidadania nos discursos jurídicos explorando, mais especificamente, as legislações que tratam do direito à Educação Infantil.

Podemos afirmar, em companhia de Varela; Alvarez-Uria (1992), que a escola enquanto instituição é uma produção decorrente de necessidades e interesses sociais. Inicialmente, tais necessidades foram determinadas pelo poder da igreja católica, posteriormente, pelos interesses econômicos da burguesia, combinada com as políticas governo. Segundo esses autores, desde o início de sua concepção, a escola serviu à manutenção da divisão social em classes, contribuindo para manter a separação entre pobres e ricos. Aos pobres, em princípio, tivemos a prevalência de políticas de cunho caritativo religioso; mais tarde, atendendo aos interesses da burguesia capitalista, entra em cena uma educação voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Em minhas reflexões, a escolarização está sendo considerada uma instituição social e problematizada nos sentidos que compartilha com o sentido do direito à educação, este,



revestido e acompanhado de uma "auréola de civilização" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Para os autores, a escola

Não se trata de uma simples reprodução, mas, [...]de uma autêntica invenção da burguesia para "civilizar" os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação (1992, p. 92)

Considerada por estes autores como uma "maquinaria de governo da infância" para as crianças pobres, podemos afirmar que a institucionalização escolar esteve atrelada, desde seu princípio, às intervenções diretas das políticas de governo, cabendo-lhes arrogar-se de todo direito, ficando a infância pobre limitada aos interesses do terreno do público (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 75).

A partir desta marca institucional, emerge e se consolida uma cultura característica do espaço escolar. Nela, encontramos práticas de controle, isolamento, ordem e regulação que acabam por destacar a criança do mundo fora da escola, além de práticas de moralização da infância pobre, cujos costumes e hábitos considerados populares são desqualificados pelos moldes sociais burgueses. A escolarização da infância passa por demarcações espaço-temporais nas quais as crianças estão permanentemente tendo que se orientar sob normas e regras, práticas que até hoje se mantêm na organização e na cultura escolar.

Com esses argumentos, fortaleço minhas críticas ao discurso burguês que condiciona a cidadania à escolarização como um dos princípios políticos destinados à manutenção dos interesses das classes hegemônicas. Na sequência, sigo com minhas reflexões a respeito dos discursos de algumas legislações educacionais específicas para a Educação Infantil.

Apesar das críticas possíveis ao projeto liberal da infância escolarizada, ao inserir a Educação Infantil como Primeira Etapa da Educação Básica, a atual LDB n. 9.394/96 representa um avanço significativo nas políticas públicas nacionais para o reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas.

Esse quadro configura especial avanço na medida em que, além da afirmação da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, esta passa a compor, formalmente, o sistema educacional brasileiro. Assim, a LDB expressa, no Título V, Capítulo I:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

No que toca ao direito, especialmente, a Educação Infantil ganha um novo dispositivo legal que acentua o seu caráter de obrigatoriedade mediante às responsabilidades das políticas educacionais do Estado. A Lei n. 12.796/13 aponta nova centralidade à Educação Infantil ao determinar, como obrigatoriedade do Estado e da família, a matrícula das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Dessa forma, a LDB n. 9.394/96, através da Lei n. 12.796/13, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.4º: .....  
 I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:  
 a) pré-escola;  
 b) .....  
 c) .....  
 II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013)

No que se refere à criança enquanto sujeito de direitos, percebemos que a infância brasileira está sendo contemplada em idade cada vez menor ao direito à educação formal. Esse quadro nos faz pensar sobre o projeto societário de construção da infância cidadã brasileira através de um processo de escolarização cada vez mais precoce. Se já nos são claros os avanços relacionados aos direitos sociais das crianças, cabe-nos perguntar quais são os reais objetivos e as condições materiais e concretas que estão na base desse projeto, a quem e de que forma contemplam seus interesses e práticas.

A partir da lei n. 12.796/13, a Educação Infantil passa a ser organizada de acordo com algumas regras comuns que regulamentam a frequência e o tempo institucional ao qual as crianças passam a ter direito.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:  
 I- [...]  
 II- carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.  
 III- atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.  
 IV- controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (BRASIL, 2013).

Até então, a Educação Infantil não dispunha de normatização dessas regras comuns. Não havia respaldo legal para o calendário letivo e, este, ao ser estabelecido pelos sistemas educacionais, muitas vezes, era questionado pelos profissionais da área, junto aos quais, o

trabalho de conscientização realizado pelos gestores era baseado no argumento do "bom senso", tendo por referência, o calendário letivo do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a frequência para a Educação Infantil (pré-escola), a partir da lei em tela, fica orientada ao mínimo de 60% (sessenta por cento), conforme destacado acima.

Quanto à obrigatoriedade cada vez mais precoce da escolarização das crianças, registro minhas reflexões acerca das implicações do ponto de vista da concepção de infância que vem junto desse pacote. Evidencio e problematizo a serviço de qual modelo de sociedade estamos projetando nossa infância cada vez mais institucionalizada. Essa realidade se agrava quando nossas escolas ainda têm de enfrentar inúmeros desafios para consolidar uma Educação Infantil ainda em luta por garantia de padrões de qualidade físicas, materiais e pedagógicas.

Sobre a escolarização precoce das nossas crianças, mais adiante, serão trazidas algumas discussões que têm sido travadas com expressividade entre os diversos agentes que atuam no campo da educação das crianças pequenas.

Apesar dos avanços da Lei 12.796/13 para a Educação Infantil, provooco um contrapondo, focalizando a invisibilidade da garantia do direito à creche às crianças de até 03(três) anos de idade, a partir da obrigatoriedade da pré-escola. Se, por um lado, a lei contribuiu para otimizar o acesso à esta última, por outro, complexificou os desafios para o atendimento à creche, no que se refere à matrícula e oferta de vagas. Os indícios da invisibilidade da creche se revelam, dentre outras formas, no desvio de espaços institucionais específicos<sup>5</sup> para esta etapa, sendo direcionados para atendimento às crianças da pré-escola. No município pesquisado, por exemplo, temos unidades construídas em parceria entre os governos municipal e federal, com espaços exclusivos para o atendimento à creche, sendo direcionados à pré-escola, inclusive com estrutura e mobiliários específicos de creche inutilizados.

Neste momento, destaco a Resolução CNE/CEB n. 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta Resolução amplia as concepções epistemológicas para a educação da infância, redimensionando as esferas que se entrecruzam no processo educativo escolar, caracterizando-se como um dispositivo eficaz na afirmação do direito à Educação Infantil.

Seguimos, destacando os seguintes artigos:

---

<sup>5</sup> Muitos espaços foram construídos, nos últimos anos, através de programas do governo federal voltados para a expansão da Educação Infantil, tais como, Proinfância e Brasil Carinhoso. Dentre esses espaços, muitos foram construídos especificamente, para o atendimento à creche.

Art. 6º. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I- Éticos: [...]

II- Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III- [...]

Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I- oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (CNE/BRASIL, 2009).

A Resolução concebe a Educação Infantil como um processo educativo integral que compreende a criança enquanto sujeito social, histórico e de direitos. Suas especificidades, necessidades e historicidade são apontados como indicativos a serem considerados nas propostas pedagógicas institucionais. Reconhecemos que os avanços para a educação da infância não se deram somente no plano do acesso à escola mas, também, das concepções educacionais para essa etapa, revelando um movimento de maior atenção às necessidades específicas dessa fase.

Do ponto de vista da cidadania da infância, as determinações das DCNEI/09 corroboram com uma perspectiva mais contemporânea de infância que considera a criança como "sujeito sociológico". As crianças vêm ganhando maior visibilidade nas propostas curriculares educacionais, sendo reconhecidas como sujeitos infantis, produzidas na cultura e produtoras de cultura. Podemos evidenciar, numa perspectiva contemporânea, a consolidação do campo dos Estudos Sociais da Infância, Sarmiento (2007), que aponta avanços epistêmicos e políticos na compreensão da infância como categoria social.

No entanto, é o próprio Sarmiento (2007) quem sinaliza que não basta, embora seja estritamente positivo e necessário, que os dispositivos oficiais reconheçam os direitos sociais e educacionais das crianças. Para ele, os direitos políticos, do ponto de vista da participação na vida coletiva são, ainda, um grande desafio. Nas palavras do autor:

A participação, individual e coletiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização [das crianças] na cena pública. (SARMENTO, 2007, p. 37-38)

Para além dos avanços nas políticas públicas para a Educação Infantil, o autor vem tratar da invisibilização das crianças na cena pública, denunciando a estagnação e a morosidade, os limites e os retrocessos nas práticas e nas políticas públicas para as

crianças.No aporte legal apresentado, não há dúvidas quanto aos avanços nas concepções que fundamentam o direito à educação para a pequena infância. No entanto, esse cenário ainda carece de acompanhamento e de um olhar atento por parte de todos os envolvidos com o direito à educação das crianças pequenas.No capítulo 3, mais especificamente, podemos ver o que os familiares nos falam sobre essa questão.

Nesse ensejo, trago o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005/14, com vigência até o ano de 2024.

O PNE possui como diretrizes, conforme seu art. 2º:

Art. 2º. [...]

I- [...]

II- universalização do atendimento escolar;

III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da **cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação.

[...]

V- formação [...] para a **cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

No que tange à concepção de cidadania, arriscamos a sinalizar que o PNE apresenta um diferencial em relação aos demais discursos jurídicos apresentados, aproximando o conceito de cidadania à uma perspectiva de sociedade em luta pela ampliação e pela defesa dos direitos sociais. A concepção de cidadania aparece evocando o direito à diferença, sem qualquer tipo de discriminação,bem como a necessidade de superação das desigualdades sociais. Também evoca uma perspectiva política, cujos valores morais e éticos devem ser norteadores das relações sociais.

O PNE ratifica a universalização da educação básica através da ampliação da obrigatoriedade da educação pré-escolar, a partir dos 4 (quatro) anos de idade, corroborando com o enlace escolarização-cidadania. Vale ressaltar que essa obrigatoriedade já havia sido promulgada desde 2009, através da Emenda Constitucional n. 59/09, e ratificada desde a alteração da LDB n.9394/96, com a Lei n. 12.793 de 2013.

O PNE estabelece em sua primeira meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Analisando a Meta 1 do PNE, quanto à universalização da educação pré-escolar, podemos concluir os avanços das políticas públicas nacionais para este segmento educacional. Porém, se considerarmos que, a partir da Constituição de 1988, somente após decorridos 8

(oito) anos, quando sancionada a LDB n. 9.394, em 1996, é que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, contudo, ainda sem caráter de obrigatoriedade, podemos concluir que o moroso é o nosso Estado para atender aos direitos sociais, aqui destacado, o direito à educação das crianças pequenas. Se considerarmos, ainda, que a referida meta de universalização da educação pré-escolar significa que as crianças nessa faixa-etária ainda não tiveram, em sua totalidade, o seu direito à educação garantido pelo poder público, constatamos que o Estado brasileiro, de fato, nunca foi um Estado de Bem Estar Social<sup>6</sup>, deflagrando que muitas crianças nessa faixa-etária ainda encontram-se à margem desse direito.

Por outro lado, mesmo as crianças que lograram êxito no acesso à Educação Infantil, muitas vezes, não gozam dos padrões nacionais de qualidade estabelecidos para essa etapa educacional e nem de sua oferta em tempo integral, conforme estabelecido nas estratégias do PNE, destacadas abaixo:

Meta 1: .....

1.1) definir, [...], metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

[...]

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014)

Como "dádiva neoliberal", percebemos aí, a inapetência política do Estado em relação ao atendimento dos direitos sociais (CHAUI, 2000, p. 94-95). Segundo a autora, a política neoliberal recrudescer a estrutura histórica da sociedade brasileira centrada na polarização entre a exclusão das camadas populares e o privilégio dos dominantes. Esse recrudescimento favorece a transformação de direitos sociais, como a educação, em relações de exclusão e dependência, aumentando os desafios à construção da cidadania como criação e garantia de direitos.

Trazendo a discussão para um plano mais recente, apresento minhas reflexões sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposto pelo MEC entre os anos de 2015 e 2016. O documento tem por objetivo orientar direitos e trajetórias de

---

<sup>6</sup>A ideia de Estado de Bem Estar Social remete a uma organização de Estado que garante a todos os seus cidadãos serviços assistenciais reconhecidos como direitos sociais de caráter público. Esses serviços, tais como, saúde, habitação, educação, segurança, previdência, são reconhecidos como fundamentais para a qualidade de vida da população. Após a Segunda Guerra Mundial, as premissas do Estado de Bem Estar Social se alargaram demandadas pelas enormes crises e desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo. O Brasil, no entanto, nunca conseguiu sustentar um controle estatal de modo que os direitos sociais, provenientes das demandas sociais reconhecidas como direitos, de fato alcancem a todos os seus cidadãos, igualmente.

aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes de toda a Educação Básica. Compreendida nesse bloco, a Educação Infantil não escapa aos riscos que as normatizações para a Educação Básica a impõem.

Nesse aspecto, é o próprio documento quem diz que "Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento" (BRASIL, 2016, p. 45). Na BNCC, a articulação entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio se dá pela correspondência entre os campos de experiência propostos para o trabalho pedagógico na Educação Infantil e as áreas de conhecimento - Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática - seguidas de seus respectivos componentes curriculares propostos para os Ensinos Fundamental e Médio.

Sinalizamos a preocupação com o descompasso que ameaça a padronização do currículo da Educação Infantil, já amplamente discutidos pelos diferentes sujeitos que atuam nesse segmento. Relembrando os avanços pedagógicos e políticos conquistados na Resolução CNE/CEB n. 05/09, receio que a Educação Infantil, especialmente a pré-escola, ao ser inserida na Base Nacional Comum Curricular possa estar sendo aproximada à uma perspectiva que fragmenta o processo de construção do conhecimento, assemelhando-se às práticas conteudistas e tradicionais muito comuns no Ensino Fundamental.

Em relação à concepção de cidadania, encontra-se definido na BNCC:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. (BRASIL, 2016, p. 34)

A BNCC avança ao definir direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em direção aos princípios políticos aos quais as crianças devem ter acesso no decorrer de seu processo de escolarização.

Além da reflexão sobre os discursos jurídicos educacionais e sua relação entre cidadania e direito à educação, esta pesquisa vem mostrar os diversos modos de participação política manifestados pelos familiares das crianças matriculadas na Educação Infantil no campo pesquisado. Assinalamos um quadro de multiplicidade de sentidos sociais atribuídos ao direito à Educação Infantil por esses familiares, que se expressam em suas relações cotidianas com a escola e que devem ser considerados visando à ruptura com emblemáticas formas de autoritarismo de nossa sociedade.

Aproximamos nossas concepções às de Bakhtin quando o autor nos aponta possibilidades de ruptura com as formas arbitrárias de construção ideológica. Podemos confrontar a esfera centralizadora dos discursos monológicos das leis, a partir do que Bakhtin (2014, p. 37) chama de "ideologia do cotidiano", cujo material privilegiado de veiculação ideológica é a palavra sendo, esta, um fenômeno social por excelência. A respeito da potência criadora e recriadora das ideologias do cotidiano, o autor nos fala que:

"...os sistemas ideológicos constituídos [...] cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentando-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, [...]"(BAKHTIN, 2014, p. 123).

O autor nos oferece uma reflexão a respeito das ideologias que são construídas e reconstruídas em um sistema de relações sociais. Para ele, as ideologias se cristalizam nas relações cotidianas, porém, ambas estão em constante movimento. O campo das ideologias cotidianas possui energias criadoras que auxiliam na revisão total ou parcial dos sistemas ideológicos oficiais constituídos.

Nessa perspectiva, reafirmamos a proposta de reflexão acerca da relação entre cidadania e direito à educação nos discursos oficiais educacionais, frente às réplicas impressas pelos diferentes sujeitos sociais a quem esse direito se destina. Nessa direção, buscamos ampliar os diálogos com os familiares das crianças, a fim de compreender os sentidos atribuídos por eles, à relação entre cidadania e direito à Educação Infantil.

#### **1.4 Especificidades do campo pesquisado**

Uma vez que a oferta e a regulamentação da Educação Infantil encontram-se sob a responsabilidade dos sistemas municipais de educação, apresento algumas normatizações para esse segmento no município pesquisado.

O Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá<sup>7</sup>, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, ratifica a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em seu artigo 3º, inciso I, estabelece:

Art. 3º. ....

---

<sup>7</sup>Publicado no Jornal Oficial de Maricá, de 05 de novembro de 2012; Alterado pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) n. 001/2013, de 02/08/2013, homologado em 20/08/2013.



I- Educação Infantil: etapa inicial da Educação Básica, organizada em creche, com atendimento à criança até 03 (três) anos e 11 (onze) meses de idade, e pré-escola para atendimento à criança de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade[...] (MARICÁ, 2012).

O Regimento expressa sua concepção de cidadania, ao tratar das finalidades e objetivos educacionais para a rede municipal. No artigo 4º, inciso I, estão previstos os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e o seu **preparo para o exercício da cidadania**, através da igualdade de condições para acesso e permanência na escola" (MARICÁ, 2012, grifo nosso).

A concepção de cidadania contida no Regimento parece confirmar as críticas de Sarmiento (2007), quando o autor sinaliza a escola como um espaço que concebe as crianças em uma condição futura de cidadania, para a qual devem ser preparadas. As mudanças necessárias à compreensão da cidadania infantil como uma condição social real e imediata, ainda nos são um grande desafio.

Quanto ao currículo, o Regimento Escolar, em seu artigo 77, inciso I dispõe:

Art. 77. Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão as seguintes diretrizes:

I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática (MARICÁ, 2012);

Retomamos Saviani (2011) quando o autor nos fala sobre os objetivos proclamados nos enunciados das legislações como sendo responsáveis por promoverem certa conformidade ao sistema, e sobre os objetivos reais como sendo os mais concretos e, quase sempre, ausentes nos discursos jurídicos. A esse respeito, as diretrizes curriculares conforme o Regimento Escolar, destacadas acima, proclamam o respeito aos direitos e deveres de cidadania. No entanto, no plano prático-político, não nos é possível apreender quais os fundamentos reais e concretos sobre a concepção de cidadania contemplados no referido documento.

Continuando na reflexão sobre o tema cidadania, trago a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Maricá<sup>8</sup>. O documento refere-se às crianças como "pequenos cidadãos", considerando-as como sujeitos sociais ativos e reflexivos, evidenciando uma perspectiva de cidadania infantil pautada num processo de aprendizagem a partir das relações estabelecidas com os seus pares e com os adultos.

Um pouco do texto da Proposta Pedagógica:

<sup>8</sup> Aprovada pelo Parecer CME n. 001/2016, de junho de 2016, publicando no JOM n. 677, de 04/07/2016, fls. 08.

Estar na Educação Infantil [...] é pensar uma pedagogia que permita a construção de projetos que considerem sua vinculação social e política, que ultrapassem o mito de uma infância que ignora os processos de dominação e de reprodução da desigualdade social. [...].

Discorremos sobre itens que permeiam o cotidiano das escolas que queremos para esses pequenos cidadãos [as crianças] na construção de sua aprendizagem, por meio da interação com seus parceiros e professores que promovam intervenções em um ambiente de aprendizagem instigador, vivenciando experiências que ampliem a descoberta do prazer de aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver coletivamente (MARICÁ, 2016).

Considerando os desafios e as possibilidades formativas para a Educação Infantil da rede municipal, a Proposta Pedagógica prevê o estímulo à construção da autonomia e da identidade para que as crianças construam, criticamente, seu conhecimento.

O trabalho com identidade e autonomia busca possibilitar a formação da criança a partir das relações sociais e culturais, de forma consciente e contextualizada dando condições para a criança conhecer, descobrir e ressignificar novos sentimentos, valores, ideais, costumes e papéis sociais (MARICÁ, 2016).

Podemos perceber que o texto da Proposta Pedagógica expressa uma concepção para a educação da infância baseada nos princípios da autonomia e da criticidade, dentre outros, como componentes para a formação de uma infância cidadã. Outrossim, para além do que pode ser previsto ou supostamente definido no teor normativo do documento, compreendemos que as relações que contribuem para o fortalecimento de uma infância cidadã não se limitam às normatizações oficiais, mas ocorrem na potência das sociabilidades cotidianas escolares.

#### 1.4.1 Um acento apreciativo

É assim mesmo? Isso está certo? O meu filho [de 4 (quatro) anos] já vai para o 1º ano no ano que vem? Na outra escola onde ele estudava [na rede municipal do Rio de Janeiro] ele ainda ia ficar mais um ano no "prezinho". Aqui me disseram que o ano que vem ele já vai pro 1º ano (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos).

O questionamento de Michelle, mãe de uma criança de 4 (quatro) anos, em busca de melhor compreensão a respeito da trajetória escolar de seu filho me impele a uma postura crítica em relação ao ingresso das crianças nesta rede pública municipal de educação. Não poderia deixar de trazer o questionamento de Michelle, considerando-o como um posicionamento político em defesa da Educação Infantil para o seu filho.

Nesse momento, especialmente, trago uma importante reflexão acerca do direito das crianças à Educação Infantil. A discussão passa pela questão das idades e da data-corte para a efetivação das matrículas das crianças tanto na Educação Infantil, quanto no 1º ano do Ensino

fundamental. Esse tema vem sendo travado em âmbito nacional, através do MEC/CNE, passando por alguns Conselhos Estaduais e sistemas municipais de educação. O tema também tem sido objeto de disputas entre as ações do executivo e dos órgãos normativos educacionais, chegando à intervenções no judiciário.

Após um longo e denso período de lutas por conquistas para a Educação Infantil, não somente na perspectiva do direito à educação mas, sobretudo, na perspectiva dos avanços epistêmicos para a educação das crianças pequenas, nossa mais recente responsabilidade recai sobre os desdobramentos da infância escolarizada.

A Educação Infantil vem passando por um processo de escolarização precoce através da efetivação das matrículas das crianças de 05 (cinco) anos de idade no Ensino Fundamental. Esse fato, além de vários outros desdobramentos negativos que serão detalhados mais adiante, tem provocado o consequente encurtamento do percurso escolar ao qual as crianças têm direito, e a antecipação de conteúdos e de metodologias que seriam desenvolvidos no Ensino Fundamental.

Se uma das lutas pelo direito à Educação Infantil vinha se caracterizando por assegurar às crianças pequenas um processo pedagógico adequado às características peculiares de sua faixa etária, em contrapartida, estamos sendo surpreendidos com medidas de alocação direta das crianças de 05 (cinco) anos de idade no Ensino Fundamental. Do ponto de vista da defesa do direito à educação das crianças, marcado por conquistas específicas à faixa-etária da Educação Infantil, estamos diante de um retrocesso civil e pedagógico.

A descrição do quadro acima está embasada em alguns impasses entre o legislativo e o judiciário quando, esse último declara inconstitucionalidade nas Resoluções do CNE/CEB n.01/10 e n. 06/10, que tratam da idade mínima e da data-corte para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, respectivamente. As Resoluções regulamentam a questão da seguinte forma:

Art. 2º Para ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola. (BRASIL/CNE, Res. n. 01/2010)

Art. 2º Para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer matrícula (BRASIL/CNE, Res. n. 06/ 2010).

Com a suspensão das Resoluções supracitadas, não há mais a restrição da data de aniversário em 31 de março para que as crianças completem as idades estabelecidas para as

matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em decorrência desse fato, amplas discussões e polêmicas vêm sendo travadas em favor ou em desfavor do direito à educação das crianças pequenas.

Sob a argumentação de que as respectivas Resoluções são discriminatórias, mediante ao julgamento de arbitrariedade ao critério cronológico estabelecido, passamos à extensão da data corte para 31 de dezembro do ano a ser realizada a matrícula da criança. Vale ressaltar que no estado do Rio de Janeiro, já encontrava-se em vigor a Lei Estadual n. 5488/09 que, em seu artigo 1º define: "Terá direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso", porém, pouco expressiva em termos de sua concretização.

Nesse contexto, tornam-se evidentes as disputas pelo direito à educação das crianças, travadas sob variadas perspectivas e argumentações. As tensões entre as competências e atribuições inerentes à natureza das ações do executivo, do legislativo e do judiciário tornam-se visíveis, o que dificulta um melhor acompanhamento por parte de todos os envolvidos e interessados na questão.

Quanto às diferentes perspectivas discursivas em torno da defesa do direito à educação das crianças, evoco as contribuições de Bakhtin (2014), quando o autor defende que as palavras são neutras e que seus sentidos ideológicos são preenchidos pelas lutas travadas nas interações cotidianas. Seguimos problematizando os argumentos ditos em prol do direito à educação das crianças quando, na verdade, é na arena social política e ideológica que seus sentidos são disputados. Cabe-nos refletir sobre as concepções de infância que concorrem ao lugar de hegemonia para que os direitos historicamente conquistados para essa categoria não se percam.

No contexto dos fatos descritos acima, desde o ano de 2013, o sistema municipal de educação pesquisado vem publicando suas Resoluções de Matrícula com data-corte determinada em 31 de dezembro do ano letivo à matrícula requerida para que as crianças completem as idades estabelecidas. Tal prática decorre da decisão da Secretaria Adjunta de Educação de Maricá (SAE) por acatar o comunicado oficial da Secretaria Executiva do CNE<sup>9</sup> sobre a suspensão dos efeitos das referidas Resoluções do CNE/CEB, "extensiva a todas as redes de ensino Municipais do Estado do Rio de Janeiro" (MEC/CNE, 2013).

---

<sup>9</sup> Ofício Circular da Secretaria Executiva do CNE/MEC, nº 13/2013, expedido em 30/10/2013 à Secretaria Adjunta de Educação de Maricá.

Desse modo, desde o ano de 2013, endossada pela Procuradoria Geral do Município e pelo Conselho Municipal de Educação (CME), a Secretaria Adjunta de Educação de Maricá (SAE) vem adotando as seguintes normas, conforme Resolução PMM/SAE n. 06/2016<sup>10</sup>:

Art. 3º- A pré- matrícula dos alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental [...] contemplará:

a – **Educação Infantil – alunos com idade mínima de 03 anos completos ou a completar até 31/12/2017.**

b – **Ensino Fundamental – alunos com 06 anos completos ou a completar até 31/12/2017.**

c – [...]

§ 1º - A data corte do Ensino Fundamental será de acordo com a Lei Estadual 5488/2009, acrescentada pela Lei 6.926/2014 , parágrafo único: “O disposto no caput do artigo 1º não afasta a possibilidade de a criança ser submetida a uma avaliação psicopedagógica.” (MARICÁ/SAE, 2016, grifo nosso)

Ao estabelecer a data-corte em 31 de dezembro, as crianças de 5 (cinco) anos de idade estão sendo matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, perdendo o direito à Educação Infantil - pré-escola. Na sequência desse adiantamento, as crianças de 3 (três) anos que encontram-se na faixa-etária da creche, estão sendo matriculadas na pré-escola. Disso decorre que as crianças estão perdendo o direito à Educação Infantil, na medida em que são encaminhadas, precocemente, ao Ensino Fundamental, ocasionando o encurtamento do percurso escolar ao qual têm direito. Desse modo, o sistema municipal tem realizado, desde o ano de 2014, o aporte, em massa, das crianças com 03 (três) anos de idade na pré-escola e das crianças com 05 (cinco) anos de idade no Ensino Fundamental.

Diante desse quadro, vale destacar a disputa de sentidos na defesa do direito à Educação Infantil. No município pesquisado, podemos observar diferentes posicionamentos a esse respeito. A exemplo, citamos o Regimento Escolar do município (2012) que, em conformidade com as Resoluções CNE/CEB n. 01/2010 e 06/2010, estabelece que a Educação Infantil encontra-se "escalonada" da seguinte forma:

Art. 3º. A Educação Básica [...], abrangerá os seguintes níveis e modalidades do ensino:

I. EDUCAÇÃO INFANTIL

- Creche:

[...]

d) Maternal II (MII): 03 (três) anos até 03 (três) anos e 11 (onze) meses;

- Pré-Escola

a) Pré-Escola I (PI): 04 (quatro) anos até 04 (quatro) anos e 11 (onze) meses;

b) Pré-Escola II (PII): 05 (cinco) anos até 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses

(MARICÁ, 2012, destaque do documento);

<sup>10</sup>Publicada no Jornal Oficial de Maricá (JOM), em 07 de novembro de 2016, ed. 709, p. 05.

Observa-se que as turmas são organizadas com base em critérios de faixa-etária, regulamentação que também encontra-se prevista na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município. De acordo com a Proposta, essa organização visa a "facilitação do trabalho dos educadores e a qualidade do processo ensino-aprendizagem corroborando para a ampliação de melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem" (MARICÁ, 2016).

Na sequência, retomo o Regimento Escolar, em seu artigo 84, que trata da organização das matrículas, em consonância com o estabelecido nas Resoluções do CNE/CEB n. 01/2010 e 06/2010, definindo a data-corte em 31 de março:

Art. 84. São condições para matrícula nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino:  
 I. Na Educação Infantil:  
 - Creche:  
 [...]  
 d) Maternal II (MII): **03 (três) anos completos ou a completar até 31 de março.**  
 - Pré-Escola:  
 a) Pré-Escola I (PI): **04 (quatro) anos completos ou a completar até 31 de março.**  
 b) Pré-Escola II (PII): **05 (cinco) anos completos ou a completar até 31 de março.**  
 [...]  
 II. No Ensino Fundamental:  
 a) A idade mínima para ingresso no primeiro ano de escolaridade será de **06 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março**(MARICÁ, 2012, grifo nosso).

Ampliando os exemplos das disputas existentes na defesa pelo direito à Educação Infantil, trazemos o Plano Municipal de Educação (PME) de Maricá<sup>11</sup> que contou com a participação de vários segmentos da sociedade civil maricaense. O Plano assim estabelece:

Meta 1: [...]

**1.22) assegurar que a matrícula dos alunos em Unidades Escolares de Educação Infantil, a partir da vigência deste Plano, seja realizada conforme à sua idade, tendo como base o dia 31 de março do ano corrente** (MARICÁ, 2015, grifo nosso);

Enriquecendo o panorama da regulamentação das idades para o ingresso das crianças na Educação Infantil (creche e pré-escola), apresento a organização das etapas de escolarização que consta na BNCC/2016. O documento considera os critérios cronológicos com subdivisões etárias na Educação Infantil, dadas as características específicas de cada fase.

<sup>11</sup> O município de Maricá/RJ, aprovou seu atual Plano Municipal de Educação (PME), através da Lei nº 2.613, de 17 de setembro de 2015. O Plano possui vigência de 10 (dez) anos, a contar de sua publicação no Jornal Oficial de Maricá (JOM), em 14 de outubro de 2015.

Assim, na EDUCAÇÃO INFANTIL, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a três faixas etárias:

- bebês (0 a 18 meses),
- crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses),
- **crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**. (BRASIL, 2016, p. 44, grifo nosso)

Essa diversidade expressa nos documentos citados revela os diferentes sentidos e interesses políticos disputados no contexto da educação das crianças pequenas, cabendo-nos refletir sobre as hierarquias de poderes nessa disputa. Percebemos o quanto as diferentes vozes que ecoam no campo da educação das crianças expressam interesses distintos mesmo que utilizando-se de argumento comum, ou seja, o direito à educação para a pequena infância. Salientamos os silenciamentos de vozes nessa arena e trazemos as palavras de Marina Yaguello, ao introduzir o pensamento de Bakhtin,

[...] com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema.[...] A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, [...]. (2014, p.14).

Nessa disputa cotidiana pelos signos ideológicos em torno do direito à Educação Infantil, compreendemos que às crianças estão sendo garantidos menos direito à educação escolar e menos respeito às suas demandas particulares, tais como suas especificidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Ao serem matriculadas no Ensino Fundamental, as crianças da Educação Infantil vêm perdendo direitos historicamente conquistados no que se refere à questões pedagógicas, curriculares e de espaço físico.

Retomando a reflexão sobre a centralidade escolar como projeto para a infância moderna, ressalto que estamos diante de uma inversão epistemológica e política em um cenário que vai da perspectiva do direito à da obrigatoriedade educacional. A exemplo, a frequência das crianças com 5 (cinco) anos que ingressam no 1º ano do Ensino fundamental fica exigida ao percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária anual, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases em vigor. As crianças podem, inclusive, serem submetidas a processos de retenção escolar em função do não cumprimento do mínimo da frequência estabelecida na lei nacional.

No município pesquisado, há outros desdobramentos nas perdas que as crianças vêm tendo mediante ao adiantamento do ingresso e o encurtamento de seus percursos escolares. O

Regimento Escolar Municipal, ratificado pela Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município, prevê a organização das turmas de Educação Infantil a partir da seguinte modulação:

Art. 105. Para a organização das Unidades Escolares e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, fica estabelecido o número máximo de alunos por turma, nos seguintes níveis:

I. Educação Infantil

- Creche

a).....

b).....

c).....

d) Maternal II (MII): 15 (quinze) alunos; [crianças de 3 (três) anos]

- Pré-Escola:

a) Pré-escola I (PI): 20 (vinte) alunos; [crianças de 4 (quatro) anos]

b) Pré-escola II (PII): 20 (vinte) alunos; [crianças de 5 (cinco) anos]

II. Ensino Fundamental

a) 1º, 2º e 3º ano escolar: 25 (vinte e cinco) alunos; (MARICÁ, 2012)

Com o adiantamento das idades na efetivação das matrículas, observamos que as crianças em idade de creche, com 3 (três) anos, que deveriam estar matriculadas no maternal II (MII), perdem o direito de estarem inseridas em uma turma modulada com até 15 (quinze) crianças. Ao serem avançadas para o pré-escolar II (PréII), passam a integrar turmas cuja modulação é de até 20 (vinte) crianças. Por sua vez, as crianças do segundo ano da pré-escola (PréII), com 5 (cinco) anos, além de terem sido precipitadas ao Ensino Fundamental, perderam o direito às turmas moduladas no Regimento Escolar com até 20 (vinte) crianças. As crianças de 5 (cinco) anos, uma vez matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, passam a compor turmas moduladas com até 25 (vinte e cinco) crianças.

Podemos constatar as perdas de direitos que a Educação Infantil vem sofrendo, ferindo o princípio da qualidade do ensino proposto nos documentos jurídicos educacionais da rede municipal. Ressalto que os impasses entre o que prevê o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município e o que vem sendo estabelecido nas Resoluções de matrícula esbarram, inclusive, nos direitos dos docentes, uma vez que a modulação das turmas, conforme estabelecida nos documentos supracitados, também encontra-se disposta na Lei Complementar n.161/2007<sup>12</sup>.

Outro direito que está sendo negado às crianças da Educação Infantil é o de terem dois profissionais atuando, simultaneamente, em sala de aula. A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da rede municipal prevê a atuação de dois educadores nas turmas de creche - 02 (dois) e 03 (três) anos - e, à medida em que as crianças de 3 (três) anos são matriculadas

<sup>12</sup> Lei que trata do Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação do Município de Maricá.



na pré-escola, além de estarem em turmas com um quantitativo maior de crianças do que o previsto na modulação para as turmas da sua idade, perdem o direito à bidocência e ao desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nessa modalidade educacional.

Essa realidade aponta vários retrocessos em relação às conquistas no âmbito do direito à educação das crianças pequenas. Não estamos apenas diante de determinações de datas de corte etário. O ponto fundamental da questão são as implicações dessas determinações no direito das crianças à uma Educação Infantil de qualidade. Endosso o coro do Fórum Nacional de Educação (FNE) proferido em sua 43ª Nota Pública<sup>13</sup>, quando recorre à CF/88 e à LDB/96 para defender os direitos da "criança cidadã" como sujeitos de direitos. A Nota do FNE reitera a Resolução CNE/CEB n. 05/2009, e reafirma que a Educação Infantil " [...] não deve ser tratada como um momento preparatório para o exercício de uma futura cidadania ou com foco nos interesses e/ou vaidades adultas em detrimento ao pleno desenvolvimento infantil." (BRASIL/FNE, 2016).

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), também vem colaborando com a questão ao nos alertar, em Nota Técnica<sup>14</sup>, sobre os riscos das concepções e valores em disputa nos discursos que se apresentam em defesa do direito à educação das crianças:

É importante ressaltar ainda, que num contexto de disputas, inclusive de concepções quanto ao papel da educação para o desenvolvimento da criança, estejamos atentos a discursos e práticas que, supostamente em favor da criança e de seu efetivo direito à educação, possam conduzir a decisões políticas e pedagógicas que venham em desfavor da criança como sujeito histórico, com limites e possibilidades, e como um ser que vai se construindo ao longo do seu percurso escolar e da vida em sociedade (BRASIL/UNCME, 2016).

Exponho o retrocesso aos avanços já, há muito, conquistados pelos vários agentes que atuam em defesa do direito à Educação Infantil, cujos fundamentos teórico-epistemológicos e políticos consolidam a visão da criança como sujeito de direitos. Esses avanços envolvem, dentre outros aspectos, concepções de infância e de Educação Infantil, cujas perspectivas político-pedagógicas foram arduamente regulamentadas nas legislações pertinentes, já aqui apresentadas.

---

<sup>13</sup> 43ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação (FNE) – Pelo direito à Educação Infantil para as crianças de 5 anos. Brasília, 20 de setembro de 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acessado em: 27 de janeiro de 2017.

<sup>14</sup> <http://www.uncme.com.br/>. Acessado em: 27 de janeiro de 2017.

## **2 OUTROS CONTEXTOS ENUNCIATIVOS: OS FAMILIARES, A ESCOLA, O MUNICÍPIO DE MARICÁ**

Neste capítulo, apresento três contextos que, nas enunciações de seus sujeitos, compõem um todo discursivo, alargando nossas possibilidades de compreensão a respeito dos sentidos de cidadania construídos pelos familiares das crianças a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos. Primeiramente, será apresentado um perfil sócioeconômico das famílias das crianças com cujos familiares me lancei ao diálogo nesta pesquisa. Tal iniciativa se justifica na convicção de que os familiares enunciam a partir de suas memórias, de suas experiências e de seus contextos de vida materiais e simbólicos.

Em seguida, trarei algumas informações sobre a história da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, na qual foi realizada esta pesquisa, compreendendo que os sentidos de cidadania enunciados pelos familiares das crianças emergem, dentre outros determinantes, dos significados que constroem sobre esse espaço e das experiências que vivenciam nessa instituição ao longo da trajetória escolar de seus filhos.

Por fim, serão trazidos alguns dados e informações sobre as políticas para a Educação Infantil em Maricá e algumas principais características sociopolíticas desse município. Tais informações nos referenciam no tempo histórico no qual se situa a presente pesquisa.

A partir da tríade que compõe este capítulo (contextos familiar, escolar e político municipal), pretendo inserir a presente discussão em três esferas enunciativas: o plano concreto da vida dos sujeitos parceiros desta pesquisa, as vozes institucionais que emanam do interior da escola, bem como, as características do município de Maricá que, por sua vez, nos revelam uma esfera mais específica sobre as políticas para a Educação Infantil nesse município.

Trago os três elementos enunciativos supracitados em caráter complementar entre si, acreditando que esses elementos estão em potência um no outro. Faço referência às concepções de Bakhtin (2014) acerca do sentido da enunciação completa que, segundo o autor, equivale a um "sentido único", ou seja, específico em um determinado contexto discursivo, considerado uma "enunciação como um todo". Bakhtin nos fala que "O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação" (2014, p. 133).

Dialogando a partir das experiências dos familiares das crianças que, por sua vez, enunciam juntamente com o contexto escolar e com o contexto mais amplo das políticas nacionais e municipais para a Educação Infantil, compreendo que as enunciações desses diferentes contextos complementam-se mutuamente, estando lado a lado na perspectiva dialógica desta pesquisa. Este segundo capítulo nos fornece elementos para problematizarmos os sentidos hegemônicos e universais de cidadania, sobre os quais tratamos no capítulo anterior e nos aponta indícios para melhor compreendermos a palavra dos familiares das crianças, mais cuidadosamente tratadas no capítulo seguinte.

Bakhtin nos fala sobre os elementos não verbais da enunciação (2014, p. 133-134) que faço presentes, neste capítulo, nas características socioeconômicas dos familiares das crianças, nas memórias e histórias da escola vivas nos enunciados locais e em algumas especificidades políticas do município. Esses elementos dão o tom aos sentidos de cidadania compartilhados com os familiares e, se bem acolhidos, nos levam à compreensão das palavras mais especiais desta pesquisa, tornando-as únicas e não reiteráveis, à medida em que fertilizadas pelas experiências dos familiares das crianças.

O autor também nos fala que a significação das enunciações somente pode ser compreendida plenamente quando considerada no interior do tema, compreendido como um todo, fora dele, torna-se sem vida, estéril. Para o autor o tema da enunciação é irreduzível à uma análise fragmentada, sendo atributo apenas de uma enunciação completa.

O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação. [...] Além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma significação (BAKHTIN, 2014, p. 134).

Nessa compreensão bakhtiniana, permito-me considerar tanto as enunciações dos familiares das crianças, quanto as do contexto escolar, estas, expressas através de um sistema simbólico, bem como as das políticas públicas para a Educação Infantil do município de Maricá, como um conjunto de acentos apreciativos impressos aos sentidos de cidadania elaborados pelos familiares a partir de suas concepções sobre o direito à Educação Infantil dos filhos. Acredito que essas três esferas enunciam, lado a lado, seus sentidos sobre cidadania a partir do direito à educação das crianças pequenas, conforme as suas posições sociais e suas ideologias.

## 2.1 As famílias nos discursos educacionais

Minha família é normal. Até meu ponto de vista é normal. Mora eu, a Karen [ a filha de 5 (cinco) anos], a irmã dela [a filha mais velha], minha esposa e só. A família é bem regular. Horário. É tudo dentro da maior normalidade. Elas têm horário de acordar, de dormir. Sobre a alimentação em casa, tem que almoçar, jantar, não pode ficar só no lanche. Durante a semana é tudo organizado pra não fugir muito da rotina. Minha esposa trabalha, geralmente, final de semana. Ela é fotógrafa (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos)

Solicitado a falar um pouco sobre sua família, Gerson nos fala a respeito de sua esposa e filhas e sobre os hábitos e a rotina em sua casa. Trago a fala desse pai como um contraponto ao estigma imputado às famílias das camadas populares sobre certa negligência em relação à educação e ao cuidado dos filhos. Sobre essa dicotomia, apresento algumas considerações tentando contextualizar os dilemas enfrentados pelas famílias das camadas populares e pela escola pública na atualidade.

A contemporaneidade vem nos apresentando um plano de sociedade cada vez mais complexo, no qual as instituições e as relações sociais vêm passando por grandes transformações, impostas pelas exigências de um mercado econômico mundial e acirrada por uma estrutura social cada vez mais desigual. Diante desse contexto, cabe-nos considerar os confrontos de valores presentes nas relações entre as duas instituições aqui destacadas: a família - sobretudo as de maior vulnerabilidade econômica e social -, e a escola - especialmente as instituições públicas de educação básica.

De um lado, temos as famílias das camadas populares que, além das inúmeras dificuldades que têm de enfrentar em seu dia a dia, vêm sendo fortemente incompreendidas pelos sistemas escolares que, na maioria das vezes, se consideram destacados dos dilemas sociais que esse coletivo vivencia. De outro, temos as escolas que, passando por uma crise mediante aos ataques políticos que vêm sofrendo lutam, cotidianamente, para manter suas tradições conservadoras, alimentadas pela crença no prestígio social do monopólio do conhecimento científico. Contudo, ambas as instituições, tanto as famílias pobres quanto as escolas públicas e seus profissionais, parecem ter dificuldades para se reconhecerem mutuamente como alvos desse processo.

Evidenciamos a tensão imposta pelo projeto educacional moderno no qual, à família, em especial, as famílias pobres, e ao Estado, são atribuídos lugares diferenciados na educação das crianças. O que tem acontecido no projeto da modernidade é a supremacia do Estado na tutela das crianças através da escolarização, sobretudo, as das camadas populares. Ao passo que, as famílias de classe média, no plano privado, possuem maior flexibilidade e autonomia

no processo decisório em relação à educação de seus filhos. A presente reflexão se acentua se considerarmos a dualidade da educação brasileira, caracterizada, em geral, pela educação pública para os filhos das classes populares e pela educação privada destinada às famílias das classes média e alta da população.

A respeito das tendências e ambiguidades contemporâneas na educação das crianças pequenas, prossigo com minhas reflexões acompanhada por Rosemberg (1995), que nos mostra que a educação e o cuidado com a criança pequena sobressaiu para fora do espaço doméstico e do convívio familiar, em especial, após o marco da II Guerra Mundial. A autora nos fala sobre a "publicização da vida infantil" e sobre a emergência do objeto infância nos capítulos das políticas públicas como novidade do século XX.

Como causas principais para o advento da educação das crianças pequenas nas pautas das políticas públicas estão as mudanças nas relações de gênero, que diminuem a distância entre os papéis sociais entre homens e mulheres e o ingresso da população feminina no mercado de trabalho. Para além da vertente da liberdade feminina, entre as décadas de 60 e 70 do século XX, outro fator determinante para a expansão de alternativas para o atendimento às crianças pequenas, de acordo com a autora, foi a formação de famílias monoparentais, rompendo com o ideal do modelo diático burguês.

Igualmente, as mudanças epistemológicas nas concepções de infância que se evidenciaram na segunda metade do século XX, também foram determinantes para a busca de instituições educacionais para a socialização da educação das crianças.

Esta educação extrafamiliar do filho pequeno não significa iniciar mais cedo as aprendizagens escolares, mas permitir-lhe experiências diversas e favoráveis ao seu desenvolvimento psicológico, graças ao aporte de um ambiente educativo especialmente previsto para este fim (ROSEMBERG, 1995, p. 170).

Contudo, a universalização da socialização da educação da criança pequena não teve início de forma homogênea, sendo marcada pela dualidade entre as crianças pobres e as de classe média. No Brasil, por exemplo, em fins do século XIX, já podíamos notar a presença dos jardins de infância para as crianças ricas e das creches e para as crianças pobres. Os sentidos construídos para "a educação da criança pequena fora de casa pode significar, também, uma forma de combate à pobreza, na perspectiva do Estado e de salário complementar, na perspectiva da família" (ROSEMBERG, 1995, p. 176). A exemplo da escolarização como uma estratégia de combate à pobreza pelas políticas de Estado, temos os programas de governo atrelados à frequência escolar, como é o caso da política assistencial

familiar do Programa Bolsa sobre a qual, esta pesquisa nos revela alguns dados mais adiante. A exemplo da escolarização como uma forma de salário complementar na perspectiva das famílias, no terceiro capítulo, apresentarei alguns discursos das mães nesse sentido.

Segundo Rosemberg (1995), tanto as famílias pobres quanto as mais abastadas têm, cada vez mais, buscado o compartilhamento da educação dos filhos pequenos com instituições destinadas para esse fim, fato que se tornou mais notável a partir da década de 80. Essa realidade implica em mudanças nas representações sociais sobre educação e infância. Em geral, "para as famílias brasileiras, a busca de equipamentos coletivos para o filho pequeno parece [...] responder a duas funções: complementaridade na guarda para os menores e antecipação da educação para os maiores (p. 179).

Sobre esta última representação, esta pesquisa vai mostrar o quanto a vertente da escolarização na Educação Infantil ainda encontra-se fortemente presente nas expectativas dos familiares das crianças. No capítulo três, trago alguns discursos das mães e da avó com quem dialoguei sobre os sentidos de cidadania que constroem a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos. Nesses discursos podemos perceber a expectativa da escolarização na Educação Infantil como uma estratégia que deve ser realizada sem demora na tentativa de garantia de um sucesso escolar aos filhos. Outrossim, registro que este sentido que me foi compartilhado por essas mães pode estar intimamente atrelado às características da escola na qual foi realizada a pesquisa, destinada, predominantemente, à oferta do Ensino fundamental. No próximo item deste capítulo, o leitor poderá conhecer melhores informações a respeito da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano.

Avançando um pouco mais, ainda acompanhada pelas contribuições de Rosemberg (1995), prossigo com minhas reflexões sobre a educação das crianças pequenas das camadas populares a partir de um processo compartilhado entre a família e a escola pública. A esse respeito, trago a seguinte citação,

[...] o desejo de educação/cuidado compartilhados expresso pela família na sua aceção de alternativa saudável para o desenvolvimento infantil moderno pode significar uma entrada precoce das crianças pequenas pobres no processo de educação para a subalternidade. Armadilha iníqua que se deve tentar desmontar (ROSEMBERG, 1995, p. 182).

Nesse contexto, enfatizo a necessidade de reflexão acerca das intencionalidades das políticas públicas educacionais destinadas, majoritariamente, ao público das camadas populares e, certamente, caracterizadas com ações e intencionalidades específicas. Nesse momento, darei destaque ao modo como as famílias vêm sendo enunciadas na legislação

educacional brasileira, tentando mostrar alguns sentidos de cidadania a partir das concepções a respeito da parceria entre família e escola. Inicialmente, apresentarei algumas legislações educacionais nacionais. Posteriormente, trarei algumas especificidades dos discursos oficiais vigentes no município pesquisado.

A Constituição Federal de 1988 afirma o papel da instituição familiar no processo educacional dos filhos, ratificada em seu artigo 227, como sendo:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, [...], com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, [...]"<sup>15</sup> (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Entretanto, não podemos perder de vista a tensão existente nos discursos oficiais a respeito dos entes responsáveis pela educação das crianças. Nesse sentido, prosseguimos em nossas reflexões com Saviani (2011). Esse autor evidencia a inversão operada nos textos da Constituição Federal, em seu art. 205, e na LDB, em seu art. 2º, no que se refere à responsabilização das instituições responsáveis pela educação das crianças. No primeiro caso, na Constituição, o Estado aparece como primeira instância responsável por esse processo, seguido da família. No segundo caso, na LDB, a família aparece em primeiro plano, seguida pelo Estado.

Destacamos a Constituição, em seu art. 205 e a LDB, em seu art. 2º, respectivamente:

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

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Reafirmamos, com esses exemplos, a política neoliberal alimentada pela ideologia da desobrigação do Estado em relação aos seus deveres fundamentais, contexto este com o qual, como já vimos, a atual LDB é, em parte, interlocutora.

Nessa tensão quanto ao lugar das famílias na educação formal das crianças, trazemos a Lei n. 12.796/13, no âmbito da qual a família ganha papel de destaque, tanto no que se refere ao conjunto de suas obrigações, quanto aos seus direitos.

---

<sup>15</sup> Redação atualizada pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010.

No que tange aos deveres familiares, destacamos o artigo 6º da referida Lei que diz que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". O artigo ratifica a responsabilidade das famílias pela matrícula das crianças na educação obrigatória, podendo a elas, inclusive, ser imputada responsabilidade caso essa obrigação venha a ser negligenciada. Tal dispositivo, por sua vez, já encontrava-se estabelecido no ECA desde 1990, em seu art. 55, tendo sido reiterado pela atual LDB, em 1996.

É certo também que as famílias vieram conquistando direitos em relação ao processo de escolarização dos filhos, sendo reconhecidas como agentes copartícipes da ação educativa. As instituições escolares têm a responsabilidade de articularem-se junto às famílias das crianças em prol de potencializar a integração família e escola, objetivando sua inserção no processo educativo. A esse respeito, Rosemberg (1995, p. 173), recorrendo à Mitchell (1989), nos afirma que no interior das instituições para as crianças pequenas, "reafirma-se reiteradamente, entre administradores, educadores ou cientistas, o princípio da participação ativa da família na educação institucional". Notoriamente, os avanços em relação a participação das famílias no processo educacional escolar têm se tornado cada vez mais visíveis.

Nessa direção, destacamos o seguinte artigo do ECA:

Art. 53. [...]

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Na sequência, apresentamos o art. 12 da LDB n. 9394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, [...] terão a incumbência de:

[...]

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII- informar pai e mãe, [...], e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a execução da proposta pedagógica da escola<sup>16</sup> (BRASIL, 1996);

Mais especificamente, no campo curricular e no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5/09 abrange o universo familiar dos alunos, posicionando-o em lugar de destaque. Em seu art. 7º, inciso II,

---

<sup>16</sup> Redação dada pela Lei n. 10.013, de 2009.



estabelece que as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo o compromisso de compartilhar e complementar, junto às famílias, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças. O parágrafo 1º do art. 8º, determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo que assegurem, conforme inciso III, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Até mesmo os diferentes momentos de transição vividos pela criança, dentre eles, a alternância entre o convívio familiar e institucional devem ser considerados cuidadosamente nos processos de aprendizagem, através da criação de estratégias adequadas pelas instituições educacionais, conforme previsto na referida Resolução, em seu art. 10, inciso III. Mais à frente, veremos como a Proposta para a Educação Infantil do município de Maricá aborda a questão da transição da criança entre a casa e a escola.

A representatividade das famílias nos Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares também encontra-se prevista em algumas das legislações educacionais citadas, o que configura uma perspectiva de inserção participativa desse segmento na gestão administrativa das políticas públicas educacionais. Embora este item não tenha emergido nos diálogos com os familiares, considero relevante registrar os avanços em direção à gestão democrática que envolve as famílias das crianças. Mais adiante, contudo, será possível perceber melhores indícios de como a participação das famílias nas políticas educacionais ainda precisa superar alguns entraves. Nos diálogos com os familiares, alguns relataram, por exemplo, a prática pouco frequente em procurar a escola para tratarem de assuntos de seu interesse, participando, apenas pontualmente, de algumas reuniões promovidas pela escola.

No aporte legal apresentado, não há dúvidas quanto ao papel fundamental atribuído às famílias na educação formal das crianças, cabendo-lhes o dever de matriculá-las, sendo passíveis de responsabilização mediante omissão de seu dever, bem como, o direito de participação no processo pedagógico. A legislação educacional consolida a importância da presença da família no cotidiano da Educação Infantil, em especial, em decorrência das especificidades dessa faixa-etária, período em que dependem emocional, física e socialmente de seus familiares e/ou responsáveis adultos.

Em conformidade com as regulamentações educacionais, em especial, com a Resolução CNE n. 05/09, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Maricá aborda a questão familiar em uma perspectiva dialógica em relação ao processo educativo. Porém, não podemos deixar de considerar os reveses e os melindres que insistem

em permanecer nos discursos em torno da relação família e escola. Eis um destaque da Proposta Pedagógica:

Todos os profissionais que atuam no cotidiano escolar reconhecem a grande importância da família na determinação de nossos traços de personalidade e na formação de nosso caráter. Sabe-se, também, que, quanto mais forte a estrutura familiar, mais ela dispõe de condições e recursos eficazes para educar seus filhos. Contudo, as famílias vêm apresentando necessidade de orientação no que diz respeito ao planejamento familiar e no que diz respeito à formação de princípios e valores. É primordial que a família e a escola estejam em perfeita harmonia. A escola e família devem caminhar juntas, com foco na valorização dos princípios e valores que ambas defendem, para que o processo educativo dos alunos aconteça com sucesso. Um ponto que faz muita diferença nos resultados da educação nas escolas é a parceria com as famílias.

Quando essa parceria não acontece de forma satisfatória, uma das duas instituições acaba sobrecarregada de responsabilidades e, conseqüentemente, acontecem as falhas. As falhas dão origem às cobranças e essas cobranças de ambas as partes apontam para uma desintegração. Quando uma das partes perde sua credibilidade perante a outra, há que se buscarem soluções, abrindo os portões da escola, discutindo a situação e pontuando problemas e soluções para que a relação retome o equilíbrio. Cada qual assumindo sua função, mas focando, sempre, no bem estar do aluno. (Maricá, 2016)

O longo trecho destacado acima nos fornece alguns elementos para a reflexão sobre as complexidades existentes na relação entre a família e a escola. Dentre tantos pontos possíveis, ressalto a disposição da escola à uma relação dialógica com as famílias das crianças, reconhecendo o valor dessa parceria para a construção coletiva do conhecimento. No entanto, há que se considerar as estruturas sociais hegemônicas como pano de fundo dessa relação, que contribuem para manter a escola em seu status como detentora de um saber socialmente valorizado, deslegitimando a maioria dos conhecimentos produzidos fora dela.

Incompreendidas, na maioria das vezes, as famílias das camadas populares tornam-se alvo de uma ideologia que as desqualifica moralmente, sendo condicionadas, pelos discursos hegemônicos, à tutela de seus princípios e valores. Retomando o trecho acima da Proposta Pedagógica, penso estar evidente essa compreensão. Porém, ao escutarmos os familiares das crianças, haja vista as palavras de Gerson no início deste tópico, podemos romper o estigma burguês e neoliberal de que as famílias pobres são negligentes em relação à educação dos filhos.

A Proposta Pedagógica da rede municipal parece compreender a relação família e escola em uma perspectiva dialógica, concebendo esta última como um espaço educador com a atuação de "múltiplos participantes, como os pais...", na qual esses agentes atuam de "modo colaborativo". A maior referência à participação dos pais no cotidiano escolar aparece quando a Proposta aborda o período de adaptação entre a criança e a escola, concebendo-o como um processo coletivo que envolve também a família e como um momento de equalização de

sentimentos e expectativas. A importância da atenção e do afeto nos relacionamentos entre a escola, a família e as crianças é reconhecida para promover uma relação de confiança, principalmente para estas últimas quando "afastam-se parcialmente do convívio familiar e criam novas relações afetivas" (MARICÁ, 2016).

Contudo, a Proposta Pedagógica da rede municipal, por vezes, apresenta-se de modo prescritivo definindo, previamente, as condutas familiares que julga ideais nesse espaço. Destaco o seguinte trecho quando o documento trata do processo de adaptação das crianças:

A ajuda dos pais tem fundamental importância, para que ao ver o choro do filho, não o leve de volta pra casa, pois agindo dessa forma irá prolongar ainda mais o processo de adaptação. Outro aspecto importante também é vir buscá-lo no horário combinado (Maricá, 2016, p. 22).

Ainda em relação à adaptação das crianças ao cotidiano escolar, a Proposta Pedagógica prossegue sinalizando como as reuniões de pais podem colaborar nesse processo. Recorrendo à Balaban (1988), o documento recomenda

[...] que antes do início das aulas sejam organizadas reuniões coletivas e individuais com os pais, para a escola expor aos mesmos a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial. (Maricá, 2016, p. 22).

A concepção de uma escola prescritiva em relação aos familiares é marcada na relação conteúdo e forma no discurso da Proposta Pedagógica. Podemos observar um escopo determinista no qual a palavra institucional escolar parece prevalecer sobre a palavra dos familiares das crianças. Essa tradição conservadora pode ser invertida quando admitida uma relação dialógica entre a família e a escola, alicerçada em saberes compartilhados, para que as reuniões entre a escola e os familiares das crianças possam se configurar em um espaço potente no processo educativo.

Em diálogo com as mães sobre em quais circunstâncias costumam procurar a escola para tratarem de questões relativas ao cotidiano escolar de seus filhos, pude perceber diversos modos pelos quais se relacionam com a instituição escolar. Para algumas, a ida à escola, quase sempre, parece ficar pontuada a um chamamento específico, por exemplo, quando das reuniões com pais realizadas por iniciativa da escola.

Toda a minha vinda à escola foi sempre pra uma reunião. Só mesmo em caso de se eles me chamarem pra assinar alguma coisa (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos). Quando tem reunião, esses "troço", eu vou, entendeu? Quando alguém chama (Alexandra de Carvalho, 2016, 35 anos).

Por outro lado, temos a fala de Liliane: "Ou eu venho na diretoria ou eu venho falar com a professora". Esse discurso foi frequente nas falas de outras mães, o que nos dá indícios de que as questões que julgam importante serem tratadas sobre a escolarização de seus filhos passam por uma iniciativa individual, havendo pouca organização coletiva para o diálogo com a escola sobre suas demandas.

Por último, compartilho a fala da Jéssica,

No começo eu tava procurando. Mas aí, como eu tenho que ficar muito tempo lá fora, aí eu desistia e ia pra casa, entendeu. Eu falava, ah, eu quero falar com uma pessoa responsável. Ah, tem que aguardar 15 minutinhos. Aí, esses 15 minutinhos eram 30, 40, aí eu ia embora (Jessica Baessa, 2016, 24 anos).

Esses discursos nos revelam que cada familiar desenvolve um modo particular de se relacionar com a escola, de acordo com suas realidades. Em geral, as iniciativas individuais prevalecem sobre as reivindicações coletivas. Embora possamos observar a preocupação e o desejo do sistema educacional em desenvolver um processo educativo em diálogo com os familiares das crianças, percebemos também as dificuldades de ruptura com um modelo monológico conservador, como o explicitado na fala da mãe acima.

No tópico a seguir, delinheiro um cenário enunciativo mais específico construído a partir das vozes dos familiares com quem dialoguei, no qual tentei traçar um perfil socioeconômico desse coletivo. Considero as informações trazidas como uma especificidade desse grupo enunciativo mas que também dialogam com o coletivo das famílias das camadas populares em um contexto mais geral.

## **2.2 Perfil sócioeconômico das famílias**

Neste momento, apresento um panorama socioeconômico das famílias das crianças com as quais dialoguei nesta pesquisa. A maioria das informações referentes ao perfil apresentado foram fornecidas pelos próprios familiares por ocasião de diálogos com os mesmos, algumas outras foram acrescidas por meio das fichas de matrícula dos alunos, arquivadas na secretaria da unidade escolar. Destaco que a turma de Pré II, escolhida para a realização desta pesquisa, apresentou, ao longo da realização da mesma, um total de 17 (dezessete) crianças matriculadas, dos quais, consegui ter acesso a 12 de seus familiares, dentre eles, 10 mães, um pai e uma avó.

Em um primeiro momento, evidencio minha surpresa em relação ao tempo de residência dos pais das crianças no bairro da escola. Havia criado a expectativa de que os familiares com os quais iria dialogar fossem moradores do local há mais tempo, porém, a

maioria, embora de origem familiar com histórico de residência no bairro, realizou um movimento de saída para outros municípios e regiões do estado, retornando para o Spar, bairro onde fica localizada a escola, há menos de 5 anos.

Penso ter formulado tal hipótese, ingenuamente, baseada nas características do local que não aparenta, em um plano imediato, um número elevado de habitantes. Trata-se de uma região com grande extensão de fazendas, chácaras e sítios, próxima de serras e vastos territórios privados onde a área verde é bastante predominante. Outro fator que influenciou minhas expectativas em torno do tempo de residência dos pais e mães das crianças na região, foi o tempo de existência da escola no local, que remonta há um histórico de, pelo menos, uns sessenta anos. No entanto, a maioria dos familiares das crianças realizou um movimento de deslocamento para outros lugares, tendo retornado recentemente de municípios vizinhos, principalmente, Niterói e São Gonçalo. Outra parte, retornou de outros pontos do estado, como a região serrana e bairros da cidade do Rio de Janeiro, considerados de periferia.

Por outro lado, já supunha certa expressividade de "imigrantes" no distrito de Inoã, em função de tratar-se de localidade que faz limite com os municípios de São Gonçalo e Niterói, considerados centros urbanos de grande densidade demográfica, cujo acesso ao município de Maricá pode ser realizado com relativa facilidade. Porém, imaginava que a maior concentração desse público de pessoas oriundas de outros municípios se estabelecia em outras localidades do distrito de Inoã, tais como, centro e demais áreas de maior visibilidade, nos arredores da RJ 106.

Minhas expectativas de que os pais das crianças fossem residentes há mais tempo no bairro do Spar, onde está localizada a Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, não se confirmaram. Esse dado foi uma das primeiras surpresas da pesquisa. Uma grande parte dos pais das crianças retornou para o bairro do Spar nos últimos 5 anos. Muitos dos familiares entrevistados possuem seus pais e parentes morando na região e foram criados na localidade tendo saído, basicamente, por dificuldades financeiras de suas famílias, motivo que os fez deslocarem-se para outras cidades em busca de melhores condições de trabalho e moradia.

Outro dado relevante da pesquisa é que a maioria das mães das crianças, inclusive o pai com quem dialoguei, retornou às suas famílias de origem após o nascimento dos filhos, em especial, os de idade pré-escolar, elencados nesta pesquisa. Foi muito comum nas falas dos familiares o relato de que retornaram para o Spar para voltarem a morar próximos (a maioria no mesmo quintal) de suas famílias de origem, buscando apoio dos pais, demais membros da família e ou dos irmãos mais velhos.

Esse forte deslocamento que atinge as camadas populares merece especial atenção. Trago as contribuições de Martins (2009), ao nos apresentar seus estudos com grupos de familiares em regiões do Brasil nas quais as disputas por território ganham centralidade. O autor nos fala sobre famílias que vivem em contextos de deslocamento constante em busca de possibilidades de uma vida livre das ameaças do trabalho que lhes falta, do direito à moradia, à educação e à saúde que lhes são negados.

Os familiares das crianças com quem dialoguei demonstraram um grande desejo de expressarem as tensões de suas vidas, sempre em luta por dignidade e por condições favoráveis para criarem seus filhos. Em companhia de Martins (2009), aumentam nossas chances de nos aproximarmos das dificuldades vivenciadas por essas famílias

[...] habituadas a serem empurradas, até pela violência, como narram algumas [referindo-se às crianças], pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiras na própria terra (MARTINS, 2009, p. 107-108).

Nessa realidade de deslocamento constante, o "protagonismo coletivo" familiar, como nos diz o autor, se revela como uma alternativa às dificuldades vividas. O afastamento entre os membros da família se dá apenas momentaneamente, reencontrando-se após um tempo em busca de apoio e fortalecimento mútuo. Nesta pesquisa, percebi que a decisão dos familiares das crianças pelo retorno ao bairro de origem, em todos os casos, apareceu justificada pela permanência de familiares no local, o que acaba por facilitar condições mais ajustadas de vida. Em seguida, a sondagem para saber se havia ou não escola na localidade para a matrícula dos filhos, apareceu como motivo de preocupação dos pais. A decisão pelo regresso também aparece precedida por conversas com os familiares que permaneceram no bairro sobre as possibilidades de encontrarem trabalho na região.

Dentre as várias características dos deslocamentos das famílias pobres, quase sempre, determinadas pela expropriação e violação de seus direitos, aproximo-me de Lopes (2007), em alguns de seus estudos sobre o tema. As considerações do autor evidenciam o deslocamento como um aspecto significativo da cultura das famílias pobres e, por pertinência, embora suas pesquisas tenham sido realizadas com crianças em contextos específicos de exploração latifundiária, desloco-me em pensamento e reflito sobre a realidade dos familiares com quem dialoguei nesta pesquisa. A respeito do deslocamento, é o próprio autor quem nos fala,

O movimento sobre o espaço tem mais valor do que o espaço em si. [...] É o apoio de outros membros das famílias que acaba por definir a direção e a escolha dos lugares de mudanças. Muitas vezes é a existência de um parente em determinado bairro ou localidade da cidade (e em alguns casos de outras áreas urbanas) que serve como determinação na escolha da mudança (LOPES, 2007, p. 158).

O motivo mais significativo para a saída das pessoas mais carentes de seus lugares de origem é a necessidade de buscar condições mais dignas de vida, assim como, uma das razões mais seguras para o retorno é o apoio da família que permaneceu no local, seguida das possibilidades de trabalho, ainda que na informalidade, e da vaga escolar para os filhos.

Em diálogo com os familiares pude constatar essa realidade. A fala de Jessica, destacada abaixo, é apenas uma dentre os vários discursos em torno das características dos deslocamentos das famílias com quem dialoguei,

Até uns 4 anos eu morava aqui, no Spar. É porque a gente vivia mudando. Há uns 10 (dez) anos é que meu pai tem casa própria. Antes disso a gente vivia de aluguel. Então a gente vivia mudando. Igual agora. Eu e meu esposo a gente não tem casa própria, então a gente vive mudando, por causa disso, até conseguir. Eu tenho parentes aqui só que é em Itapeba [outro bairro de Maricá]. Aí meu marido veio pra cá pra passear. Então ele falou: "Vou aproveitar e vou levar uns currículos". Ele botou os currículos e foi chamado pra vir começar a trabalhar na segunda-feira (Jessica Baessa, 2016, 24 anos).

No quesito deslocamento, Lopes (2007) afirma que a experiência vivida pelos sujeitos a partir das territorialidades esbarra no processo de construção de suas identidade. Nos diz o autor que, "a saída de um lugar carrega em si, na grande maioria das vezes, a marca da possibilidade de retorno e de fixação aos espaços simbolicamente reconhecidos como lugares de identidade [...] (p. 167-168). No último tópico do terceiro capítulo, conheceremos um pouco mais sobre a história de Jessica e veremos, em sua fala, suas memórias a partir de comparações entre os lugares nos quais vivenciou diferentes experiências.

Os dados referentes à naturalidade dos pais e mães dos alunos confirmam a informação sobre o movimento de deslocamento dessas famílias. Vale ressaltar que estamos trabalhando sobre um total de pais e mães de 17 crianças matriculadas na turma escolhida para a realização desta pesquisa e que, embora eu somente tenha tido acesso a 12 (doze) desses familiares, com os quais consegui dialogar diretamente, os dados presentes neste perfil socioeconômico foram complementados através das fichas das matrículas escolares das crianças.

A maioria dos pais e mães (74%) são nascidos em municípios de várias regiões do estado (norte, noroeste, região dos lagos, região serrana e demais municípios da região

metropolitana, vizinhos à Maricá, principalmente, Niterói e São Gonçalo). Apenas (26%) dos familiares é natural do município de Maricá. Foi constatado também, que nenhuma das 17 (dezesete) crianças da turma pesquisada é de naturalidade maricaense, sendo 92% nascidas nos municípios vizinhos de Niterói e São Gonçalo e as demais em outras regiões do estado.

Em relação à escolaridade dos pais e das mães das crianças, a maior parte possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo 55% dos pais e 42% das mães, totalizando 97%. Há maior variação na escolaridade das mães, dentre as quais, uma delas disse nunca ter estudado e outra que informou nível superior incompleto. Em relação aos pais, a variação é menor, disposta em dois grupos com quantitativos mais homogêneos, sendo 55% com Ensino Fundamental incompleto e 45% que chegaram ao Ensino Médio. Este quadro de inconclusão da educação básica foi predominante no grupo dos familiares participantes da pesquisa, o que mostra o peso de nosso sistema educacional excludente insistindo em acometer nossas camadas populares.

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

A grande maioria dos familiares das crianças trabalha na informalidade. Apenas 01 (uma) mãe, 1 (um) pai e 1(um) avô<sup>17</sup> trabalham em emprego formal. Do total das mães entrevistadas, quase a totalidade (92%) é do lar, embora algumas dessas mães tenham relatado que realizam variadas atividades para colaborar no orçamento financeiro de suas famílias. Algumas dessas falas poderão ser reconhecidas ao longo do terceiro capítulo.

Em relação à renda familiar, (92%) gira em torno de 1(um) a 2 (dois) salários mínimos<sup>18</sup> para famílias que, em torno de 60%, possui entre 4 (quatro) a 5 (cinco) pessoas, e 20% destas, possui entre 6 (seis) e 7 (sete) pessoas. Observei a necessidade de um diálogo mais amplo até que os familiares se sentissem a vontade para falar sobre a renda de suas famílias. Pude me aproximar um pouco mais dos modos como calculam suas vidas financeiras e reconheci o quanto suas rendas são variáveis e compostas por diferentes fontes, dentre as quais, o que recebem pelos trabalhos que realizam, pelos programas de governo e pela ajuda de parentes. Constatei que o período de tempo para planejarem suas finanças não é regular, como no caso da maioria dos trabalhadores formais que recebem salário mensal. Ao contrário,

---

<sup>17</sup> Trago a informação sobre este avô porque é com ele ( e com a avó) que vive uma das crianças do grupo pesquisado.

<sup>18</sup> O valor do salário mínimo no Brasil no ano de 2016 foi de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta) reais.



planejam suas vidas em um tempo extremamente flexível e imediato, ficando em desvantagem para realizarem um planejamento mais estável e de longo prazo.

Em relação ao benefício do Bolsa Família<sup>19</sup>, do total das informações que consegui, 4(quatro) famílias possuem e 7(sete) não possuem. Esse benefício do governo federal foi citado com variação de R\$ 65,00 a R\$ 273,00 reais, pelas 4(quatro) mães que se apresentaram como beneficiárias. Dados referentes ao Programa<sup>20</sup> indicam que, dentre as 14 milhões de famílias beneficiárias do Bolsa Família, as mulheres administram 92% do programa, que são cadastrados, preferencialmente, no nome das mães.

De acordo com essa estatística, nesta pesquisa, temos a palavra de Jessica sobre como se desdobra para colaborar com o apertado orçamento familiar: "E o que me ajuda também é o Bolsa Família que eu recebo. Aí já tira um pouco do sufoco." (Jessica Baessa, 2016, 24 anos). O relato de Jessica vai ao encontro das informações veiculadas pelo programa de que os gastos são realizados pelas mães de família, em atendimento às necessidades de todos da casa. No caso de Jessica, o complemento do programa ajuda no pagamento das contas domésticas mensais.

Outra informação relevante é que esse Programa de Benefício Social, em relação à Educação Infantil, é acompanhado pela secretaria de saúde, através do controle da pesagem das crianças e da carteira de vacinação. Mesmo após a inclusão da pré-escola na escolaridade obrigatória, com frequência mínima exigida em lei de 60% (sessenta por cento) do total da carga horária anual, o acompanhamento do bolsa família para essa faixa etária continua sendo realizado pelas secretarias de saúde, conforme informações obtidas na unidade escolar na qual foi realizada esta pesquisa.

No Ensino Fundamental, o acompanhamento do Programa é feito através das escolas, pelo controle da frequência sendo exigida, minimamente, em 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária escolar mensal<sup>21</sup>. Nota-se que a frequência mínima exigida pelo Programa é maior do que o mínimo estabelecido na legislação educacional, que é de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária escolar anual para o Ensino Fundamental.

---

<sup>19</sup> O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 e alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). As "condicionalidades" estabelecidas pelo programa, são: a matrícula e o respeito à frequência mínima de 85% da carga horária escolar mensal de todas as crianças em idade escolar; o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de sete anos; A prefeitura é responsável por manter atualizados os cadastros das famílias. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acessado em 30/12/2016.

<sup>20</sup> Fonte: <http://www20.caixa.gov.br/>.

<sup>21</sup> Fonte: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acessado em 30/12/2016.

No tópico a seguir, amplio o diálogo da presente pesquisa com o contexto enunciativo da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano.

### 2.3 A Escola: um pouco de história

Eu procurei a escola aqui [a Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano] porque todo mundo me falava: "Meus filhos estudaram lá desde pequenos e a escola é muito boa". **Então eu fiz de tudo pra conseguir uma vaguinha aqui pros dois**, porque eu sou mãe de dois, dela [a filha de 5 anos] e do menorzinho do "Prezinho". (Jessica Baessa, 2016, 24 anos, grifo nosso).

Aí, eu acho esse colégio aqui legal. **Todo mundo fala muito bem**, entendeu? (Alexandra de Carvalho, 2016, 35 anos, grifo nosso)

A escola foi indicada pela menina que faz o transporte que falou: "Ah, **a escola é boa e ensina muito bem!** Então eu senti desejo e vim pra cá com ela [com a filha]. Ai coloquei ela aqui e to gostando (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos, grifo nosso).

As palavras de Jéssica, de Alexandra e de Terezinha ao nos trazerem tais referências sobre a escola presentes no imaginário local, me fazem refletir sobre as memórias sociais herdadas das políticas e das ideologias vivenciadas no Brasil nas décadas de 1950 e 1970. Às reflexões de Chauí (2000) recorro, quando a autora nos lembra os contextos da década de 1950, quando passávamos pela ideologia política do desenvolvimentismo e por um país que se industrializava e da década de 1970, quando o país vivenciava a ditadura militar. Segundo a autora, como marcas desse período, temos as ideologias da ordem, do desenvolvimento, da disciplina, da obediência, do civismo marcado pelo verdeamarelismo da bandeira nacional brasileira como símbolo do poder do Estado e da segurança (ainda que através da repressão das camadas populares), dentre outras. Questiono-me se a força dessas ideologias que remetem ao "progresso nacional" possivelmente se mantém sobre o imaginário social a respeito da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, cuja origem remonta a esse período.

Apresento esses questionamentos referenciada pela história da escola sobre a qual, trago aqui alguns aspectos. Considerando a enunciação como um fator sociológico que expressa as relações existentes em um dado contexto discursivo, situo a escola com suas condições, memórias e histórias como mais um elemento enunciativo no contexto discursivo desta pesquisa.

Bakhtin (2014) define a enunciação como um fenômeno precisamente sociológico. "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por

assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (p. 117)". Continua o autor,

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2014, p. 126),

Considero o contexto histórico da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano como mais uma importante enunciação para compreendermos os sentidos construídos e compartilhados pelos familiares das crianças, sobre a relação entre cidadania e Educação Infantil.

Chamo a atenção para alguns elementos que me parecem relevantes na história da escola e inicio informando sobre a existência de uma mineradora na região, a Mineradora Spar. Empresa autorizada, pela União, a funcionar desde 1950<sup>22</sup>, - período político brasileiro conhecido como desenvolvimentismo, com abertura à industrialização, em busca da tão sonhada independência econômica do país -, realizando atividade de exploração de minérios<sup>23</sup>, com licenciamento para a supressão da vegetação natural de mata atlântica local.

Por volta da década de 1980, com o advento da indústria do petróleo que veio a fomentar outros tipos de produção econômica, e também, com o crescimento na área da construção civil, a mineradora passou a produzir pedra britada, através da exploração do solo composto pela rocha *Gnaisse*<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup>Através do Decreto Federal n. 27.991, de 12 de abril de 1950, publicado do Diário Oficial da União em 13/4/1950, que autoriza a Mineração Spar LTDA a funcionar no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro.

<sup>23</sup> Inicialmente, feldspato, quartzo, mica e associados, utilizados na fabricação de louças.

<sup>24</sup> Nome específico de um determinado tipo de rocha característica do local.

Figura 1 - Visão aérea da localidade da Pedreira



Fonte: <http://bairrospar.blogspot.com.br/p/spar-marica.html><sup>25</sup>

A influência da Mineradora na região ocorre desde que foi instalada, em 1950. O bairro, antiga fazenda, recebeu famílias cujos membros, especialmente os homens, vieram contratados como funcionários da empresa. Até hoje, no local, existem famílias remanescentes desse período. Atualmente, no entanto, a empresa emprega pessoas de várias outras regiões.

A localidade da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano é conhecida como Spar, situada a 13km do centro do distrito de Inoã, aproximadamente, e a 28km da cidade de Maricá/RJ. Segundo relato de uma professora aposentada da escola e viúva de ex-funcionário da Mineradora, o nome Spar tem origem no sobrenome italiano *Sparano*, da família dos primeiros proprietários da fazenda e da Mineradora e do Ministro Luis Sparano<sup>26</sup>, a quem a escola passou a homenagear, ao ter recebido seu nome, a partir da década de 1970.

De acordo com a mesma professora citada acima, na localidade, funcionava um Grupo Escolar, por volta da década de 50. Pesquisando no arquivo inativo da Escola, constatei registros referentes ao ano de 1956, os quais contém a identificação de Grupo Escolar Calaboca e Escola Calaboca - nome da atual Serra do Calaboca -, localidade que faz divisa com a escola, atualmente, pertencente ao município vizinho, de nome São Gonçalo e que, segundo informações de moradores, trata-se de local com histórica disputa territorial. Esse fato nos fornece indícios de que a Escola Ministro Luis Sparano, certamente, já funcionava antes

<sup>25</sup> Acessado em: 26/2/2016

<sup>26</sup> Luis Sparano foi Ministro durante o governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra, entre os anos de 1946 a 1951, período no qual o Brasil empreendia seus primeiros esforços para a consolidação de um regime democrático.

de seu Decreto oficial de criação<sup>27</sup>, que somente ocorreu no ano de 1970, quando recebeu o nome de Escola Estadual Ministro Luis Sparano.

Mediante a essas informações e reafirmando, com Bakhtin, que a história da escola também é enunciativa, não é possível ignorar a questão dos sentidos quando venho tratar da concepção de cidadania que emerge nos enunciados dos familiares das crianças matriculadas na Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano e residentes no bairro do Spar. É minimamente intrigante quando nos reportamos ao período em que havia um Grupo Escolar de nome Calaboca em um território em conflito por disputas pela propriedade das terras e ao período da década de 1970 quando, no auge da ditadura militar, a escola recebe o nome de um ministro de governo, patriarca da família intitulada proprietária dessa região.

A construção do prédio da escola datada do ano de 1968, foi realizada em parceria entre os governos do estado e do município<sup>28</sup>, na área privada da fazenda. Foram encontrados registros datados de 1970, nos quais consta o nome da escola como Escola Supletiva Ministro Luis Sparano, fato que vai ao encontro de relatos de que a escola ali funcionara, também, para o processo educacional dos adultos moradores da região.

Contudo, apesar da construção da escola datar do ano de 1968, até recentemente, no ano de 2007, ainda não havia registros oficiais para a comprovação de que a escola e o terreno sejam de propriedade do Estado. Provavelmente, na época em que houve a cessão informal da fração do terreno para a construção da escola, não havia interesse dos proprietários da fazenda por oficializar tal doação. Por outro lado, o Governo do Estado se manteve na omissão ao não regularizar, oficialmente, a área na qual estava sendo construído o prédio público.

Existem certidões registradas em cartório local, no ano de 1984 e, mais recentemente, em 2007, nas quais constam, respectivamente, "[...] não existir 'NENHUMA TRANSCRIÇÃO DE REGISTRO' em nome do Governo do Estado do Rio de Janeiro, [...]" (grifo do documento), e "[...] não existir [...] **nenhuma inscrição, averbação e/ou registro de imóvel com a denominação de** '[...] Escola Estadual Ministro Luis Sparano'." (grifo do documento). A doação do terreno, conforme consta em registros da Secretaria de Estado de Educação, arquivados na escola, não foi formalizada, permanecendo no estágio de "Cessão Verbal", não havendo documento comprobatório que a oficialize.

Essas informações nos fazem pensar sobre os desafios políticos que se refletem nos nossos sistemas educacionais e sobre os enfrentamentos que as escolas e seus sujeitos têm de

---

<sup>27</sup> Decreto n. 14.846/70, datado de 18 de setembro de 1970, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, publicado no Diário Oficial em 19 de setembro de 1970.

<sup>28</sup> através do Fundo Estadual de Educação e Fundo de Participação com a Prefeitura de Maricá, conforme consta em documentação estadual arquivada na escola.

realizar, cotidianamente, em decorrência de um histórico remanescente de uma relação muito próxima, quase indistinta, entre o poder público e o poder privado. Não nos surpreendemos com esses indícios encontrados na história da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, sendo mais uma evidência de uma relação difusa entre o poder público e do poder privado.

A esse respeito, Chauí (2000), nos lembra sobre a herança que insiste em habitar nossas práticas políticas marcadas por um poder de governo sustentado por uma lei que ela chama de "sagração do governante". Nessa lei, a relação entre o poder do governante e a propriedade dos bens materiais torna-se natural. Herdeiros dessa herança, ainda presenciamos a cooptação entre o poder público e o poder privado e vemos mantida a cultura política dos privilégios e das trocas de favores.

Segundo registros arquivados na escola, efetuados pela Secretaria de Estado de Educação referentes ao Patrimônio Imobiliário - registros esses, ao que tudo indica, realizados na tentativa de regularizar a situação da escola - esta, foi construída com as seguintes dependências: 5 (cinco) salas, 2 (dois) banheiros para alunos, 1 (um) banheiro para professores, 1 (um) gabinete, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) despensa e 1 (um) depósito. A área do terreno é calculada em 1.550 m<sup>2</sup>, com 365.89 m<sup>2</sup> de área construída.

Até o presente momento, curiosamente, a escola ainda possui a mesma estrutura de quando fora construída, em 1968. Atualmente, funciona com 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) sala para atividades curriculares diversificadas, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) despensa, 2 (dois) banheiros para alunos, 1 (um) banheiro para funcionários, 1 (uma) sala para secretaria, 1 (um) almoxarifado e 2 (dois) espaços delimitados com divisórias internas, sendo um deles para a equipe técnico-administrativa e pedagógica e outro para arquivo inativo. Porém, apesar de ainda possuir a mesma capacidade de atendimento, foi constatado que não há superlotação nas turmas, fato que indica que a escola parece absorver a demanda local. Esse quadro de baixo crescimento demográfico na região pode ser explicado pelo pouco interesse em promover políticas de desenvolvimento habitacional, em função do caráter de propriedade privada da localidade.

O atendimento às crianças pequenas foi autorizado, oficialmente, através da Portaria n. 3215/ECDAT, de 27 de julho de 1982, publicada no Diário Oficial de 29 de julho de 1982 que, em seu artigo 1º, resolve, "Autorizar a ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO LUIS SPARANO, [...], a ministrar Educação Pré-Escolar [...]" (grifo do documento).

Todavia, é interessante registrar que, muitas vezes, quando uma legislação torna-se pública oficialmente, uma demanda social costuma anteciper a necessidade de sua elaboração, indicando a expressão de lutas travadas no cotidiano das relações sociais. Normalmente, os

atos normativos têm sua origem nas necessidades geradas pela vida cotidiana e não o contrário. Por essa razão, suponho que o atendimento às crianças pequenas na escola já ocorria, provavelmente, antes mesmo da publicação da Portaria de Autorização referida acima.

Figura 2 - Escola Estadual Ministro Luis Sparano<sup>29</sup>



Fonte: Arquivo da Escola. Acessado em 2016.

A escola foi municipalizada no ano de 2009, tornando-se de responsabilidade da prefeitura do município de Maricá. Após a municipalização, recebeu o nome de Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano.

Figura 3 - Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano<sup>30</sup>



Fonte: Arquivo da Escola. Acessado em 2016.

---

<sup>29</sup> Não foi possível informar a data.

<sup>30</sup> Não foi possível informar a data.

Figura 4 - Praça do Spar. Ao fundo, a E. M. Ministro Luis Sparano



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Atualmente, a escola possui, dentre outras turmas de Ensino fundamental, 2(duas) turmas de Educação Infantil (pré-escola), sendo 1(uma) turma de (Pré-II), no turno da manhã e 1(uma) turma de (Pré I), no turno da tarde. O total de matrículas na Educação Infantil no ano de 2016, foi de 31(trinta e um) alunos, sendo 17(dezessete) no turno da manhã e 14(quatorze), no turno da tarde.

O funcionamento é em horário parcial, das 7h e 30 min. às 12h, no turno da manhã, e das 13h às 17h e 30 min., no turno da tarde. Às 5ª feiras, a saída, no turno da manhã, é às 9h e 30 min. e, no turno da tarde, às 15h, em função do planejamento coletivo docente.

A escola atende às crianças pequenas, como já fora mencionado, há, no mínimo, uns 35 (trinta e cinco) anos. No entanto, até o presente momento, a estrutura física para atendimento a esse segmento ainda não se encontra de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, (MEC, 2006). Ainda existem aspectos de espaço físico e de equipamentos que permanecem em descumprimento aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos para atendimento a essa faixa-etária, tão custosamente regulamentados através da militância por uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Quanto ao quantitativo e à oferta de vagas para a Educação Infantil na escola, nos últimos 05 (cinco) anos, as matrículas têm sido feitas de acordo com a modulação determinada no Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá para a pré-escola, que é de 20 (vinte) crianças por turma. Entre os anos de 2012 a 2016, a média de matrículas, por turma, na Educação Infantil da escola foi de 85% (oitenta e cinco por cento)



sobre o total máximo estabelecido. Não foi possível realizar um levantamento das crianças na faixa-etária da Educação Infantil (até 5 anos de idade) residentes no bairro do Spar, portanto, não podemos afirmar se há crianças dessa idade fora da escola e, em havendo, não sabemos o quantitativo. Na localidade, no entanto, além da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, existe apenas mais uma escola municipal de Ensino Fundamental que atende a 67 (sessenta e sete) crianças na Educação Infantil e uma escola particular, pequena, regularizada, todas com atendimento em regime de horário parcial.

#### 2.4 O Município de Maricá e seus desdobramentos

O município de Maricá localiza-se a uma distância de, aproximadamente, 60 (sessenta) quilômetros da cidade do Rio de Janeiro/RJ, tendo sua data de fundação registrada em 26 de maio de 1814, quando foi elevada à categoria de Vila. Mais tarde, em 1889, foi elevada à condição de cidade<sup>31</sup>. Maricá foi o 12º (décimo segundo) município fundado no estado do Rio de Janeiro, oriundo dos municípios do Rio de Janeiro, Cabo Frio e Cachoeiras de Macacu.

Quadro 1 - Fundação do município de Maricá e seus municípios originários

<b>Período de Fundação</b>	<b>Município do Período</b>	<b>Municípios Originários</b>
1818 / 1815	Maricá	Rio de Janeiro, Cabo Frio e Cachoeiras de Macacu
1788 / 1679	Cachoeiras de Macacu	Rio de Janeiro
1623 / 1616	Cabo Frio	
1565 / 1615	Rio de Janeiro	

Fonte: Território, CIDE 1998

Seu histórico de povoamento remonta às últimas décadas do século XVI, nos cenários de São José de Imbassai e da Fazenda São Bento, esta última, fundada em 1635 pelos padres beneditinos. Em decorrência da doação de sesmarias pela coroa portuguesa, nessas localidades, foram registrados os primeiros povoados. Aos poucos, os habitantes dessas regiões deslocaram-se para a outra margem da lagoa, local onde, mais tarde, foi fundada, em 1914, a Vila de Santa Maria de Maricá, atual cidade com o nome de Maricá.

Cidade média interiorana, Maricá caracteriza-se por um ambiente sossegado, em meio ao verde das montanhas e aos ventos do litoral, o que promove sua especificidade em relação

<sup>31</sup> Fonte: Maricá (RJ). Prefeitura, 2009.

à capital do Rio de Janeiro e demais cidades da região metropolitana do estado, grupo no qual o município está classificado. A cidade costuma ser identificada pela cultura de simplicidade, característica das pequenas e médias cidades de interior, apresentando peculiaridades entre suas paisagens naturais e urbanas no contexto da região metropolitana.

Maricá já fora considerada cidade da região metropolitana do estado até o início do ano de 2002. A partir de então passou a constar, oficialmente, no rol das cidades da Região dos Lagos, período no qual a Prefeitura passou a explorar, para efeitos publicitários, o jargão de *Portal da Região dos Lagos* (OLIVEIRA, 2005, p.17).

Atualmente, Maricá volta a ser classificada como cidade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, condição um tanto quanto curiosa e questionada por pesquisadores do campo das ciências sociais, se considerarmos suas características que destoam das demais cidades incluídas no conjunto da região metropolitana do Estado. Segundo Relatório do Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro (Fundação CIDE), o município de Maricá possui 13% de áreas urbanas e, por conseguinte, 87% de suas terras é constituída de áreas rurais. Tais dados levaram Oliveira (2005) a questionar "a classificação oficial que imputa 'urbana' uma cidade com tais características e proporções"(p.20).

A área territorial total aproximada do município é de 362.571 km<sup>2</sup>. No seu entorno, faz limites, ao norte, com os municípios de Itaboraí e Tanguá; a oeste, com os municípios de Niterói e São Gonçalo e, a leste, com o município de Saquarema. Em seu litoral, ao sul, é banhado pelo oceano Atlântico.

Figura 5 - Mapa de Maricá



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Maricá>

Atualmente, a formação administrativa do município de Maricá encontra-se subdividida em 04 (quatro) distritos, que são: Centro, Ponta Negra, Inoã e Itaipuaçu.

Em relação ao quadro político do governo da Prefeitura, a cidade teve como prefeito, Washington Luiz Cardoso Siqueira, do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2009 à 2016. Eleito nas eleições de outubro de 2008, com 62,3% dos votos válidos, totalizando 36.133 votos e re-eleito em outubro de 2012, com 42,48% dos votos válidos, totalizando 26.622 votos.<sup>32</sup> Vale ressaltar, para efeitos de implicação no âmbito das políticas municipais, o total da população maricaense, estimado pelo IBGE, em 127.461 habitantes no ano de 2010, em dissonância com o número de eleitores do município, que é de 92.378<sup>33</sup>. A média do eleitorado local, em relação à população estimada é de 72,47%, um pouco abaixo da média nacional que é de 72,51%<sup>34</sup>.

A partir do ano de 2017, o governo da prefeitura se mantém por um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Fabiano Horta, eleito nas eleições de outubro de 2016, com 52,81% dos votos válidos, totalizando 39.128 votos<sup>35</sup>.

Na década entre os anos de 1990 e os anos 2000, Maricá apresentou elevados índices de crescimento populacional, apontando a segunda maior taxa (66,1%) do Estado. Essa ascensão continuou evidente entre os anos 2000 a 2010, chegando, nesse período, quase que ao dobro do total de habitantes, em relação à década anterior. Continua sendo um dos municípios de maior ritmo de crescimento demográfico do Estado, com uma estimativa de 149.876<sup>36</sup> habitantes para o ano de 2016.

De acordo com o relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro<sup>37</sup>, (TCE/RJ, 2011), a população maricaense encontra-se distribuída pelos distritos do município, nas seguintes proporções:

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.eleicoes2012.info/candidatos-prefeito-marica-rj/>. Acessado em: 15 de novembro de 2015.

<sup>33</sup> Fonte: <http://www.deepask.com/goes?page=marica/RJ-Eleicoes>. Acessado em: 7 de março de 2016.

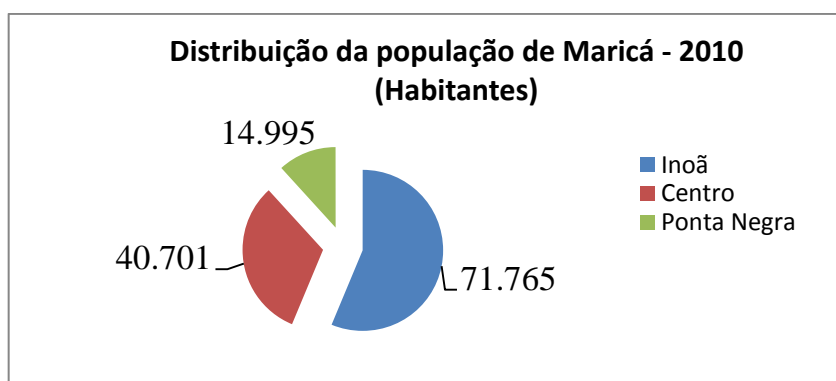
<sup>34</sup> Idem à fonte supracitada.

<sup>35</sup> Disponível em: [www.eleicoes2016.com.br](http://www.eleicoes2016.com.br). Acessado em: 26 de janeiro de 2017.

<sup>36</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2016.

<sup>37</sup> O Relatório do TCE/RJ (2011) apresenta o número da população do distrito de Inoã, juntamente com a do distrito de Itaipuaçu, não tendo sido possível encontrar os dados referentes ao quantitativo da população de Inoã, especificamente.

Gráfico 1 - Distribuição demográfica por distrito - Maricá - 2010



Fonte:Relatório TCE/RJ, 2011.

Algumas pesquisas<sup>38</sup> revelam que a partir da década de 1990, foi deflagrado um expressivo processo migratório para o município. Estudos de Oliveira (2005) e Silva (2013), apontam essa elevação populacional acentuada como consequência do êxodo de algumas cidades, em decorrência do crescimento desordenado das regiões urbanas próximas a Maricá, como a capital do Rio de Janeiro e o estado de São Paulo.

Em seus estudos, Oliveira (2005), aponta a migração para o município de Maricá como consequência do crescimento desordenado de centros urbanos, em especial, a cidade do Rio de Janeiro. O autor informa que aproximadamente 15% da população com 4 (quatro) anos de idade, ou mais, residente no município, é oriunda de outras cidades.

Atualizando as informações mencionadas acima, é possível verificar, com base nos dados do IBGE (2010), no quesito migração, que o total da população maricaense, com mais de 5 (cinco) anos de idade, oriunda de outras cidades no ano de 2010, foi de 24.358 pessoas, correspondente à, aproximadamente 19,11%, do total da população municipal, de 127.461 habitantes, à época. Podemos observar, em relação aos estudos de Oliveira (2005) e aos dados do IBGE referentes ao ano de 2010, que o aspecto migração cresceu, nesse período, em 4,11%, em relação ao total da população de migrantes.

O aspecto migração pode ser constatado na presente pesquisa nos discursos dos familiares das crianças, conforme discorri no primeiro tópico deste capítulo, quando falei sobre o perfil das famílias. Muitos dos familiares com quem dialoguei realizou um movimento de deslocamento para o município de Maricá oriundos de outras cidades próximas.

Vale destacar, a respeito do crescimento demográfico no município, que a Prefeitura de Maricá realizou, no ano de 2015, a construção de dois empreendimentos do programa habitacional Minha Casa, Minha Vida, em parceria com o governo federal. Tais

<sup>38</sup> IBGE, 2010; Relatório CIDE, 2013 e Relatório TCE/RJ, 2011.

empreendimentos foram construídos nos distritos de Itaipuaçu e Inoã, comportando um total de 2.932 famílias<sup>39</sup>, sendo 1.532 em Itaipuaçu e 1.400 em Inoã. Considerando famílias compostas por uma média de 3,2 pessoas<sup>40</sup>, tais números sugerem um total de, aproximadamente, 9.000 (nove mil) novos moradores distribuídos nesses dois distritos, a partir do ano de 2015.

No quesito das atividades econômicas, atualmente, as microempresas representam quase a totalidade no setor do comércio no município, que não é caracterizado como palco de instalação de grandes empresas. A partir do ano de 2000, o crescimento urbano e o investimento imobiliário, com a crescente instalação de condomínios de classe média em várias localidades da região, vem sendo uma de suas principais fontes de arrecadação de impostos. Segundo Silva (2013), o município oferece baixa empregabilidade, concentrando sua dinâmica econômica nos setores de serviços e da administração pública.

De acordo com estudos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE/RJ, 2011), o turismo é considerado uma das características de maior expressividade na região, podendo ser identificado, dentre outros aspectos, pelas residências de uso ocasional.

O potencial turístico do município reside na sua ampla variedade de paisagens naturais que compreende um vasto conjunto de lagoas e praias com uma extensa faixa de areia e vegetação de restinga, que vai desde o distrito de Itaipuaçu até o distrito de Ponta Negra. O turismo também é ativo nas localidades de interior, presente nas propriedades rurais, chácaras e fazendas, onde se observa a presença de nascentes e quedas d'água. Acentuando a beleza natural do município, ressaltam-se as serras e montanhas com vegetação de Mata Atlântica, dentre as quais, várias são registradas como Área de Proteção Ambiental (APA).

A Secretaria de Turismo explora alguns patrimônios culturais do município, tais como o trajeto "Caminho de Darwin"<sup>41</sup> e alguns pontos atrativos para o turismo de aventura onde é comum a prática de esportes como vôo livre, *trekking* e *moutainbike*. Como atrações do turismo de aventura estão a Pedra do Elefante, as Grutas do Spar, dentre outros.

---

<sup>39</sup> Revista Maricá Já, n. 35/Ano XIII/set. 2015, p. 34-39.

<sup>40</sup> de acordo com o número médio de pessoas por famílias residentes em domicílios particulares na região sudeste. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001. IBGE, 2002.

<sup>41</sup> Em 1832, de acordo com estudiosos, o naturalista britânico Charles Darwin percorreu um trajeto entre as cidades de Niterói e Maricá, rumo a Cabo Frio. Hoje, esse trajeto, demarcado por um trabalho realizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), recebe o nome de "Caminho de Darwin" e é explorado pela Secretaria de Turismo da região. Darwin teria se hospedado em um local chamado *Itaocaia Valley*, onde, até hoje, permanece a sede da Fazenda Itaocaia, (BRUM, 2004).

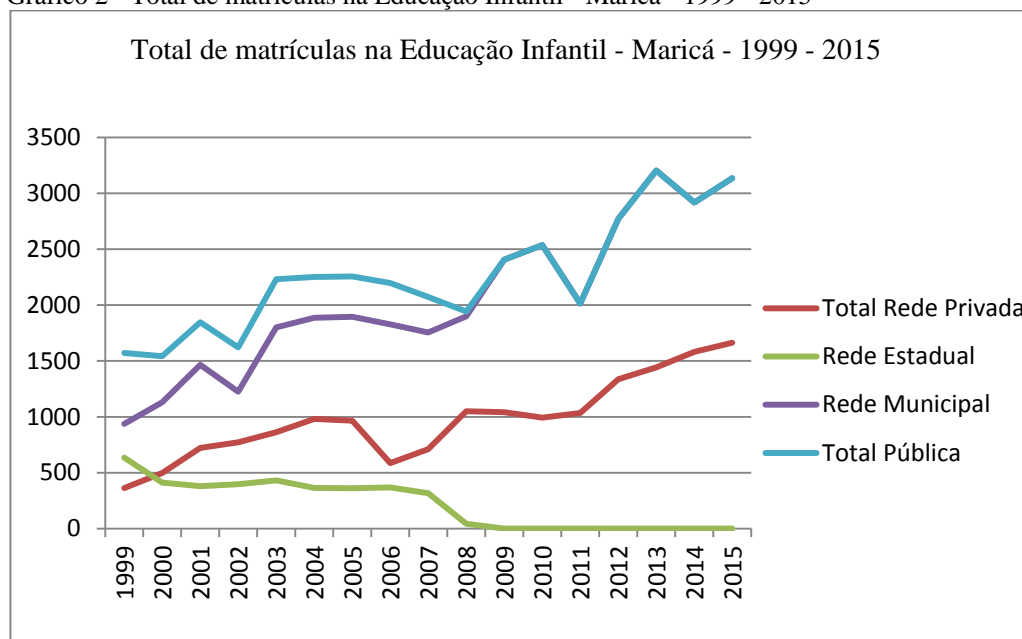
### 2.4.1 A Educação Infantil no município de Maricá: um breve percurso

No período entre os anos de 1999 a 2008, conforme dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira (INEP) /Censo Escolar (2012), a Pré-escola na rede pública do município de Maricá, era oferecida em instituições municipais e estaduais de educação. A partir do ano de 2009, o sistema municipal absorveu todas as matrículas de Educação Infantil - pré-escola que, até esse momento, eram oferecidas pela rede estadual, finalizando o processo de municipalização desta etapa da Educação Básica. A partir de então, a Educação Infantil pública passou a ser oferecida, exclusivamente, pela rede municipal de educação.

A creche, segmento da Educação Infantil que compreende crianças com até 3 (três) anos de idade, teve seu primeiro registro de oferta pela rede pública municipal no ano de 2003. A partir de então, esta passa a integrar, juntamente com a pré-escola, a Educação Infantil na rede pública municipal.

O processo de municipalização da Educação Infantil, conforme previsto no art. 11, inciso V, da LDBEN n. 9.394/96, explica a ausência gradativa dessa etapa da Educação Básica no cenário do sistema estadual de educação no município, tendo sido concluído no ano de 2009, quando passou a ser de responsabilidade exclusiva da rede municipal de educação.

Gráfico 2 - Total de matrículas na Educação Infantil - Maricá - 1999 - 2015



Fonte: INEP, 2014; SAE, 2015.

Sobre a oferta de vagas para a Educação Infantil no município de Maricá, nos anos de 2012 e 2016, seguem os quadros abaixo.

De acordo com o Censo Educacional (INEP, 2012), os dados referentes ao quantitativo de escolas que atenderam à Educação Infantil, no município de Maricá, em 2012, foram os seguintes:

Tabela 1 -Estabelecimentos de Educação Infantil em Maricá - 2012

ANO	SEGMENTO	ESTABELECIMENTO	QUANTIDADE
2012	Ensino pré-escolar <sup>42</sup>	MUNICIPAL	37
2012	Ensino pré-escolar	PRIVADO	24

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2012).

Ainda, de acordo com a fonte supracitada, segue o número de matrículas na Educação Infantil no município, no ano de 2012:

Tabela 2 -Matrículas na Educação Infantil em Maricá - 2012

ANO	SEGMENTO	ESTABELECIMENTO	MATRÍCULA
2012	Ensino pré-escolar	MUNICIPAL	2.772
2012	Ensino pré-escolar	PRIVADO	1.337

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2012).

Intermediando o período, apresento os dados de matrícula, no ano de 2014.

Tabela 3 -Matrículas na Educação Infantil em Maricá - 2014

ANO	SEGMENTO	ESTABELECIMENTO	MATRÍCULA
2014	Ensino pré-escolar	MUNICIPAL	2.970
2014	Ensino pré-escolar	PRIVADO	1.582

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2012).

Em relação ao ano de 2016, o quantitativo dos estabelecimentos de ensino e das matrículas na Educação Infantil no sistema municipal de educação, foram os seguintes, respectivamente:

Tabela 4 - Estabelecimentos de Educação Infantil em Maricá - 2016

ANO	SEGMENTO	ESTABELECIMENTO	QUANTIDADE
2016	Educação Infantil	MUNICIPAL	40
2016	Educação Infantil	PRIVADO	42

Fontes: Setor de Tecnologia da Informação (TI), da Secretaria Adjunta de Educação de Maricá (SAE, 2016) e Setor de Inspeção Escolar (SAE, 2016).

<sup>42</sup> Vale ressaltar que a nomenclatura encontrada nos registros do INEP, como *Ensino pré-escolar* destoa da LDBEN n. 9394/96, que se refere a esse segmento como *Educação Infantil*, sendo oferecida em creches e pré-escolas.

Tabela 5 - Matrículas na Educação Infantil em Maricá - 2016

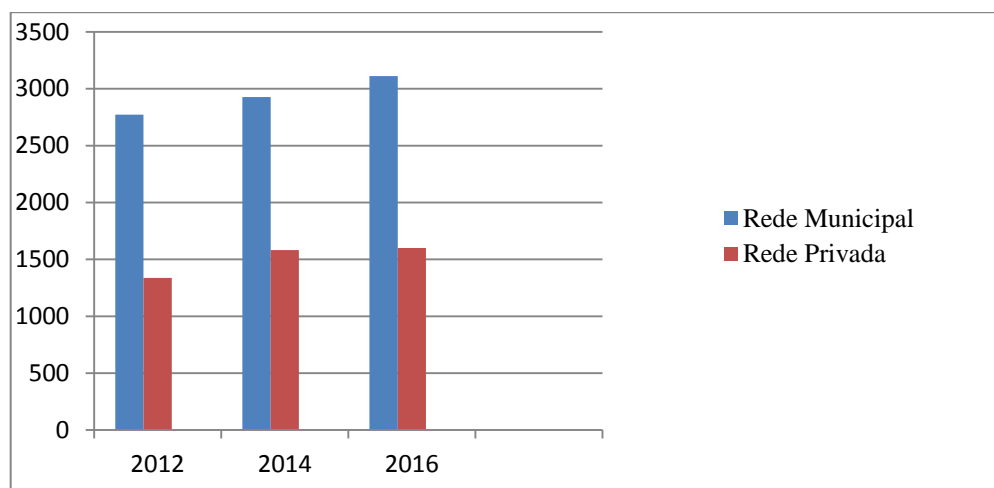
ANO	SEGMENTO	ESTABELECIMENTO	MATRÍCULA
2016	Educação Infantil	MUNICIPAL	3.112
2016	Educação Infantil	PRIVADO	1.600

Fontes: Setor de Tecnologia da Informação (TI) e de Inspeção Escolar, da Secretaria Adjunta de Educação de Maricá (SAE, 2016).

Os dados indicam que, nos últimos 5(cinco) anos, a dinâmica do atendimento educacional à parcela da população de 0(zero) a 5(cinco) anos de idade na Educação Infantil, em instituições da rede municipal, em Maricá, foi bem discreta. Entre os anos de 2012 a 2016 houve aumento de 3(três) unidades educacionais municipais, e uma elevação de 2772 para 3112 crianças matriculadas, o que representa um aumento de 340 matrículas, ou seja, 13%(treze por cento).

A rede privada, nesse mesmo período, quase dobrou em número de instituições e apresentou uma elevação de 1337 para 1600 crianças matriculadas, o que significa um aumento de 263 matrículas, ou seja, 19%(dezenove por cento). Esses dados mostram que o crescimento da oferta de Educação Infantil pelo poder público municipal, nesses últimos 5(cinco) anos, ocorreu em percentual menor ao da rede privada, contudo, com número maior de crianças atendidas, em valores absolutos.

Gráfico 3 - Matrículas na Educação Infantil em Maricá 2012 - 2016



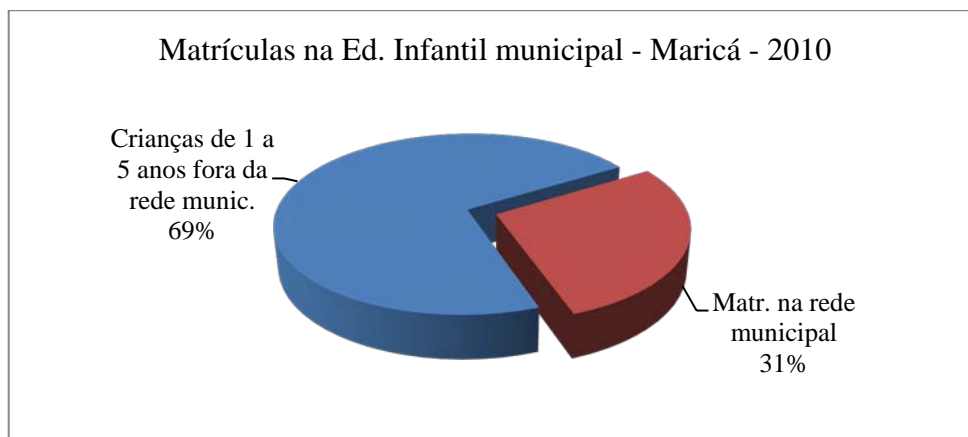
Fontes: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2012); Setor de Tecnologia da Informação (TI), da Secretaria Adjunta de Educação de Maricá (SAE, 2016)

Reafirmando a necessidade de maior empenho ao atendimento à Educação Infantil pelo poder público municipal, evidenciamos o quantitativo da população maricaense de 1(um)



a 5(cinco) anos de idade, no ano de 2010, de 8.135 crianças, aproximadamente, conforme dados do IBGE, em relação ao total de 2.536 matrículas, no mesmo ano, na rede municipal, o que representou um percentual de, apenas, 31% de crianças atendidas. Vale registrar a dificuldade para encontrar dados mais recentes referentes à população maricaense de 1 a 5 anos de idade, o que inviabilizou a atualização da argumentação ora apresentada.

Gráfico 4 - População de 1 a 5 anos e matr. na Educ. Inf. municipal - Maricá - 2010



Fonte: IBGE, 2010

Podemos afirmar, segundo os dados apresentados, que o atendimento à população de 0 (zero) a 5(cinco) anos de idade, em instituições da rede municipal, em Maricá, ainda precisa ser ampliado, a fim de garantir o direito da maior parte das crianças residentes nesse município, à Educação Infantil.

#### 2.4.2 O Distrito de Inoã e a Educação Infantil

Inoã é o 3º (terceiro) distrito do município de Maricá, criado em 1926<sup>43</sup>. Composto às margens da rodovia RJ-106, apresenta uma região central com maior evidência comercial e alguns bairros de interior, alguns com características predominantemente rurais. Trata-se do primeiro acesso ao município aos que vêm das cidades Niterói e São Gonçalo. Em relação ao centro de Maricá, encontra-se distante cerca de, aproximadamente, 15 (quinze) quilômetros.

Além de pequena evidência comercial e de alguns serviços de utilidade pública, percebe-se, também, ao longo da rodovia, a instalação de empresas na área de alimentação e demais serviços com estrutura para atendimento aos usuários que se utilizam da RJ-106 para acesso ao trabalho e em viagens, principalmente nos fins de semana. O forte empreendimento

<sup>43</sup>Lei Estadual n. 2.075, de 02/12/1926.

na área habitacional, com instalação de condomínios considerados de classe média vem sendo perceptível, nos últimos anos.

Em relação à urbanização, o processo de favelização e de crescimento desordenado pode ser observado em todo o município de Maricá. No distrito de Inoã, percebe-se relativa incidência de pobreza em toda a sua extensão, com presença de algumas localidades caracterizadas como favelas.

Nesse distrito, podemos observar grande fluxo de pessoas que chegam para morar em Maricá, grande parte delas, oriundas de municípios vizinhos, como Niterói e São Gonçalo, outra parte, oriunda de demais regiões do estado do Rio de Janeiro. Essas informações foram melhor ilustradas no primeiro tópico deste capítulo, quando apresentei o perfil das famílias parceiras desta pesquisa e residentes no bairro onde o trabalho de campo foi realizado.

Atualmente, no distrito de Inoã, existe um total de 05(cinco) Unidades Municipais que atendem a Educação Infantil, conforme dados obtidos na Secretaria Adjunta de Educação (SAE), através do setor de Tecnologia da Informação (TI). Estas Unidades diferem-se, basicamente, em dois grupos, considerando o regime de atendimento - parcial e integral - e denominação - Escolas Municipais e as outras nomenclaturas, como pode ser observado nos quadros abaixo. Assim, temos as Escolas Municipais, cujo regime de atendimento é parcial, funcionando juntamente com o Ensino Fundamental, como é o caso da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, na qual foi realizada a presente pesquisa, e as Unidades que recebem outras denominações, cujo regime de atendimento varia entre integral<sup>44</sup> e parcial, porém, destinadas, exclusivamente à Educação Infantil.

Quadro 2 - Unidades de Educ. Inf.I e regime de atendimento em Inoã/Maricá - 2016

UNIDADE	ATENDIMENTO
CEIM <sup>45</sup> PROF JOSÉ CARLOS DE ALEMIDA E SILVA	PARCIAL
EM VEREADOR OSDEWALDO MARINS DA MATTA	PARCIAL
E. M. MINISTRO LUIS SPARANO	PARCIAL
CASA DA CRIANÇA DE ITAIPUAÇU	PARCIAL/INTEGRAL
CASA DA CRIANÇA DE INOÃ	INTEGRAL

Fonte: Setor de Tecnologia da Informação (TI), da SAE, 2016

O quadro a seguir apresenta a distribuição de matrículas, por Unidade Escolar municipal no distrito de Inoã, de acordo com a faixa etária:

<sup>44</sup> O tempo de atendimento integral nas Unidades de Educação Infantil municipais é de 9 (nove) horas diárias.

<sup>45</sup> Centro de Educação Infantil Municipal

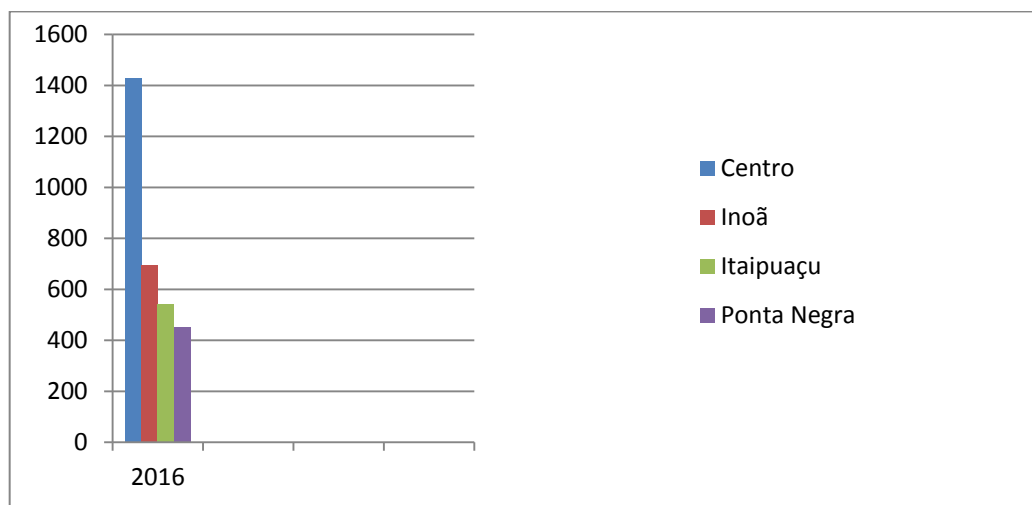
Tabela 6 - Quantitativo de matrículas por Unidade - Inoã/Maricá - 2016

UNIDADE ESCOLAR	MII 2 - 3 anos	PI 3- 4 anos	PII 4 - 5 anos	Total
CEIM PROF JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA E SILVA	43	145	121	309
E. M. VEREADOR OSDEWALDO M. DA MATTA		34	33	67
E. M. MINISTRO LUIS SPARANO		14	17	31
CASA DA CRIANÇA DE ITAIPUAÇU	29	79	86	194
CASA DA CRIANÇA DE INOÃ	37	29	27	93
TOTAL GERAL				694

Fonte: Setor de Tecnologia da Informação (TI) da SAE, 2016

No ano de 2016, o distrito de Inoã ocupou o 2º lugar no *ranking* da oferta de matrículas na Educação Infantil municipal. Devido à dificuldade para encontrar dados populacionais por distritos, não foi possível relacionar esta informação à demanda da população na faixa etária da educação Infantil.

Gráfico 5 - Matrículas na Educação Infantil, por distrito, em Maricá - 2016



Fonte: Setor de Tecnologia da Informação (TI), da (SAE), 2016

Os dados educacionais apresentados, tanto os referentes ao município de Maricá, quanto ao distrito de Inoã, cenário central desta pesquisa, nos revelam a permanente necessidade de luta pelo direito à Educação Infantil, urgente por políticas públicas para atendimento às crianças e suas famílias, como direito de cidadania.

Neste momento, não posso deixar de mencionar, ainda que brevemente, o quadro político nacional caótico que vivemos hoje, com o congelamento das verbas públicas para a educação, pelos próximos 20 anos, através da Proposta de Emenda

Constitucional (PEC) 241/16, e os impactos dessa medida para a educação das crianças das camadas populares.

Aprovada por um sistema político que exerce seu poder legislativo em desfavor dos mais pobres e de suas necessidades, a PEC 241/16 não permite aumentos reais nos investimentos públicos em educação na próximas duas décadas. Com essa medida, estamos cada vez mais distantes de consolidar o Brasil como um Estado de bem-estar social. Essa estagnação dos gastos públicos com a educação, impactam o atendimento aos direitos da infância brasileira e de suas famílias, freando o acesso e aumentando as demandas e precariedades nesse serviço.

Como consequência deste quadro, podemos mencionar o aumento das despesas educacionais que recai sobre as famílias das camadas populares que recebem o ônus do custeio, seja direta ou indiretamente, da educação para seus filhos, na contramão do que deveria ser um direito garantido pelo poder público. Nesse pacote de agravos, lembramos que a referida PEC compromete o planejamento educacional brasileiro de ampliação do acesso à educação para as crianças pequenas até o ano de 2024, como prevê o atual Plano Nacional de Educação (PNE) seguido de suas respectivas metas.

As últimas medidas do atual governo brasileiro reafirmam a continuidade de um modelo político de exclusão dos menos favorecidos, no qual o grande contingente do nosso povo continua sendo responsabilizado e penalizado na sofrida condição da cidadania pobre brasileira.

### 3 COM A PALAVRA, OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS

Ah, eu não sei te explicar porque, assim... representa muita coisa. Mas eu não sei, assim, **a palavra** pra eu te dizer. Muita coisa! Ah, o **futuro** deles, né...? (Liliane Siqueira, 2016, 27 anos. Grifo nosso)

As palavras de Liliane, quando indagada sobre o que, para ela, representa a educação escolar de seu filho mais novo, ao ter-lhe garantido a matrícula na pré-escola, muito nos revelam sobre suas expectativas. Em princípio, pode nos causar estranheza uma fala que diz não saber, não encontrar *a palavra* "certa" para expressar suas aspirações. No entanto, quando solicitada a falar um pouco mais, a enunciação da palavra *futuro* nos abre um horizonte carregado de sentidos.

Aos 27 (vinte e sete) anos de idade, Liliane nos fala sobre os desafios que enfrenta, cotidianamente, para garantir a educação escolar de seus 4 (quatro) filhos. Inicialmente, suas expectativas em relação à escolarização do filho, de 5 (cinco) anos, aparecem atreladas ao desejo de superação das necessidades materiais mais imediatas que vivencia. A fala de Liliane vem marcada, em grande parte, por suas queixas em relação às dificuldades econômicas para manter sua família, composta por sete pessoas, acirrada pela falta de empregabilidade e por sua baixa escolaridade, uma vez que possui o Ensino Fundamental incompleto. Expressivamente, a superação das dificuldades econômicas é o pivô das projeções de Liliane para a escolarização dos filhos.

O discurso de Liliane, certamente, encontra-se marcado por suas experiências cotidianas, na medida em que atribui valor à Educação Infantil, relacionando-a à formação para o *futuro* de seu filho mais novo. Sua fala vai ao encontro de uma retórica oficial que atribui à escola o lugar, por excelência, destinado à formação para a cidadania, porém, está para além do universal, se considerarmos a legitimidade de seus condicionantes históricos e materiais.

Sua palavra nos traz algumas possibilidades de sentidos atribuídos ao direito à educação e nos ajuda a tensionar os discursos educacionais oficiais que estabelecem uma relação homogênea entre escolarização e cidadania. Compartilhamos da crítica a um modelo arbitrário de linguagem que padroniza alguns pressupostos ideológicos como hegemônicos, em detrimento de compreendê-los a partir das experiências concretas dos sujeitos.

Para efeitos de situar alguns marcos teóricos para melhor compreensão da palavra dos sujeitos parceiros desta pesquisa, recorro novamente à Bakhtin (2014), quando nos fala sobre a marca ideológica da linguagem e nos afirma que é através da palavra que as ideologias são construídas e reconstruídas nas relações cotidianas. O autor nos alerta quanto ao caráter da palavra de "[...] fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social" (p. 36), portanto, deve ser colocada em primeiro plano no estudo das ideologias. Para este autor, "[...] o material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra." (BAKHTIN, 2014, p.37).

Retomo como especial nesta pesquisa a concepção bakhtiniana de Ideologia do Cotidiano, sobre a qual falei rapidamente do capítulo 1, por compreendê-la em sua potencialidade nas lutas cotidianas por disputas ideológicas. Bakhtin a diferencia dos sistemas ideológicos constituídos, definindo-a como um campo de domínio da palavra "desordenada e ainda não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência" (2014, p. 123). O autor considera a ideologia do cotidiano um fator puramente social que sedimenta os sistemas ideológicos constituídos, dando-lhes vida, na medida em que atribui a eles uma "avaliação crítica" viva.

Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda a produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. [...] Aí, justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos (BAKHTIN, 2016, p. 123;125)

Referenciada na concepção bakhtiniana de ideologia do cotidiano, defendo que a palavra requer atenção, zelo, cuidado pois é nela e, através dela, que se formam e se consolidam as diversas ideologias que orientam os modos de socialização entre sujeitos de uma determinada coletividade. Bakhtin nos apresenta uma relação dialética viva entre a atividade mental subjetiva e a palavra como expressão ideológica. Desse modo, consideramos a palavra dos familiares interlocutores nesta pesquisa, como um ato objetivo resultante não só do contexto enunciativo imediato no qual foi construída durante a pesquisa mas, também, das demais relações sociais que constituem suas identidades.

Seguimos na tentativa de desconstrução dos sentidos únicos consolidados nos discursos monologizados da legislação educacional, trazendo os familiares das crianças como parceiros nesta pesquisa. Prosseguindo com a palavra de Liliane ao nos falar: "Eu faço de tudo pra eles [os filhos] ser alguém na vida. [...] pra poder eles ter alguma coisa pra eles, como é que se diz... ah, pra eles ter como se manter", podemos ver que os sentidos que

constrói para a educação de seus filhos estão relacionados às suas condições materiais de vida. Em companhia de Bakhtin, compreendemos que a consciência individual desses familiares reflete um contexto social marcado por determinantes históricos e concretos que nos ajudam a compreender os modos pelos quais constroem sentidos para a escolaridade de seus filhos na Educação Infantil.

Para Bakhtin (2014, p. 35), "[...] a consciência individual é um fato socioideológico[...]", portanto, não é um produto natural nem isolado e pode ser melhor compreendida a partir do reconhecimento dos referenciais sociais de cada sujeito. Uma vez objetivada pela palavra, a consciência torna-se uma força real. A respeito da consciência individual em uma perspectiva socioideológica, pensamos com Bakhtin,

[...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra [...]), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma de suas forças (2014, p. 122).

Sobre a individualidade, por consequência, Bakhtin também a insere em um plano social.

O indivíduo [compreendido como o sujeito em sua individualidade] enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN, 2014, p. 59).

Eis um dos motivos que justifica o valor atribuído nesta pesquisa à palavra dos familiares das crianças. Nossa provocação reflexiva reside nos contrapontos existentes entre suas expectativas e os discursos jurídicos educacionais, alguns deles, explicitados ao longo deste terceiro capítulo. Para que esses contrapontos não venham a se tornar um marco para uma relação autoritária entre os discursos jurídicos, a instituição educacional e os familiares, apostamos em uma postura dialógica que reconheça efetivamente os familiares das crianças como sujeitos de conhecimento e como parte integrante do contexto escolar. Nessa perspectiva de compreensão ativa, escutar pressupõe calar e, num movimento contínuo, falar com. Nas palavras de Bakhtin,

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (2014, p. 136-137).

Propor uma reflexão sobre a relação entre cidadania e direito à Educação Infantil, na perspectiva dos familiares das crianças, nos intima ao desafio de conceber a palavra desses sujeitos como marco potente de busca de participação política. Para tanto, compreender ativamente suas palavras significa cotejar as inúmeras possibilidades de sentidos nelas existentes, orientando-nos a partir de suas lógicas e experiências. Dessa forma, temos a oportunidade de relativizar verdades, caminhando na contra-mão de ideologias padronizadas e hegemonicamente instituídas.

Nesse momento, trago alguns diálogos construídos na pesquisa no que tange aos sentidos construídos pelos familiares das crianças a respeito da relação entre cidadania e direito à Educação Infantil. Inicialmente, faço algumas considerações a respeito dos discursos hegemônicos que valoram diferenciadamente os lugares das famílias das camadas populares e da escola no processo educacional das crianças, apresentando alguns diálogos nos quais os familiares afirmam a centralidade da escolarização no processo educacional dos filhos.

Na sequência, trago algumas falas que vão em direção à proclamação da cidadania como promessa do processo de escolarização, no entanto, tais falas revelam algumas lacunas ainda existentes para a consolidação da cidadania das crianças e de suas famílias, por meio da garantia do direito à Educação Infantil.

Em seguida, aponto algumas considerações mais específicas sobre o cotidiano da escolarização das crianças reclamadas nas falas dos familiares, tais como, *bidocência*, tempo integral e transporte escolar.

Vale lembrar que o perfil social dos familiares participantes desta pesquisa foi melhor apresentado no capítulo anterior. Importa também dizer que os diálogos foram aqui organizados de forma mais ou menos fluida, em decorrência das diferentes possibilidades de construção com meus interlocutores. As falas mais longas não significam, necessariamente, maior densidade nas discussões, ao mesmo tempo em que as falas mais fragmentadas não denotam, *a priori*, superficialidade. A variação na construção dos diálogos foi um processo decorrente de um conjunto de fatores, tais como, as diferenças individuais dos familiares com quem dialoguei, os meus limites e possibilidades como pesquisadora e as condições de



realização das conversas, o que possibilitou a evolução de diálogos, cada qual, com suas especificidades, uns mais eloquentes, outros menos.

Do ponto de vista da apresentação deste terceiro capítulo, inicialmente, organizei as falas dos familiares com quem dialoguei a partir dos sentidos mais recorrentes atribuídos ao enlace entre cidadania e direito à Educação Infantil. Essa opção foi decorrente da predominância com que tais sentidos foram enunciados por esse coletivo.

Por fim, apresento os últimos diálogos de maneira um pouco mais extensa, nos quais os meus interlocutores encontram-se mais singularmente acessíveis. Nesse momento, optei por não atravessar em demasia a fala dos familiares deixando-os, na medida do possível, falarem por si sem, necessariamente, sobrepor uma outra palavra à deles. Nesse conjunto, inseri algumas falas que, no coletivo, se destacaram por questões de gênero, etárias, geográficas, dentre outras.

### **3.1 Educação Infantil e cidadania: limites e possibilidades**

Consideremos o quanto a educação escolar vem ganhando cada vez mais centralidade no projeto de construção de uma cultura de cidadania, nas políticas educacionais contemporâneas. Por sua vez, as famílias, em especial, as das camadas populares, têm sido invisibilizadas no processo educacional de seus filhos. Exponhamos algumas razões: social e historicamente, a instituição escolar foi sendo estabelecida como o lugar, por excelência, destinado ao processo educacional das crianças; os discursos oficiais atuais têm, cada vez mais, condicionado o status social de cidadania ao acesso à educação escolar e, por fim, temos enfrentado um discurso ideológico hegemônico que atribui certa incapacidade moral às famílias das camadas populares ao processo educacional de seus filhos.

Esses fatores nos desafiam a problematizar os discursos educacionais oficiais quando enunciam, monologicamente, suas imposições ideológicas para a educação das crianças das camadas populares. Nos diálogos com os familiares das crianças, em alguns momentos, é possível perceber o discurso da primazia escolar na educação dos filhos sendo reafirmados.

Luciana e Alexandra dão especial relevo ao valor que atribuem à educação escolar, ao anunciarem a prevalência desta na educação de seus filhos. Essas mães revelam algumas práticas escolares sendo inseridas no universo familiar, que se tornam, em alguns momentos, o centro dessa rotina. O contexto familiar, por si só, parece não ser reconhecido por essas mães como suficiente para o processo educacional dos filhos, mesmo em momentos alternativos ao calendário escolar.

O pai dele mesmo fala: "Férias, não é só brincar, tem que, de vez em quando, pegar o livro pra ler". A gente pega muito no pé dele por causa disso (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

Só fica agarrado comigo, com a minha mãe. Não faz mais nada. Só isso. A vidinha dele era só ficar dentro de casa (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

Porque a criança não fica sozinha em casa, só brincando. Porque não vai deixar a criança sem fazer nada. (Otacília da Silva, 2016, 64 anos).

Nessa direção, Sarmiento (2007) nos diz que, em tempos atuais, a família e a escola passam a assumir posições diferenciadas na educação das crianças. Há uma separação social hierárquica que atribui valores diferenciados para as ações da família e as ações da instituição escolar. Esse quadro deflagra uma polarização institucional no processo educacional das crianças, sendo, a escola, em detrimento da família, o lugar mais valorizado e legitimado nesse fazer.

O discurso oficial que proclama a escola como veículo central para a socialização da educação das crianças e para a promoção da cidadania, tem se mostrado reconhecido nas falas das mães. Percebemos que as expectativas das famílias em relação à Educação Infantil dos filhos encontram-se referenciadas no discurso hegemônico que dá centralidade à escola como o principal meio de socialização e educação das crianças.

Nesse sentido, Aleideane, ao expressar suas convicções sobre a Educação Infantil na qual sua filha de 4(quatro) anos encontra-se matriculada, nos mostra a centralidade e o valor que atribui à educação escolar de sua filha, em seu cotidiano familiar.

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

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

Nesse sentido, evidenciamos a tensão imposta pelo projeto social moderno, no qual, às famílias das camadas populares e ao Estado, são atribuídos patamares diferenciados no plano educacional das crianças. O que tem acontecido no projeto da modernidade é a supremacia do Estado na tutela das crianças, através da escolarização, sobretudo, as das camadas populares.

Diferentemente, as famílias de classe média, no âmbito do privado, possuem maior flexibilidade e autonomia no processo decisório em relação à educação de seus filhos.

Contudo, muito embora possamos constatar os discursos majoritários do enlace entre escolarização e cidadania sendo re-enunciados pelos familiares das crianças, uma vez que tendem a fazer o eco do "discurso competente" (PATTO,1990) e a reproduzir a lógica predominante em defesa da escolarização para a cidadania, desejamos problematizar essa realidade. O discurso competente ao qual Patto se refere trata-se da versão ideológica sobre um modelo ideal de escolarização, legitimada pelas políticas e pelos profissionais da área que, a priori, teriam o suposto poder de dizê-la. Como provocação, ao longo deste capítulo, evidenciamos as enunciações dos familiares das crianças como uma contra-palavra ao discurso competente, conforme sinalizado por Patto, como potencialidade de seus posicionamentos políticos.

Apesar dos atuais desafios a serem enfrentados pela escola pública, não estamos negando a importância da educação escolar e nem limitando-a, unicamente, aos seus limites e dificuldades. Ao contrário, desejamos enaltecer suas possibilidades para além dos contextos políticos e econômicos da realidade social complexa e desigual na qual está inserida. Nessa direção, vimos falar dos sonhos, dos desafios e das lutas árduas, porém, possíveis, enfrentadas pelos familiares com quem dialoguei, a partir do ingresso de seus filhos na Educação Infantil pública municipal na escola pesquisada.

Luciana e Alexandra expressam seus sonhos a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos cuja realização, muitas vezes, encontra-se ameaçada por um conjunto de fatores sociais desfavoráveis que enfrentam em seu dia a dia. A crença na Educação Infantil como primeira etapa de um percurso ininterrupto para a universidade, assim como para a profissionalização e ingresso promissor no mercado de trabalho, foi um aspecto expressivo nas falas dessas mães.

Eu falo pra eles que tem que estudar, crescer, fazer uma faculdade boa. Ele fala que quer ser advogado, o pequenininho. Ai eu falo: "Pra ser isso você tem que estudar muito!" Hoje em dia, a gente não consegue um serviço com carteira assinada, sem um estudo. Por isso que eu falo pra eles: "Se vocês quiser mesmo trabalhar quando crescer, vocês têm que estudar até o último dia e escolher uma profissão" (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

A escola é tudo. Ter uma base pra sua vida. Um melhor emprego. Tudo (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

Em suas falas, Luciana e Alexandra anunciam suas lutas para que seus filhos tenham condições mais justas de disputarem no mercado de trabalho, através dos conhecimentos formalizados pela educação escolar. Essas mães sabem que, de alguma forma, o ingresso e o sucesso escolar são condições que poderão favorecer melhores condições de vida para seus filhos. Nesse caso, associam um percurso de êxito escolar à conquista de empregos que possam lhes garantir dignidade do ponto de vista material e social.

Apesar dos enunciados dessas mães parecerem desconsiderar as adversidades sociais, políticas e econômicas que têm de enfrentar, podemos compreendê-los como uma denúncia a uma sociedade opressora e excludente que dificulta o processo de construção da cidadania aos mais desfavorecidos. A garantia do ingresso escolar para os filhos parece significar, para essas mães, um processo de corrida contra o tempo, no sentido de garantir um caminho seguro para a realização do sonho de uma vida melhor. Essas mães valorizam, a partir de suas experiências de vida, a educação escolar para a formação dos filhos, esforçando-se o quanto podem para garantir-lhes a escolaridade.

No dinamismo expresso nas relações entre a escola, suas políticas de regulação e a sociedade, esta última, representada neste trabalho pelos familiares das crianças matriculadas na Educação Infantil da Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, alerta para a visibilidade necessária aos sentidos atribuídos pela instituição familiar das camadas populares à escolarização de seus filhos. Entre palavras e lágrimas de algumas mães, questiono-me se a escola tem dado conta de promover experiências abrindo-se ao diálogo e à escuta sensível às vozes desses sujeitos, considerando-os como parte integrante dos fazeres cotidianos escolares.

Estas reflexões sugerem transformações e nos convidam à ruptura com os modelos tradicionais que cristalizam a superioridade dos saberes e das práticas escolares em uma hierarquia social de valores. Sugerimos contrapontos que ampliem as possibilidades de compreensão da relação entre família e escola como um fenômeno dinâmico, composto por paradigmas que necessitam ser constantemente questionados.

É muito importante pra ela [a neta]. Porque eu faço pra ela o que eu não tive, porque meus pais não podia(m), na época, nem um caderno podia comprar. [...] Então eu faço pela minha neta (Otaclia da Silva, 2016, 64 anos).

Ao falar sobre a importância atribuída à Educação Infantil de sua neta, as palavras de dona Otaclia, avó-mãe de uma menina de 4(quatro) anos, parecem nos apontar uma lacuna histórica em nossa sociedade em relação à custosa conquista da educação escolar como um direito de cidadania. Aos 64 anos, dona Otaclia, ao relatar que seus pais, sequer, podiam

comprar um caderno para que pudesse estudar, nos confronta com questões sociais que ainda nos são um desafio e denuncia as dificuldades enfrentadas por inúmeras famílias brasileiras, decorrentes de nossa cruel e histórica desigualdade social e econômica. Podemos constatar, através das palavras de dona Otacília que, pelo menos referente aos últimos 60 (sessenta) anos, temos testemunhos sobre as dificuldades para consolidarmos a promessa liberal de construção de uma cultura de cidadania decorrentes de nosso sistema educacional excludente e deficitário, uma vez que ela também nos fala sobre a exclusão escolar que vivenciou.

Encontramos, nas reflexões de Alvarenga (2010), uma denúncia a esse moroso processo de construção da cidadania no qual, a contento de uma perspectiva hegemônica, a própria palavra cidadania, parece apresentar-se de maneira amorfa, sem vida, parecendo ocupar apenas um plano abstrato na consciência coletiva.

No Brasil, a noção de cidadania parece teimar em ser traduzida, ao menos discursivamente, como a experiência do inacabado, de algo sempre a se construir, do enigma que não pode ser decifrado no passado e que nos desafia no presente (ALVARENGA, 2010, p. 125).

Apesar das adversidades sociais que vivenciou e de sua baixa escolaridade, dona Otacília empenha-se por garantir a educação escolar de sua neta, em oposição ao discurso imposto pelas ideologias dominantes que fomenta a ideia da negligência das camadas populares no dever de educarem suas crianças. Para isso, com convicção, demonstra compartilhar essa responsabilidade com a instituição escolar: "Pelo meno[s] aqui [na escola] eles tão aprendendo, né? Tão aprendendo educação. Dentro de casa só vai ficar vendo televisão, vendo desenho, né? E aqui eles tão aprendendo" (Otacília da Silva, 2016, 64 anos).

Em diálogo com Jussara, ao revelar nunca ter estudado e, após um período inicial de conversa, disse também que não sabia ler nem escrever, percebi o quanto é cruel a ideologia neoliberal que fomenta um sentimento de autoresponsabilização nas pessoas mais desfavorecidas, em relação às suas condições de desigualdade social.

Quanto mais difícil é a realidade vivenciada pelo sujeito nas privações materiais e sociais que passa, mais parece sentir-se culpado pelas injustiças sociais nas quais está inserido, sentindo-se responsável pelo sistema que o pune. Toma pra si a vergonha por sua condição de desigualdade social como se esta não fosse uma questão de responsabilidade coletiva.

Contudo, Jussara, ao falar sobre a Educação Infantil de seu filho, de 4 (quatro) anos, enuncia, repetidamente, que a considera importante sim, "Porque eles, também, ficar sem

educação, fica ruim. Fica feio. Ah, eu acho feio criança sem educação". Embora a introspecção e a timidez tenham sido percebidas em sua postura e em suas palavras, Jussara deixa claro que não abre mão de educar o filho em casa.

Eu ensino as coisa boa a ele em casa. Não pode tá falando palavrão. [...] Eu ensino a ele. Dei graças a Deus ter conseguido vaga aqui pra ele, porque ele ficava em casa, fazendo muita bagunça. Aí eu botei ele pro colégio (Jussara Mendonça, 2016, 30 anos).

As palavras de Jussara confrontam uma ideologia dominante que estigmatiza as famílias pobres disseminando a ideia de que estas se omitem na educação de suas crianças. Vemos claramente seu empenho, como mãe, na função de educar seu filho, assim como é visível o valor que atribui à escola como lugar legítimo para complementação desse processo.

Outros indícios presentes nos discursos dos familiares com quem dialoguei, nos ajudam a pensar em como os sentidos atribuídos ao direito à educação, em alguns momentos, aparecem como forma de luta, em outros, como dádiva. Terezinha, possivelmente, sempre alerta, em relação às dificuldades cotidianas enfrentadas para a obtenção de seus direitos, não tem dúvida: " Se foi "aberto" uma porta pra ela [a filha] aqui, [...]", ela, imediatamente, garantiu a matrícula da filha. "Pra mim, foi muito importante" (Terezinha, 2016, 39 anos). Em contrapartida, para Danieli, a vaga "[...] foi uma benção" (Danieli, 2016, 28 anos).

Chama nossa atenção outro sentido compartilhado pelas mães, em direção a certa compensação à pouca escolaridade a que tiveram direito. Relatam estarem satisfeitas com a Educação Infantil a qual os filhos têm acesso, sendo, o termômetro dessa satisfação, o fato de terem tido seus percursos escolares interrompidos em suas histórias de vida.

Pra mim representa tudo. O que eu não pude aprender, ela tá aprendendo ( Aleideane de Matos, 2016, 30 anos).

A gente não teve muito o que hoje nós podemos dar pros nossos filho(s), entendeu? Por coisa de trabalho, essas coisa(s) de ajudar. E hoje, graças a Deus, ela tá tendo oportunidade. Então pra mim é muito importante eu fazer essa parte como mãe, de tá ajudando a minha filha, como eu ajudo meus outros filhos. Meu esposo, ele quase não teve estudo. Porque ele é lá da Paraíba. Então, lá, o que acontece, eles tinha(m) uma vida muito, muito humilde, então ou eles optavam pela escola ou pra trabalhar. Então ele, muito mal ele concluiu a segunda série (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos).

Eu quero que ele aprenda. Estude. Faça o que eu não fiz (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

Eu falei assim: Ó, vocês têm que estudar porque a mãe de vocês só estudou até a "6ª série". Eu não tive essa sorte de estudar porque meu pai me tirou da escola (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

Como consequência de um processo de exclusão escolar que lhes foi imposto, essas mães deixam emergir o sentido que atribuem à Educação Infantil, expresso pela credibilidade na instituição escolar como meio para a garantia da dignidade dos filhos. Apostam que a escolarização amenizará futuros sofrimentos acirrados, dentre outros motivos, pelas carências materiais que vivenciam. Sofrimento do qual desejam e lutam para que seus filhos fiquem isentos.

Consciente das dificuldades que vivenciou, Liliane deixa clara sua convicção e seu esforço para manter seu filho, de 4(quatro)anos, matriculado na Educação Infantil. Acrescenta, à nossa escuta, seu posicionamento a respeito do currículo escolar, reivindicando a prioridade de formação dos seus filhos para a vida.

Eu faço de tudo pra eles poder ter a escolaridade deles, pra ser alguém na vida. **Pra eles não passar pelo que eu passei, já, com eles. Pra eles ter como se manter. Pra não precisar, como eu precisei das pessoas, de pedir as coisa[s] aos outros** (Liliane Siqueira, 2016, 27 anos, grifo nosso).

Ao falar que faz de tudo pela escolarização dos filhos na esperança de que, quando adultos, consigam se manter materialmente e para que não venham a depender de favores de terceiros, está explícito o mito da conveniência e da acomodação imposto pelas ideologias dominantes à população mais desprovida economicamente. O sentimento de inconformismo de Liliane se expressa na busca por melhores condições de vida para seus filhos. Lutar por melhores condições de vida para os filhos, incluindo nessa luta a busca da escolaridade, pode ser entendido como uma ação de resistência, na perspectiva discutida por Chauí (2014). A autora nos fala sobre uma relação aparentemente oposta entre conformismo e resistência quando, na verdade, ambas são manifestações ambivalentes inerentes à uma sociedade desigual onde a luta de classes se impõe como uma condição natural.

Liliane demonstra uma experiência que a faz tanto se conformar, aparentemente, quanto resistir, em uma complementação de força mútua. Na perspectiva de Chauí (2014), as ambiguidades se apresentam como uma condição basilar na compreensão do real, ou seja, são constitutivas de um todo, em oposição a uma visão unilateral das diferentes realidades da vida. Consideramos a busca de Liliane de escolaridade para os filhos um ato de resistência em função desta luta estar imbuída de uma lógica que atravessa as camadas populares, neste caso, a urgência na garantia de melhores condições de vida para seus filhos.

Ao desejar privar os filhos da condição de "pedir as coisas aos outros", Liliane deixa ver seu desconforto em relação às políticas populistas para as camadas populares, que se configuram por

[...] um poder que ativamente realiza sem recorrer às mediações políticas institucionais [...], buscando uma relação direta entre governantes e governados, graças a uma teia de mediações pessoais; um poder pensado e realizado sob a forma da tutela e do favor, em que o governante [...], considera os governados como desprovidos de ação e conhecimento políticos, podendo por isso tutelá-los. [...]: a relação de clientela; (CHAUÍ, 2000, p. 86-87).

É possível notar marcas importantes nas convicções e anseios dessas mães em relação à Educação Infantil dos filhos. Seus discursos revelam experiências concretas e conceitos de valor socialmente compartilhados, enunciando as condições objetivas e materiais fortemente marcadas em suas vidas, que acabam por influenciar as projeções que fazem para a educação dos filhos.

A cidadania infantil permeia esta discussão, no que se refere à criança enquanto sujeito de direitos, como condição conquistada recentemente. Segundo Sarmiento (2007), a visibilidade social da infância constitui-se um movimento recente, podendo ser considerada como um produto da modernidade. Este cenário de morosidade na visibilidade social da infância, se reflete nas atuais políticas voltadas para esse segmento, ainda difusas e lentas, do ponto de vista de sua implementação.

Entretanto, nas últimas décadas, alguns direitos sociais vêm sendo-lhes reconhecidos, oficialmente. No Brasil, avançamos no paradigma social que aponta para a proteção aos direitos da criança, afirmando as responsabilidades que o Estado e a sociedade devem assumir sobre ela. Especialmente, no que se refere à cidadania e ao direito à educação, alguns referenciais jurídicos foram apresentados no capítulo 1 desta dissertação.

Em conformidade com avanços na atual perspectiva social e política para esse segmento, em especial, no que se refere à conquista de direitos, o relato de algumas mães expressam suas percepções sobre a ampliação do acesso à Educação Infantil. É o que nos dizem Liliane, Aleideane e Michelle, ao se referirem à oferta de vagas para esse segmento.

Eu acho que a dificuldade [de encontrar vaga] é mais pras crianças grandes. Pros "Prezinho", eu acho que já é mais fácil conseguir vaga (Liliane Siqueira, 2016, 27 anos).

Acho que tá mudando pra melhor. Eu acho que a Educação Infantil, hoje, é diferente de antigamente. É mais importante. Dá mais importância pra isso. Com 4(quatro) anos eu acho que eu nem estudava! É Por isso que eu botei ela [sua filha] cedo na



escola. Ela entrou com três anos. Antigamente, nem tinha esse negócio de escola pública pegar criança[s] pequena (Aleideane de Matos, 2016, 30 anos).

Eu estudei aqui nessa escola até a 4ª série, até terminar [referiu-se à conclusão do 1º segmento do Ensino Fundamental]. Mas na época que eu entrei, eu tinha 6 (seis), 7 (sete) anos. Não tinha Educação Infantil como agora (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos).

O quantitativo das matrículas na Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano na Educação Infantil, nos últimos 5(cinco) anos, tem estado de acordo com a modulação determinada no Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá. Observamos que não há superlotação nas turmas e que, caso ainda haja procura por vagas para essa etapa, a escola tem como acolher as crianças.

A organização feita pela prefeitura para a realização das pré-matrículas se dá através de um processo informatizado, o que gera dificuldades para alguns familiares, em decorrência do não acesso à internet. Contudo, as matrículas vêm sendo realizadas sem grandes transtornos apesar de, em alguns casos, os familiares terem relatado que solicitaram ajuda de terceiros para a realização desse processo.

Quando já iniciado o ano letivo, caso sejam procuradas as vagas e ainda haja a disponibilidade, as matrículas são realizadas diretamente na unidade escolar. Nesses casos, a direção da escola, normalmente, foi referenciada pelos familiares das crianças como o interlocutor central nesse processo, quase nunca os responsáveis diretos por esse trabalho na secretaria da escola foram mencionados pelos familiares.

Seguem alguns diálogos com os familiares, exemplificando o descrito acima, sobre a realização das matrículas escolares na rede municipal:

Matriculei aqui pela internet, na primeira fase. Depois foi direto na escola. Não me lembro muito como foi porque quem fez pra mim foi a Andrea [ a motorista do transporte escolar - particular - da filha]. Não tenho muito acesso à internet, não. (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos)

Eu fiz a matrícula dele pela internet. Aí, eu queria aqui mesmo que é mais perto de casa. Ou tem aqui ou tem lá em Santa Paula. Pra mim, Santa Paula é muito... fica muito longe (Alexandra de Carvalho, 2016, 35 anos).

Quando eu vim fazer acho que já tinha acabado as inscrições. Acho que só tinha uma ou duas vagas, só. Aí eu vim e procurei saber, né? Tinha que fazer inscrição. Expliquei que a gente tinha acabado de se mudar. Eu perguntei como é que era. Tirei as fotos e trouxe as coisas dele. Não foi ruim, não. Não foi de ficar esperando em fila, não. Foi fácil. (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos)

Eu consegui as últimas vagas aqui. Eu conversei com a [...] [diretora adjunta], ela falou que ia segurar a vaga pra mim porque eu ainda não tinha todos os documentos que precisava e ela falou pra eu agilizar rápido porque era a última vaga pra turma da Jennifer e a última vaga pra turma do Bruninho, que é o menorzinho. Aí eu fiz rápido, assim, e consegui rápido. Acho que em dois dias eu já tinha matriculado eles. (Jessica Baessa, 2016, 24 anos)

Entretanto, a ampliação do acesso à Educação Infantil gera um outro ângulo de enfrentamentos necessários para a manutenção dos direitos já conquistados para as crianças pequenas. Direitos esses, em alguns casos, ainda por se consolidar como, por exemplo, uma educação que garanta a qualidade das experiências a serem vivenciadas pelas crianças no espaço institucional.

A esse respeito, traçamos um paralelo com as críticas de Sarmiento (2007), quando o autor nos provoca com alguns desafios para a consolidação de uma cultura de cidadania infantil. Igualmente, denuncia a visão "compulsória" pela escola cidadã que fragiliza a ideia de cidadania a ser vivenciada no presente, colocando-a, sempre, em um plano futuro. O autor evidencia uma zona de tensão, (2007, p. 41-42), enfatizando a necessidade de uma mudança paradigmática na consolidação da cidadania da infância, através de um processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de ações contra-hegemônicas que ultrapassem as concepções clássicas e tradicionais.

No tocante às críticas do autor, apresentamos os posicionamentos de algumas mães, ao expressarem seu excedente de visão, denunciando as condições educacionais ainda desfavoráveis para a consolidação de uma efetiva cultura de cidadania infantil. Nas falas subsequentes, identificamos algumas reivindicações das mães em direção à construção de um projeto político-educacional que, de fato, contemple as crianças como sujeitos de direitos.

Sobre a escola na qual seu filho encontra-se matriculado, Luciana, mãe de um menino de 4 anos, embora seja nítida sua preocupação em reiterar seu apreço pela instituição, manifesta alguns descontentamentos.

Não to falando que esse colégio aqui é ruim. É Bom! Mas aqui tá faltando bastante coisa. Uma quadra ali atrás pras criança. Tem que ter mais sala também. Teve um "moço" ai que falou que ia mudar a escola. [...] que ia botar um refeitório. Aqui tá faltando também um refeitório pras criança[s] pros pequenininho. Tá faltando muita coisa. Bastante coisa (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

Luciana, acaba por reivindicar um espaço mais lúdico e apropriado às características específicas da idade de seu filho, atrelando essa revelação a algumas carências observadas, principalmente, em relação à estrutura física da escola. Demonstra ter clareza das deficiências identitárias do espaço educativo escolar que se revela incompatível e desfavorável aos interesses e necessidades de seu filho. Dessa forma, une sua voz à luta contínua por conquistas e garantias de direitos para as crianças da Educação Infantil.

Para além do universo escolar, acrescentamos outro aspecto às carências que ainda se estabelecem nas políticas para a promoção de uma cultura de cidadania infantil. Falo sobre as dificuldades que as famílias das camadas populares enfrentam para encontrar um aparato público institucional que venha ao encontro da garantia dos direitos e das necessidades contemporâneas da infância, para além de sua inserção na instituição escolar,

Tem muita criança na idade dele mesmo [4 anos], assim... não perdido, mas fazendo coisas errada[s]. **Por isso que eu quero que eles fique sempre na escola**, pra eles aproveitar e aprender o que é certo e não, as coisas errada[s]; a não mexer nas coisas de ninguém (Liliane Siqueira, 2016, 27 anos, grifo nosso).

É possível escutar, na fala de Liliane, uma denúncia de que a escola parece ser a única instituição social com a qual as famílias pobres podem contar para compartilhar a educação dos filhos, na ausência de um aparato de estado que dê conta dessa obrigação. Liliane clama pela responsabilização do poder público na realização de políticas de proteção à infância e à juventude, demonstrando reconhecer que, apenas por intermédio de uma educação escolar de horário parcial, encontrará maiores dificuldades para proteger seu filho dos riscos e das vulnerabilidades sociais que tem de enfrentar.

Nesse contexto, evidencia-se um dos papéis sociais da escola que é o de promover um período de socialização saudável e seguro para essas crianças, ao mesmo tempo em que Liliane aponta a necessidade de outros espaços e de outras possibilidades educativas e culturais para o processo educacional de seu filho. A partir da fala de Liliane, podemos ouvir a preocupação das famílias das camadas populares ao reivindicarem outros agentes institucionais públicos para compartilharem a socialização e a educação de suas crianças.

### **3.2 Algumas especificidades: bidocência, tempo integral e transporte escolar**

Apresento as reivindicações feitas por Gerson, enquanto conversávamos sobre suas expectativas em relação à escolaridade de sua filha, de 4 anos. O pai nos trouxe a questão da bidocência, relatando já ter observado duas professoras atuando, simultaneamente, na turma da sua filha. Porém, lamentou-se por haver apenas 01(uma) no momento. Gerson demonstrou reconhecer os benefícios da bidocência na Educação Infantil ao enfatizar a importância e as especificidades do trabalho docente com essa faixa etária.

Foi o que eu te falei, eu vejo de bom tamanho. Só que eu acho que deveria ter mais professores dedicados aos alunos. Por exemplo, tiraram a outra professora que ajudava, então ficou mais difícil ainda. Mas, de um modo geral, tá de bom tamanho.

Eu acho que as atividades faz com que ela [a filha] perca a timidez e flua normalmente, só que eu vejo falta de profissionais. Tinha uma tia antes que dava mais suporte a ela. Então, ela ficava mais à vontade. Ela estava bem melhor. Ela [a professora] saiu, quer dizer, perdeu aquele contato. Só ficou 01 (uma) pra cuidar de várias crianças. Então, eu acho que regrediu, um pouco. Esse ano já teve duas professoras, numa sala só.

Eu acho que foi a prefeitura que dispensou, por algum motivo. Eu não sei. É o que eu fiquei sabendo mais ou menos.

Eu achava que ela [a filha] estava desenvolvendo mais. Que ela tinha mais vontade de vir pra escola. Hoje, ela acorda e fala que não quer ir pra escola, que é chato. Tudo isso, entendeu? É mais fácil pro professor dar mais atenção, pra não ficar ninguém sem atenção. Então, eu acho que faz falta. Faz falta, sim (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos).

A partir da fala de Gerson sobre a atuação simultânea de duas profissionais com as crianças, percebo o quanto a sua percepção em relação ao cotidiano escolar vai além dos aspectos externos e físicos, uma vez que se identificou como construtor e fez vários apontamentos nesse sentido, os quais serão destacados mais adiante. Ao trazer a questão da bidocência, o faz em relação íntima com as necessidades e especificidades que considera importante para sua filha, dando vida a um discurso pedagógico institucional que, quase sempre, fica limitado à teorias em momentos oficiais, tais como, reuniões e eventos de gestão pedagógica e formação docente, assim como em documentos normativos.

Gerson também revela um saber que, na maioria das vezes, não é reconhecido como legítimo em uma sociedade como a nossa resistente à valorização dos saberes populares. Sua avaliação apresenta um conhecimento que considera a criança em suas especificidades e necessidades individuais, já amplamente discutido no campo da Educação Infantil. O discurso de Gerson em defesa do direito à educação de sua filha, caracteriza-se como um avanço na garantia dos direitos educacionais das crianças.

Parece que estamos diante de um movimento pouco comum quando são os familiares a nos falarem sobre suas concepções para o processo pedagógico de seus filhos. Gerson traz questões relacionadas à atenção e à mediação do trabalho docente, fundamentais para um processo de aprendizagem baseado em trocas de experiências. Também nos lembra sobre as individualidades de sua filha que, quando bem consideradas no cotidiano do trabalho com a Educação Infantil, potencializa um desenvolvimento mais pleno e a conquista gradativa da autonomia e da auto estima da criança.

Nessa perspectiva, temos a defesa de um processo pedagógico baseado em uma interação dialógica entre professores e alunos que complementam-se mutuamente. Uma relação de alteridade que se constrói no coletivo, que demanda a compreensão de cada criança na sua singularidade e que compreende a formação como um processo resultante do respeito

às diferenças. Temos reconhecida pelo pai, uma das características fundamentais do dialogismo que é reconhecer a unidade na diversidade como um dos princípios do processo educativo.

Endossando as considerações de Gerson sobre a bidocência, Jessica, mãe de uma menina de 4 (quatro) anos, relata sua experiência referindo-se à escola anterior onde seus filhos estudavam. Era uma escola pública municipal, em uma cidade pequena no interior da região serrana do estado.

Eu não sei como que é aqui, mas lá [referindo-se a outra escola] eram duas pessoas dentro da sala de aula pra cuidar da turminha com, no máximo, 20 (vinte) crianças. Eu acho que era mais fácil. Aqui eu não sei nem quantas crianças tem na turma dela [da filha]. Lá, eu já sabia tudo, já sabia das professoras. As professoras tinham mais contato. Aqui eu já não sei como que é, entendeu? (Jessica Baessa, 2016, 23 anos)

Dizer que considera mais fácil o trabalho em uma turma com vinte crianças, em média, quando realizado por dois professores, sugere a possibilidade de maior proximidade com as crianças para melhor acompanhamento das atividades concernentes à rotina pedagógica na Educação Infantil. Podemos citar nessa rotina, os variados momentos do trabalho pedagógico como o cuidado, a interação no grupo, as brincadeiras, os diálogos, enfim, a atuação de dois professores é reconhecida pelos familiares como potente e positiva para o trabalho com as crianças.

Além de relatar duas realidades distintas a respeito do quantitativo de profissionais que atuam na Educação Infantil, a fala de Jessica demonstra um certo estranhamento em relação às diferenças no acesso dos responsáveis às informações sobre o cotidiano escolar. Seu relato parece confirmar as relações sociais mais próximas, características das regiões mais interioranas, em oposição às relações mais impessoais predominantes nas cidades mais populosas e centrais. Embasados nas palavras de Jessica, podemos inferir que as diferentes características das relações sociais mais imediatas nas quais a escola está inserida, ressoam em seu interior dando, muitas vezes, o tom do seu funcionamento.

No que concerne à necessidade das mães de compartilharem o cuidado e a educação dos filhos em função de suas demandas por inserção no mercado de trabalho, o horário escolar parcial é lamentado por algumas delas, que declaram desejo pelo horário integral. Terezinha fala sobre sua vida corrida e sobre seus desafios para poder trabalhar:

Eu queria que fosse integral. É mesmo pela nossa vida que é corrida, né? Trabalho, essas coisas pra gente que é difícil, entendeu? [...] pra eu trabalhar, eu não tenho

ninguém quase pra ficar com ela [com a filha]. Aí, quer dizer, pra mim o horário integral seria ótimo! [...] Já dava tempo (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos).

Danieli se apresenta como uma mulher que realiza uma atividade com um retorno financeiro para complementar a renda familiar, em paralelo aos afazeres domésticos e à tarefa do cuidado dos filhos.

Sobra um tempo pra eu poder ajeitar as coisas em casa mais rápido, né? Porque aí, ela [es]tando na escola [no turno da manhã] eu to despreocupada, que eu sei que ela tá na escola. Dá tempo de arrumar a casa, limpar o quintal. Porque também eu fico em casa, mas eu "marco" pra fora. Eu faço Ponto Cruz. Aí... cedo eu arrumo tudo pra, à tarde, eu ficar desocupada [para trabalhar fazendo seu Ponto Cruz]. Porque aí eu sei que ela tá brincando no quintal. Aí eu fico sentada vendo ela no quintal brincando e eu fazendo meus trabalhos. (Danieli Campos, 2016, 28 anos, grifo nosso).

No relato seguinte, Alexandra fala sobre os benefícios da matrícula escolar de seu filho, apesar de se tratar de uma escola que atende em tempo parcial, para conciliar sua rotina de trabalho como funcionária de uma confecção.

Ah, ficou bem pra mim. Mais fácil, né? A vida ficou mais fácil pra mim, porque eu passo, deixo ele aqui e vou pro serviço. Se não, eu ia ter que ir lá em Inoã, deixar ele lá e ia ficar contra-mão pra mim (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

O acesso à Educação Infantil, seja em tempo parcial, seja em tempo integral, colabora para o complemento da renda familiar e para a emancipação econômica dessas mulheres. A necessidade de trabalhar para suplementar a renda familiar é uma realidade vivenciada por elas o que nos mostra que, em tempos atuais, tem sido cada vez mais comum que as mulheres participem do orçamento financeiro de suas famílias. Também tem sido bastante significativa a parcela de mulheres que assumem, sozinhas, a criação dos filhos.

De acordo com o jornal Folha de São Paulo<sup>46</sup>, algumas estatísticas já confirmam que o número de lares providos por mulheres, inclusive aposentadas, é maior do que por homens. Dados do IBGE de 2014 nos mostram que quase 40% dos lares brasileiros possuem a mulher como referência da chefia da família. Na década entre 2004 à 2014, segundo a mesma fonte, o número de lares providos por mulheres aumentou em 67%. Esses dados nos dão indícios da movimentação do acesso e das condições diferenciadas entre homens e mulheres no mercado de trabalho, nesse período. Segundo a matéria, apesar do aumento do acesso e da formalização profissional das mulheres, estas, ainda permanecem com rendimentos inferiores

<sup>46</sup> Reportagem disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acessado em: 23 de janeiro de 2017.

em relação aos homens, com carga maior de trabalho nos afazeres domésticos, além de maior número de afazeres relacionados aos filhos.

Os diálogos construídos nesta pesquisa com o coletivo dos familiares das crianças nos revelaram que, além da complementação da renda familiar, em alguns casos, sendo as provedoras de seus lares, a maioria das mulheres, em torno de 92%, totalizando 11 (onze), sendo 10 (dez) mães e 01 (uma) avó, se apresentaram como as responsáveis pelos filhos e pela neta. Do total dos 12 (doze) familiares com quem conversei, apenas 01 (um) pai se apresentou como responsável pela filha de 4 (quatro) anos.

Outro aspecto que se revelou predominante nas falas dos familiares das crianças foi a questão do transporte escolar. A exemplo das falas a seguir, podemos perceber que o transporte passa a ser um drama quando o local de residência da criança é distante da escola, o que permite que os pais deixem visíveis suas dificuldades para o deslocamento com os filhos no trajeto que precisam realizar entre a casa e a escola.

Quando tá chovendo eu não trago. Eu já até avisei. Eu nunca vou trazer! Eu nunca vou trazer quando estiver chovendo. De manhã, eu acho que é horrível. Eu venho caminhando. Na outra escola [referindo-se à outra escola em que seus filhos estudavam, na região serrana sul do estado] tinha um transporte que era grátis. Era uma Kombi que levava as crianças pra escola e trazia na porta de casa. Era só colocar na hora de ir e esperar a hora de chegar. Tudo certinho. Era um transporte da própria escola, da prefeitura. Já, aqui, tem que pagar. Aqui, tava tendo um ônibus. Quando eu ia colocar o nome dela [da filha] na listagem, tiraram o ônibus. Eu falei: "Puxa vida"! Justo na hora que eu tava preparada, já. Eu ia colocar ela no ônibus. Porque ela já conhece bastante pessoas. Já tinha bastante coleguinhas indo no ônibus. Quando eu ia colocar, cortaram o ônibus. Não sei o que aconteceu. Aqui eu fui ver com um rapaz que tem lá perto de casa, é R\$150 (cento e cinquenta) reais por mês. Pra mim não dá. Eu achei bem caro. Dia de Sol fervendo na cabeça. Dia de chuva ela iria tranquilo. Agora, com o fato que tem que trazer andando, eu já falei, dia de chuva não. Dia de Sol eu passo protetor neles, e tal. Realmente, porque o Sol aqui castiga. Lá, não castigava. Eu ando uns 15 minutos. Aqui é bem diferente o clima. Agora a gente tá acostumado, mas ainda é bem difícil aturar o Sol, porque é bem dolorido aqui. Lá é uma região serrana, então é bem frio. A gente tava acostumado na friagenzinha, de manhã. Agora, aqui, já, de manhã, é um calor, bem forte (Jessica Baessa, 2016, 24 anos)

Ampliando o reconhecimento ao direito à educação para as crianças pequenas, a LDB nº 9394/96, acrescida pelas leis nº 10.709/03 e nº 11.700/08, assegura alguns meios para facilitar o acesso e locomoção das crianças às instituições escolares. A previsão de garantia do transporte e da matrícula da criança na unidade escolar mais próxima de sua residência são medidas acrescidas ao direito à Educação.

Podemos constatar que a LDB nº 9394/96, atualizada pelo art. 4º, inciso X, da lei n. 11.700/08, assegura o critério de proximidade entre a residência e a escola da criança e, atualizada pelo art. 11, inciso VI, da lei n. 10.709/03, assegura o transporte escolar.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

X- vaga na escola pública de educação infantil [...] mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996; Atualizada pela Lei nº11.700, de 2008)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

VI- assumir [em articulação com os respectivos Estados] o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996; Atualizada pela Lei nº 10.709, de 2003)

Vale destacar que a garantia da matrícula à escola pública mais próxima da residência da criança, já fora sinalizada anteriormente, no ECA, em seu art. 53, inciso V, desde a década de 1990. Porém, a obrigatoriedade da garantia do transporte escolar sob a responsabilidade do poder público, somente veio a ser incluída nos programas suplementares educacionais após a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, seguida da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009

Além de ter sido citada pelos familiares das crianças nos diálogos ao longo da pesquisa, a problemática do transporte escolar também foi mencionada por eles durante uma reunião organizada pela escola, no início do ano letivo de 2016, da qual participei. Nessa reunião houve reclamações de irregularidades no serviço do transporte escolar, tanto em relação ao seu funcionamento ao longo dos dias da semana, quanto à impontualidade no horário. Alguns pais chegaram a reclamar que as crianças estavam chegando na escola com atraso, perdendo quase 02 (duas) horas do total das 4(quatro) horas destinadas às atividades escolares.

Outros pais reclamaram do longo trajeto que necessitam percorrer para colocarem seus filhos no ônibus, além da mudança desavisada na rota, chegando a ficarem aguardando no local rotineiro e o ônibus fazer outro caminho. Outro agravante é a interrupção desse serviço por um determinado período sem justificativa, fazendo com que as crianças fiquem prejudicadas em seu direito à educação, uma vez que a distância e as adversidades naturais como as chuvas e o sol intensos as dificultam, por vezes, até as impossibilitam, de chegarem à escola.

Os pais fizeram suas reivindicações quanto ao transporte escolar demonstrando terem consciência do dever do poder público nesse fazer, bem como de seus direitos de exigí-lo, como destinatários legítimos desse serviço.

Na perspectiva da escola, por outro lado, sinalizo a responsabilidade que acaba assumindo ao ser questionada pelos familiares sobre essa problemática e o esforço que empenha em colaborar na comunicação entre o serviço do transporte escolar e a comunidade.



Porém, cabe ressaltar que a administração desse serviço está ligada diretamente à Secretaria de Educação, que possui o dever de garanti-lo em parceria com os programas do governo federal, ficando, a escola, em um lugar de atravessamento entre a secretaria de educação e os familiares das crianças.

### 3.3 Singularidades enunciativas: sujeitos e experiências

#### 3.3.1 Uma voz masculina

"[...]de um modo geral, eu acho que é regular. Essa é minha opinião." (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos)

Para além de suas considerações como construtor, profissão pela qual se identificou, Gerson, fala sobre questões pedagógicas e demonstra sensibilidade às questões educacionais escolares de sua filha. Com uma fala pontual, demarcando os itens que deseja enfatizar, expõe sua avaliação sobre a escolarização de sua filha. Dentre as questões que abordou, a estrutura física da escola, o horário de planejamento dos professores que interfere no tempo escolar das crianças e a quantidade de professores na turma do Pré II, foram as de maior destaque.

O que eu vejo sobre a estrutura da escola é que falta uma cozinha arejada pra que as crianças possam almoçar. Porque, quando abre o portão, eu vejo que as crianças estão almoçando aqui fora, numa varanda que eu acho que é um local inadequado. Sobre o banheiro, também, já me falaram que o banheiro não tem vaso pequenininho pra atender o tamanho da minha filha. [...] Uma quadra... [a escola não tem quadra coberta para atividades esportivas]. Daqui, também, eu vejo que a quadra não é legal. Tem muito espaço, mas pouco aproveitado. É isso que eu vejo (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos).

Gerson se posiciona em defesa da educação de sua filha, reforçando discursos já consolidados em uma série de normatizações que regulamentam padrões mínimos para um bom atendimento à Educação Infantil. Porém, apesar de estabelecidos, por exemplo, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, (MEC, 2006), alguns itens já garantidos no discurso oficial, ainda encontram-se sem materialidade no espaço escolar.

Na escola pesquisada, as crianças ainda carecem de uma série de condições adequadas ao seu dia a dia escolar, tais como: equipamentos e brinquedos específicos; espaço adequado para alimentação - uma vez que o refeitório é uma adaptação no *roll de* entrada da escola;- instalações sanitárias compatíveis com a faixa-etária e exclusivas para a Educação Infantil;

espaço coberto para a realização de atividades recreativas fora da sala de aula possibilitando-as, inclusive, em dias de sol ou de chuva intensos.

Vale ressaltar que tais padrões de qualidade para as instituições de Educação Infantil encontram-se estabelecidos na Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Maricá (CME), n. 001/10, que "Fixa normas para autorização e encerramento de funcionamento de instituições de ensino de Educação Infantil", da iniciativa privada. Apresento essa informação como um contraponto entre as práticas da gestão municipal para as políticas de Educação Infantil em suas instituições públicas municipais e as normatizadas por este mesmo sistema como obrigatórias para atendimento às crianças nas instituições privadas.

Gerson prossegue com suas reivindicações.

Em relação ao portão, quando eu chego, quando está chovendo ou, quando está sol, igual agora, não tem pelo menos uma varandinha ali, fora do portão, pra poder receber as crianças, quando está sol ou quando está chovendo. Isso atrapalha. Isso é o que eu vejo de estrutura (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos).

Ainda referindo-se à estrutura física, as palavras de Gerson enfatizam o pouco cuidado do poder público em relação aos usuários dos serviços que estão sob sua responsabilidade, evidenciando a precariedade com que atende à população.

Confesso que fiquei um pouco surpresa com as colocações de Gerson. Confesso também que, por alguns momentos, senti-me constrangida com os apontamentos que fazia. Como pesquisadora, ao longo desta pesquisa, passei a questionar minhas próprias expectativas e concepções sobre o pensamento dos familiares das crianças das camadas populares. Passou a me incomodar a percepção de que o preconceito sobre os saberes e as capacidades de participação política das camadas populares habita também em mim, na medida em que me via surpreendida com o que diziam e com o que pensavam, ao emitirem suas avaliações.

Busquei ficar mais atenta às concepções que estariam por trás das minhas surpresas e a refletir sobre as convicções ideológicas que busco defender nesta pesquisa contraditas, muitas vezes, em meu próprio discurso interior. Este conflito evidencia a minha condição inerente como mais uma voz enunciadora nos diálogos construídos, inviabilizando uma perspectiva neutra e objetiva de pesquisa e reafirmando a necessidade de um princípio dialógico e polifônico para a construção do conhecimento.

Gerson continuou firme no levantamento de suas questões. Em especial, trago suas reclamações referentes à organização do tempo escolar.

Agora, sobre o funcionamento da escola, eu vejo algumas coisas erradas. É sobre o horário. O horário de entrada sempre é certinho. Mas o da saída nunca é certo. [Referindo-se ao horário da tarde informando que o sinal bate sempre 15 minutos mais cedo]. Tem um dia na semana que a criança sai mais cedo [Refere-se às quintas-feiras, horário de planejamento coletivo dos professores]. A Karen, no caso, na parte da tarde, entra 13h e sai 15h. Tinha um período de sair todo dia às 17h e 30 min. e reduziram esse horário. Geralmente, minhas filhas não vêm, nesses dias, por conta desse horário que sai cedo. Isso você pode reparar que é de um modo geral. A maioria dos alunos não vêm nesse dia de quinta-feira por sair muito cedo. Mal traz, já tem que estar voltando pra pegar. Então, eu acho que isso é uma coisa errada. Se é pra ter um horário reduzido, que seja um horário todo dia pra compensar esse meio tempo, aí. Eu vejo esse problema de horário no funcionamento aqui na escola. Não sei se é em toda a rede municipal. Eu vejo isso um erro. Forçando o aluno a faltar, os pais, a deixarem em casa. Por exemplo a pai que trabalha, no caso, eu, por exemplo, trabalho. Como que eu vou sair no meio do expediente pra vir pegar? E, no caso, o horário normal, geralmente, acaba junto com o expediente de quem trabalha. Geralmente, nem sempre [repetiu, preocupando-se em mostrar a relatividade na sua fala]. Agora, nesse horário, fica quase impossível. Tanto da tarde, quanto da manhã. Não há dúvida! (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos).

Quanto ao horário de planejamento coletivo dos professores, a rede municipal concentra parte desse tempo nas quintas-feiras, dia em que os alunos dispõem, apenas, de 2 (duas) horas de trabalho escolar. No que toca à garantia do tempo para o planejamento docente, disposta no artigo 2º, parágrafo 4º, da Lei Nacional n. 11.738/08, que institui o piso salarial profissional do magistério público da Educação Básica, temos a seguinte regulamentação:

Art. 2º .....

4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

No ano de 2013, mediante a necessidade de cumprimento da determinação supracitada, a Secretaria Municipal de Educação de Maricá, com base no que estabeleceu o Parecer CNE/CEB n. 18/12, que trata da implantação da Lei n. 11.738/08, estabeleceu que a carga horária do Professor II ( Educação Infantil e 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental) passa a ser dividida em 16 (dezesseis) horas de efetivo exercício em sala de aula e 9 (nove) horas de planejamento.

Importa ressaltar a necessidade contínua de conquistas de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação. No entanto, cabe aqui um fortalecimento para a fala de Gerson, ao defender o direito das crianças terem atendimento de, no mínimo, 4(quatro) horas diárias de efetivo trabalho escolar no turno parcial, conforme artigo 31, inciso III, da Lei n. 12.796/13 que altera a Lei n. 9394/96.

Destacamos que o direito dos docentes ao horário de planejamento não anula o direito das crianças ao mínimo do tempo de atendimento escolar diário. Outrossim, enfatizamos a responsabilidade ética e política de gestão pública municipal em garantir tanto aos professores de sua rede pública, quanto aos seus alunos, condições concretas de atendimento aos seus direitos.

### 3.3.2 A responsabilidade da mãe menina

Trago a palavra de Michelle, mãe de um menino de 4 (quatro) anos que, ao falar sobre suas experiências, revela um modo carinhoso de prover e cuidar da escolarização do filho. Referenciada pela professora da turma pesquisada com uma mãe muito atenciosa e acessível, foi bastante solícita na parceria desta pesquisa.

Um pouco da história de Michelle:

Eu não terminei ainda o estudo porque minha família não apoiava assim em nada. Não ficava cobrando estudo sabe? Eu to buscando fazer diferente com ele [o filho], né? Tá em cima pra ele aprender desde cedo que tem que estudar... Acho que é isso. Minha mãe, ela não ficava cobrando muito da gente, não, porque ela trabalhava o dia todo e a gente [ela e as irmãs] ficava em casa. Ela deixava a gente sozinha. Mas eu era muito... Eu não posso botar a culpa assim, nas pessoas. Eu repeti umas duas vezes porque eu ia na escola quando eu quisesse, porque eu não tinha ninguém pra ficar cobrando. Minha mãe ia trabalhar. Ela não via se a gente ia pra escola. Aí as vezes eu não ia. Eu ficava em casa sozinha com minhas irmãs, essa que eu moro hoje e a mais nova. Na época, a diretora da escola morava do lado da minha casa. Aí, ela que ficava ajudando, né? (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos).

Michelle tem 23 anos de idade. Sua irmã mais velha, com quem mora atualmente, tem 25 anos e a mais nova, de acordo com suas informações, é casada e tem filhos. Ao narrar suas memórias sobre as dificuldades de sua mãe em acompanhar sua trajetória escolar, continua enfatizando o amor e a importância com que dedica seu tempo para estar com o filho.

Quando eu engravidei dele [do filho], aí eu tive que parar e até hoje eu não consegui voltar a estudar. Eu comecei a trabalhar, ele tinha uns 8 meses, mais ou menos. Ele ficava com a avó dele, aí depois eu coloquei ele numa creche. Aí o tempo que eu tinha depois do trabalho era pra ele. Aí como é que eu ia estudar? Ficava pensando assim... Aí eu nunca vou poder ficar com ele. Até hoje... vai fazer cinco anos já que eu não estudo. Agora minha irmã me ajuda, também. Vamos ver... Minha irmã é mais velha. Hoje eu moro com ela. Eu vim do Rio pra morar com ela. Também tem uma irmã mais nova que minha mãe levou pra outra cidade. Lá, ela é casada... tem filho. (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos)

Neste momento, acentuo alguns aspectos trazidos por Michelle que nos ajudam a compreender parte dos conflitos vividos pelos familiares de crianças de Educação Infantil das camadas populares, frente às políticas educacionais e às práticas escolares.

Até o ano passado ele [seu filho] não sabia nem... Ele conhecia algumas letrinhas, assim, cores, normal... **Mas esse ano que a professora pegou firme, né!** Ele já sabe escrever o nome dele. Mesmo olhando, ele sabe! Letra da máquina... Assim, ele aprendeu bastante coisa esse ano, mas eu to achando ele muito diferente. É o comportamento dele. Mudou tudo. É, assim, ta muito agitado. Não respeita. Tá muito diferente. Muito diferente. Ano passado ele não tinha reclamação nenhuma [até o ano anterior seu filho estava matriculado em uma creche da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro]. Mas ele tá muito diferente esse ano. Como ele entrou desde novinho, com 2 anos ele já ia pra creche, esse ano, no primeiro dia ele não chorou. Aí, no segundo dia, ele já foi estranhando. Tinha dia que ele não queria nem entrar na escola. Falava que a escola era ruim (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos, grifo nosso).

Ao reconhecer a importância das aprendizagens e da matrícula do seu filho na Educação Infantil, Michelle destaca alguns aspectos. Inicialmente, fala sobre as aprendizagens escolares que considera terem sido mais consolidadas, a partir do atuação "firme" da professora. Em seguida, apresentou um contraponto, referindo-se ao comportamento agitado do Gabriel, acompanhado de suas considerações a respeito da troca de sistema educacional vivida por ele, que chegou a expressar algumas reclamações.

Solicitada a falar um pouco mais a respeito das recentes mudanças vividas por seu filho, decorrentes da troca de sistema escolar, Michelle prossegue,

Lá [na rede municipal do Rio de Janeiro] eu acho que era mais creche mesmo. Ele ficava brincando... Tinha deverzinho, essas coisas assim. **Mas não tão puxado como esse ano, né? Esse ano ele tem que aprender!** Acho que ele sentiu falta também disso. Ele falava assim: "Ah, mas na outra escola eu dormia, aqui eu não posso dormir". Entendeu? **Porque aqui é pra ele aprender, assim, mesmo!** Ano passado ele ficava lá, aí, brincava, via desenho. As tias me mostravam, né, como é que era. Aí tinha um lugar pra dormir, descansava. Era assim. Não tinha aquele negócio de pegar e fazer dever... Aí esse ano tá diferente. Aí ele estranhou. Mas agora já tá normal (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos, grifo nosso).

Nos 2 (dois) anos anteriores ao diálogo com Michelle, Gabriel já frequentava outras escolas, sendo que, no último ano, frequentou uma creche pública municipal no bairro onde morava, que chamou de "comunidade", na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. "Ele estudou em duas escolas. No último ano eu coloquei ele na creche pública. Eu deixava ele 8 (oito) horas e ele saia 4 (quatro) horas da tarde. Era integral. Era creche. Era da prefeitura" (Michelle, 2016, 23 anos). Ao falar sobre as diferenças nas rotinas das instituições e nos currículos vivenciados por seu filho, Michelle demonstra estranheza, acompanhada de um relato comportamental no qual o Gabriel reclama da nova organização escolar à qual está inserido.

Nesse momento, retomo algumas considerações mais detalhadamente apresentadas no final do primeiro capítulo desta dissertação, sobre as políticas do sistema educacional pesquisado, para ingresso das crianças na Educação Infantil. A discussão passa pela questão das idades e da data-corte para a efetivação das matrículas das crianças tanto na Educação Infantil, quanto no 1º ano do Ensino fundamental. Após alguns impasses entre o legislativo e o judiciário, as Resoluções do CNE/CEB n.01/10 e n. 06/10 que tratam da questão, foram revogadas no âmbito do estado do Rio de Janeiro, dentre outros. Com isso, o sistema municipal de educação de Maricá passou a determinar a data-corte em 31 de dezembro, estendendo o prazo para que as crianças completem as idades estabelecidas para que suas matrículas sejam efetivadas.

Vale lembrar que no capítulo 1, quando trato da polêmica nos discursos jurídicos educacionais, especialmente, em relação à data corte, já anuncio alguns questionamentos de Michelle a respeito desta política. Conforme argumentado anteriormente, o adiantamento do ingresso e o encurtamento do percurso escolar das crianças da Educação Infantil no município pesquisado resulta em vários efeitos negativos para essa faixa etária, especialmente, a pré-escola.

Como exemplo, temos a antecipação de conteúdos e de metodologias que seriam desenvolvidos no Ensino Fundamental, uma prática que contraria o Regimento Escolar da rede municipal, em seu artigo 5º, inciso IV, que define como objetivos da Educação Infantil "garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, **sem antecipação de conteúdos que serão trabalhando no Ensino Fundamental** (MARICÁ, 2012, grifo nosso), e na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da rede municipal.

Outro respaldo para a denúncia da antecipação escolar das crianças são as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que asseguram parte dos avanços conquistados nas concepções de criança e de infância e na definição das funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições de Educação Infantil. As atuais DCNEI definem, em seu artigo 4º, "a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, [...] questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09). Ressaltamos que estamos diante de medidas nefastas, do ponto de vista da garantia do direito à educação das crianças pequenas, que se revelam como um retrocesso civil e pedagógico.

Reitero que nossa mais recente preocupação com o direito à educação das crianças deve recair sobre os desdobramentos da infância escolarizada. Diante dessa complexidade,

venho alertar quanto à desapropriação do direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade que fere os princípios garantidos nos documentos jurídicos educacionais da rede municipal e demais normatizações já aqui apresentadas.

Outra possibilidade de compreensão às palavras de Michelle é possível, especialmente, quando considerada a realidade da unidade escolar na qual esta pesquisa foi realizada, destinada ao atendimento do Ensino Fundamental, majoritariamente. Esse fator redimensiona nossa escuta aos familiares das crianças, quando demonstram suas expectativas para a Educação Infantil dos filhos construídas, dentre outros condicionantes, a partir de um contexto escolar voltado, expressivamente, para o Ensino fundamental.

Por fim, a fala de Michelle deixa visível o impacto de uma perspectiva escolarizante, pautada no "ensino" como motor fundamental para a escolarização das crianças na Educação Infantil, sobretudo, quando compartilha espaço com o Ensino Fundamental, como ocorre na escola pesquisada: "Aqui eu acho bem melhor o ensino. O ensino é bem melhor" (Michelle, 2016, 23 anos).

Para finalizar, avalio que vale a pena fazer um alerta à reação do Gabriel, destacada na fala de Michelle. Seu comportamento "diferente", conforme relatado por sua mãe, com mudanças para choros e agitação, pode ser compreendido como uma forma de reclamar por seus direitos e de denunciar o formato curricular que tem vivenciado que, por sua vez, revela parte das concepções de infância impressas nas políticas educacionais praticadas no município pesquisado.

### 3.3.3 Uma experiência por dentro da escola

Sandra inaugura nosso diálogo referindo-se à escola como um lugar seguro para deixar sua filha, enquanto vai trabalhar:

Olha, eu acho, primeiro que é um espaço seguro pra ela ficar nesse período. Eu acho que deveria ser integral mas, como não é... Porque principalmente pra gente que trabalha fora o horário integral é muito bom, né, pra criança ficar. Porque a gente sabe que o período que a gente vai tá fora de casa, trabalhando, a criança vai estar em um espaço seguro que é a escola. E eu acho também que ela desenvolve bastante a aprendizagem, na questão das letras, dos números. Ela já tá conseguindo formar as sílabas... Porque ela também já vem de creche desde os 11 meses, né? Então ela já é bem incluída em matéria de escola, de comunicação com os coleguinhas, com as professoras, né? Desde cedinho. E eu acho isso muito legal. Muito legal mesmo! Entendeu? A questão também da merendinha na escola, ela sempre fala bem, entendeu? Isso também eu acho muito legal, muito importante (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Solicitei que falasse um pouco mais sobre a questão da segurança e percebi a experiência de quem vivenciou, por dentro, alguns desafios cotidianos que trazem preocupação à escola. Por exemplo, o horário de saída, quando a escola preocupa-se em entregar as crianças somente aos responsáveis já conhecidos; o transporte escolar quando atrasa, muitas vezes; a falta das autorizações para os diferentes acompanhantes que aparecem para buscar as crianças; os riscos das crianças pequenas que buscam seus irmãos ou primos menores, dentre outros.

Percebi também que Sandra associou a segurança da escola à presença de bons profissionais que garantem a qualidade desse espaço.

Na questão, primeiro a gente pensa assim: Vou deixar meu filho em um lugar que tem bons profissionais, né? Que são pessoas de confiança que a gente pode deixar. E eu vou ficar tranquila que dali meu filho não vai sair pra lugar nenhum e com ninguém a não ser que eu autorize. Então ela sempre vai comigo ou com alguém que eu autorizo. Então tem essa questão dela estar aqui e estar segura (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Retomei a questão do horário integral e parcial e vi o tamanho do esforço que Sandra, identificando-se como uma mulher que "trabalha fora", precisa fazer para dar conta do seu trabalho, uma vez que a escola que atende sua filha funciona em horário parcial. Sandra nos fala sobre duas experiências escolares distintas com sua filha, sendo uma de horário integral e outra de horário parcial:

É. Porque quando ela era mais novinha, ela estudava em outra escola municipalizada, a Casa da Criança de Inoã [também no município de Maricá]. Ela entrou lá com 3(três) anos e lá era horário integral. Aí depois que ela passou de 4(quatro) anos pra frente passou a ser meio período. E isso até que me dificultou um pouco em matéria de pagar uma pessoa e ter mais uma despesa em casa pra poder ficar com ela o restante do horário. Era bom quando era de manhã, até 5 (cinco) horas, né?

Com 4 anos ela estudou na Casa da Criança de Itaipuaçu. [Sandra trabalhou nessa Unidade como merendeira contratada, das 8h às 18h] A Sara estudava de 7:30 até 12 horas. Aí eu pagava uma moça pra pegar minha filha lá na escola e ela ficava lá pertinho, na casa dela. É uma moça que toma conta de criança já há muito tempo. Aí quando dava meu horário de sair, a moça trazia ela pra mim. Essa rotina é um pouco desgastante. A gente tem que se virar. Tem que trabalhar, tem que pagar alguém pra ficar depois do horário porque, senão, não consegue trabalhar (Sandra Moraes, 2016, 35 anos)

Como trabalhadora, sinalizou seu descontentamento em relação às instabilidades trabalhistas que enfrenta.

Eu fiquei muito triste de ter saído do meu trabalho porque eu gostava. Mas fazer o quê? É uma firma que presta serviço pras escolas. Aí a menina lá do departamento



alegou que era corte de custo por causa da crise que o Brasil tá passando. Aí ficou assim, elas por elas. Ela deu essa versão, de que era a crise. Aí mandou um monte de merendeira embora. Mas aí eu não entendo porque eles contrataram mais gente, né? Tem outras pessoas trabalhando no meu lugar. Aí fica uma coisa meio no ar. Isso foi em abril. Agora eu to na auxílio e to atrás de outra coisa, né? Um rapaz tá vendo uma vaga pra mim no comércio aqui próximo, vamos ver se sai, em agosto. É no Posto de combustível (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Considerando o horário comercial de trabalho, perguntei como ela iria fazer com a Sara, uma vez que a Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano atende em horário parcial.

Ela [a filha] continua aqui. Eu tenho uma amiga que tem uma filha aqui e que pegaria ela pra mim depois do horário e ficaria com ela. Eu pagaria um valor a ela todo mês. Porque o horarinho que ela sai não tem ninguém em casa. (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Eu e Sandra dialogamos um pouco mais e perguntei o que pensava a respeito do direito à Educação Infantil. Pela primeira vez, tossiu e gaguejou mas, nem por isso, deixou de manifestar-se: "Não entendi. Pergunta de novo". Sandra pareceu estar desejosa por algumas pistas, através de minhas palavras, que pudessem ajudá-la a falar sobre a questão que eu havia feito, talvez não muito habitual. Repeti, acrescentando e enfatizando o nome de sua filha na tentativa de fazer com que a questão lhe parecesse próxima. Pausadamente, continuou o diálogo falando sobre o direito das crianças à Educação Infantil pública e sobre o dever do Estado em garanti-la:

É... Como é que eu vou te falar... Porque tem mães que têm dificuldade. Eu, por exemplo, eu vim pra cá, eu tive dificuldade de botar minha filha em uma escola pública, até porque eu vim em maio... Aí eu tive que ralar pra pagar uma escola de quatrocentos e poucos reais. Eu pagava trezentos e pouco, porque eu chorei muito. Assim mesmo, tinha que levar tudo, mais transporte escolar. Tive um pouco de dificuldade porque a remuneração não era o bastante. É só essa questão mesmo, do horário integral e deles estarem pegando as crianças mais novinhas ( Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Quando perguntei sobre demais necessidades ou questões que gostaria de colocar sobre a escola da sua filha, surpreendeu-me, ao sinalizar alguns itens, distinguindo a competência destes. Novamente percebi, além de sua condição como mãe, a influência de sua experiência como funcionária - merendeira - terceirizada, que possibilitou-lhe ter vivenciado a escola por dentro. Vi retratada, na fala de Sandra, alguns embates cotidianos que se dão entre os profissionais das escolas e a secretaria de educação em torno do gerenciamento de políticas educacionais diversas, marcadas por inconsistências, na maioria das vezes, invisíveis aos

olhos da sociedade de um modo geral, mas que se configuram em um dilema aos diretamente envolvidos.

Seria a questão que eu acho que não é nem culpa da escola, seria da Secretaria de Educação, eu acredito que seja de lá, não sei: são os uniformes que não vêm nos tamanhos adequados pras crianças, então a gente tem um pouco dessa dificuldade. Por exemplo, eu to reaproveitando o uniformezinho que era da outra escola, que já tá um pouquinho desgastado e tudo, mas, enfim, é esse que eu to usando. É só essa questão mesmo, do uniforme. Por exemplo, o ano passado, teve o tenizinho. Mas não veio do tamanho do pé. Veio grande. Então não deu pra todas as crianças. Esse ano, eu não consegui uniforme pra ela aqui, porque tá muito grande. Só tem de 8 anos, pra ela fica grande (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Saliento as frágeis condições do trabalho com a Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental, principalmente quando das políticas oriundas do exterior da unidade escolar como nestes casos, por exemplo, de oferta de materiais, uniformes, mobiliários, etc. Para além dessas questões mais visíveis, fico imaginando as demais fragilidades que essas crianças sofrem no trabalho cotidiano com a Educação Infantil, muitas vezes e em alguns aspectos, invisibilizada em um contexto escolar de Ensino fundamental.

### 3.3.4 Experiências distintas: comparações possíveis ?

Para além de cuidar dos filhos e da casa, Jessica, se "desdobra em mil" para auxiliar seu marido no orçamento familiar. Retornou de onde morava, na região serrana do sul do estado, para acompanhar seu esposo que recebeu uma proposta de trabalho e trouxe seus dois filhos, uma menina com 4 (quatro) anos e um menino, com 3 (três). Em sua maneira simples e agradável ao falar, retrata o "sufoco" de seus desafios cotidianos.

Eu moro aqui há pouco tempo. Há 4 meses só, que eu era do outro lado do Rio. Eu era da região serrana, lá do lado de Miguel Pereira... Paty do Alferes... de lá. Aí eu mudei pra cá por causa de emprego porque meu esposo conseguiu um emprego aqui no Spar. Ele é padeiro. Aí a gente veio pra cá. Foi bem assim, no susto. Ele conseguiu o emprego na sexta-feira, no domingo a gente já tava aqui.

[...]

Procurei vaga nessa escola também por ser perto de casa, no mesmo bairro. Foi mais por isso mesmo que eu escolhi essa escola. Mas é uma escola muito fechada. A gente não pode tá muito aqui, vendo, né? Na outra escola [uma escola pública municipal onde morava, em Morro azul, Município de Engenheiro Paulo de Frontin/RJ], podia entrar e ver o que é que meu filho tava fazendo. Aqui já não pode (Jessica Baessa, 2016, 23 anos).

Ao avaliar a escola como um espaço que promove pouca abertura aos pais, a entonação da última frase "Aqui já não pode" foi bem demarcada como uma condição final à qual teve que se adaptar.

Quando perguntei o que estava achando sobre o local do seu novo endereço e da escola, logo manifestou descontentamento, revelando o descuido do governo local em relação às políticas de saneamento básico, dentre outras.

Eu odiei! Porque a rua, o esgoto é a céu aberto, infelizmente. A prefeitura - os moradores falaram né -, que a prefeitura foi pra colocar asfalto e quebraram a caixa de esgoto. Aí a rua é esgoto do começo ao fim, porque é uma subida, né? Aí é do começo ao fim. Na minha casa é um cheiro horrível. Os meus filhos já ficaram doentes. Eu já tô até procurando outra casa (Jessica Baessa, 2016, 23 anos).

Seguiu, falando sobre as últimas mudanças na vida de sua família desencadeadas, basicamente, pelo desemprego.

Foi uma mudança radical, porque aonde eu morava era uma casa enorme. Meu esposo trabalhava em hotel, então ele recebia bem. Só que aí, aconteceu vários problemas lá. Eu não sei o que aconteceu, assim, de verdade, o motivo a gente não sabe. Só sabemos que ele saiu do hotel. Ele se cansou de trabalhar, de ficar sendo tratado igual a lixo, porque geralmente é assim que os patrões, lá, tratam. Aí ele ficou um ano mais ou menos desempregado. A gente se virando, vendendo roupa, conseguindo ali pra poder pagar o aluguel. Aí ele viu que tava difícil e por isso ele veio pra cá e conseguiu. Mas não é emprego fixo porque aí é só pra quem tem carteira assinada mesmo, estudo. O dele não assinou a carteira. É de boca. Então a qualquer momento, também...

Mas aqui eu consegui ser babá. Eu tomo conta de duas crianças, aí eu já ajudo um pouco no orçamento. E o que me ajuda também é o Bolsa Família que eu recebo. Aí já tira um pouco do sufoco. Dá pra pagar a luz, pagar uma conta de telefone, assim, já ajuda. E as crianças que eu tomo conta eu ajudo a comprar mantimentos pra dentro de casa. Eu nunca fiz isso na vida, tomar conta de outras crianças que não fossem minhas, mas eu tô achando legal. Com um mês que eu tava morando aqui a mãe deles me procurou, porque também eu trago crianças pra escola aí ela ficou sabendo. Ela me paga R\$500,00 (quinhentos) reais. Ela confiou em mim. Tem outra criança que eu trago pra escola quando eu venho trazer meus filhos. Aí a mãe me paga 40 reais por mês, pra eu trazer e levar. Eu falei que não precisa porque já é meu caminho, mas ela quer me pagar! Aí é difícil, né?... Eu também faço e vendo salgado pra fora. Eu vou me desdobrando em mil! Eu tento ajudar da melhor forma que eu consigo, né? Porque eu não quero arrumar um emprego que me deixa, assim, separada dos meus filhos, que eu fique longe. Então eu faço essas coisas picadinhas que sempre eu vou ter tempo pra eles (Jessica Baessa, 2016, 23 anos).

Falando sobre a atual escolaridade dos filhos, trouxe suas inquietações provocadas pelas diferenças em relação à escola anterior na qual estudavam:

Aqui uma coisa que eu detestei foi esse negócio dela [a filha] estudar de manhã. Porque eu acho ela muito novinha. Ela já acorda chorando, falando: "Ah, eu odeio ir pra escola". Então é um horário que eu fico pensando: "Gente, eles tão querendo

fazer ela acostumar com a escola, mas tão fazendo ela odiar a escola, primeiro!" Ela, todo dia, acorda chorando. "Não quero ir pra escola. Quero dormir. To com frio". Eu achei um péssimo horário pra criança da idade dela. Eu realmente acho que é sofrimento (Jessica Baessa, 2016, 23 anos).

Voltando a falar sobre as diferenças na organização das escolas, prosseguiu:

Aqui eu acho bem mais fechado o relacionamento com os pais. Eu acho mais fechado. Lá, [na outra escola] a qualquer hora que eu chegasse eu podia entrar diretamente e falar com o diretor. Aqui não. Eu tenho que esperar do lado de fora, até eles lembrarem que eu to lá (Jessica Baessa, 2016, 23 anos).

Aparentemente, tentando se resignar, continuou:

Eu não sei se é porque aqui é mais perigoso. Porque lá é uma cidadezinha pequena, né. Aqui já é mais cidade grande. Tem esse medo de pegar criança, né? Eu acho bom esse jeito deles. Eu não reclamo desse jeito deles. Eu acho bom o portão ser bem fechado. Eu acho legal (Jessica Baessa, 2016, 23 anos).

Para além do aparente conformismo de Jessica reflito, a partir de suas palavras, em algumas questões que a contemporaneidade vem imprimindo sobre as escolas que, por sua vez, encontram-se submersas em uma série de conflitos cotidianos. Pensando no dilema do entre-lugar da socialização de saberes e da segurança em relação à violência, eu me pergunto: qual o papel, qual a função da escola mediante aos atravessamentos sociais que sofre? As palavras de Jessica parecem confirmar as influências que as questões externas provocam nas expectativas sociais criadas em relação à escola. Tais expectativas, por sua vez, são expressas tanto dentro dos espaços escolares, por seus profissionais e alunos, quanto fora dele, no caso desta pesquisa, pelos familiares das crianças.

Contudo, Jessica não consegue demonstrar conformismo por muito tempo. Continuando com suas considerações, resiste: "Excluem a gente mas se torna mais segura a escola. Só que, eu ainda não acostumei!".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo aqui não é, embora talvez seja concebido assim na maioria dos trabalhos acadêmicos, fazer uma compilação dos tão desejosos "resultados" das pesquisas realizadas mas, dar continuidade às minhas reflexões em diálogo com meu leitor, nesses momentos finais que ainda me restam. Esforçando-me em não repetir, simplesmente, o que já foi tratado nesta dissertação, lanço-me a refletir sobre os desafios que nos impõem o percurso e as produções acadêmicas no campo da educação. Desejo continuar compartilhando minhas considerações sobre os caminhos que me conduziram à realização desta pesquisa, bem como, sobre o processo de realização desta durante o mestrado.

Sinalizo, inicialmente, que a inquietude por conhecer os sentidos de cidadania construídos por familiares de crianças de Educação Infantil das camadas populares não se apresentou pra mim, gratuitamente. Ao contrário, fui me permitindo ser seduzida por ela e aceitando o convite a trilhar por caminhos até então, em parte, ainda desconhecidos. Gradativamente, a pesquisa veio ganhando forma no percurso do mestrado, partilhada ao longo das orientações individuais e coletivas com o grupo de estudos. Esse aspecto coletivo foi bastante afirmativo pois contribuiu para que eu permanecesse em diálogo constante com minhas próprias inconsistências e refletindo sobre o meu lugar como pesquisadora nesse processo. Aprendi que a trajetória formativa do pesquisador é tão significativa quanto o próprio fazer da pesquisa e pude constatar que este percurso me alterou não somente como mestrande mas, também, como profissional e como pesquisadora.

Ressalto, para efeito das considerações finais aqui apresentadas, que sentidos são construídos por palavras e que o diálogo com os familiares das crianças possibilitou o alargamento de meus sentidos sobre cidadania a partir do direito à Educação Infantil. Retomo que esta pesquisa teve por objetivo investigar alguns sentidos de cidadania construídos pelos familiares das crianças a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos, pelo poder público municipal. Como questão central de investigação, a pesquisa buscou compreender os discursos dos familiares das crianças como uma palavra que amplia os sentidos sobre o direito à Educação Infantil, evidenciando as vozes desses sujeitos e possibilitando rupturas e alargamentos nos modelos discursivos hegemônicos.

Neste momento, como não poderia deixar de ser, evidencio algumas constatações possíveis e enfatizo os fatores que mais me surpreenderam nesta pesquisa. E, para reforçar

alguns aspectos que me foram mais diferenciais, arrisco a fazer uma breve consideração a respeito de alguns deles.

Antes, porém, vale dizer que espero não ter sido demasiada minha incursão pela legislação educacional já, amplamente, conhecida por todos. Não tive a intenção de saturar o leitor com esse referencial mas, de refletir sobre a relação conteúdo e forma nos discursos jurídicos, ao abordarem a cidadania no casamento da promessa neoliberal que atribui exclusividade à escola como o mercado para sua conquista. Nesse contexto, penso ter compartilhado parte de minhas preocupações em relação à escola e seus profissionais que recebem, com todas as contradições e complexidades, a responsabilidade de serem o berço para a formação de uma sociedade cidadã. Evidencio esta minha preocupação mediante ao discurso de que o acesso à educação é oportunizado pelo Estado a todos, invisibilizando as desigualdades sociais e as diferentes condições entre os sujeitos, presentes em nossa sociedade.

Nesses meandros, tratei de apresentar os revezes nas falas dos familiares das crianças, que nos mostraram alguns aspectos nos quais as políticas para a Educação Infantil ainda são omissas. Em paralelo, os discursos dos familiares se constituíram como uma contra-palavra potente ao discurso oficial por esse coletivo, que colaborou nesta pesquisa por um projeto político de participação na educação escolar de seus filhos. Outros aspectos compartilhados foram algumas condições sociais ainda deficitárias em que vivem, reflexo de uma sociedade como a nossa que tem, na estratificação em classes, sua principal instituição social, proveniente de um modelo capitalista de organização econômica.

Na sequência, destaco a disponibilidade dos familiares na parceria nesta pesquisa. Tive uma percepção positiva de que desejavam falar o que pensam e esperam sobre a escolarização dos filhos, aspecto que foi demonstrado com ênfase por esse coletivo envolvido com a Educação Infantil, nos revelando força na busca por participação política. Por um lado, embora suas falas tenham reafirmado o discurso hegemônico que reserva à escola a condição de berço da cidadania, por outro, nos deram várias contrapartidas para que a escola contribua, de fato, para a concretização de uma condição de cidadania mais justa e igualitária em nossa sociedade.

Nesse desejo de participação política e de conquista e afirmação de cidadania, os familiares lutam pela escolarização de seus filhos, movidos pelo inconformismo expresso na busca cotidiana por melhores condições de vida. Destacamos como ação de resistência o esforço desses familiares para manterem suas crianças na escola, dando-lhes condições e

atendendo suas demandas diárias, para que o acesso e permanência na mesma sejam possíveis.

Na busca por participação política, os familiares demonstraram força nas suas reivindicações em direção à construção de um projeto político-educacional que possa, efetivamente, contemplar as crianças como sujeitos de direitos. Nesse contexto, enfatizaram alguns aspectos como potentes para a Educação Infantil como, por exemplo, a bidocência como uma proposta pedagógica favorável, em decorrência das especificidades do trabalho com essa faixa-etária, bem como, o tempo de atendimento em horário integral como um elemento positivo, tanto para partilhar as possibilidades da educação das crianças, quanto como um elemento facilitador para as mães que trabalham fora de seus lares. Também demonstraram o reconhecimento da Educação Infantil como um espaço que possibilita um período de socialização e desenvolvimento saudável e seguro para as crianças.

Na palavra dos familiares, um dos aspectos que mais chamou minha atenção foi o tom impresso ao processo de escolarização dos filhos, como o recomeço de uma busca por melhores condições de cidadania, que lhes é constantemente negada. A escola é consumida por esses familiares como um local de passagem, como um requisito para o alcance de determinados fins, como uma preparação para o futuro, imbuída de um sentido de mobilidade de *status* social e econômico. O acesso à escola é qualificado a partir do que imaginam poder proporcionar aos filhos, quase sempre, determinados pelo sonho do porvir, como bons empregos e retorno financeiro.

Destaco a menção de algumas práticas escolares sendo inseridas na rotina familiar das crianças, em momentos fora do calendário e horários escolares, como forma de extensão da cultura escolar para dentro do universo familiar. Este fato reforça a valorização demonstrada por esses familiares à educação escolar dos filhos. Como desdobramento, posso citar a crença na Educação Infantil como uma espécie de primeira etapa para um percurso supostamente ininterrupto para a universidade.

Para muitos desses familiares que foram excluídos do sistema educacional, a escola continua a ser um espaço de garantia de um futuro melhor para os filhos, cujas expectativas de acesso foram reveladas por este grupo, como possibilidade de um modo de vida mais justo e próspero. A partir daí, temos algumas pistas para a combinação escola e cidadania, na perspectiva desses familiares, que nos falam sobre seus dilemas, acreditando que o curto percurso escolar que realizaram possa ter contribuído para as dificuldades atuais que vivenciam. A escola torna-se um eixo central em torno da qual movem-se as expectativas desses familiares em direção a um futuro promissor para os filhos. Assim, dão sentido à

escola como o lugar do novo, de novas oportunidades de vida, como uma possibilidade de compensação à pouca escolaridade a que tiveram direito.

Um dos sentidos em torno da escolarização para os filhos foi demonstrado como uma espécie de intervalo nas memórias desses familiares, violentados pela exclusão escolar e social que sofrem, com seus direitos violados. Nesse intervalo, é como se pudessem estancar suas histórias de vida e iniciar, através da escolarização, uma nova história para seus filhos. Nesse contexto, o direito à Educação Infantil apareceu, em alguns momentos, com sentido de luta, em outros, como dádiva. Em suma, esta pesquisa mostrou a consolidação de uma perspectiva liberal de cidadania a partir da relação entre ausência de escolarização e dificuldades para o acesso a bens e direitos, requisitos para a cidadania almejada por esses familiares aos seus filhos.

Outra questão que gostaria de evidenciar como conclusão desta pesquisa é o peso da ideologia neoliberal ao fomentar um sentimento de autoresponsabilização nas pessoas mais desfavorecidas, em relação às suas condições de desigualdade social. Em diálogo com uma das mães, pude constatar que quanto maior é a privação material e social pela qual passam os sujeitos, mais parecem sentirem-se culpados pelas injustiças sociais das quais são vítimas, sentindo-se responsáveis pelo sistema que o pune. Tomam pra si certo constrangimento por sua condição de desigualdade, como se esta não fosse uma questão de responsabilidade social.

Contudo, apesar da introspecção e timidez percebidas na postura e nas palavras de alguns familiares, estes, confrontaram a ideologia dominante que estigmatiza as famílias das camadas populares disseminando a ideia de que esse coletivo se omite na educação de suas crianças. Deixaram claro que não abrem mão de participação ativa no processo educacional escolar dos filhos. Nesse ensejo, destaco que a maioria dos familiares com quem dialoguei nesta pesquisa eram as mães das crianças, o que nos mostra que, no coletivo da turma de Educação Infantil da escola pesquisada, as mães foram a presença expressiva no grupo que se identificou como os responsáveis pelas crianças, na maior parte do tempo.

Por outro lado, esta pesquisa mostrou um grupo de familiares que, além de desejosos por participação política, são audaciosos em seus posicionamentos em defesa da escolarização de seus filhos. Ouvi dos familiares vários apontamentos que foram, desde considerações pontuais, até questões mais densas como proposições curriculares, dentre outras. Ao se colocarem sobre as necessidades e desafios que a Educação Infantil ainda tem de enfrentar, este coletivo demonstrou sua compreensão sobre a escolarização dos filhos e, simultaneamente, seus modos de participação cidadã e política na regência deste fazer.



Ao longo da realização desta pesquisa, por muitos momentos, me questionei sobre as possíveis expectativas que os familiares poderiam criar durante os diálogos que construíamos. Me questionava sobre a possibilidade de pensarem que eu, supostamente, solucionaria o que me apresentavam como suas queixas. Do mesmo modo, me questionava sobre o que poderiam esperar em relação aos possíveis encaminhamentos que seriam dados à pesquisa realizada, contribuindo para a continuidade de minhas reflexões acerca das pretensões de que a pesquisa possa transformar a escola.

Esse desconforto reforçou minha convicção na necessidade de continuarmos a discutir, no meio acadêmico, sobre quais as condições de realização e finalidades de nossas pesquisas, a partir de um cunho ético e político, em diálogo com o campo educacional e todos os sujeitos que dele fazem parte. Esses questionamentos sobre os impactos de nossas pesquisas para além das exigências que movem a academia, me fazem pensar nos limites e nas possibilidades para a construção efetiva de um diálogo com os sujeitos da escola básica e com seus agentes políticos na luta coletiva por uma educação pública de qualidade em nosso país. Nesse lugar, situo a relação entre teoria e prática como duas faces de uma mesma luta.

Na sequência, destaco minha surpresa em relação à receptividade da escola para a realização da pesquisa. Imersa em uma cultura tradicional que aparta pesquisador e pesquisado, logo me vi em suspenso, refletindo sobre a minha atuação profissional como pedagoga que, muito provavelmente, se sentiria incomodada com a presença de um pesquisador da academia realizando uma pesquisa no local onde desenvolvo minha prática profissional. Essa sensação de incômodo não se confirmou nos sujeitos do campo pesquisado, pelo menos, não que eu pudesse perceber.

Ampliando minhas considerações, apresento alguns estranhamentos que tive ao longo desta pesquisa, em minha condição de pesquisadora, que a experiência de alguns anos no campo educacional não foi suficiente para me fornecer. Percebi minhas limitações como profissional da educação, atravessada pelas dificuldades para romper os muros da escola e me posicionar fora dela. Neste sentido, fui impactada no meu lugar como pesquisadora no qual pude perceber, nos diálogos com os familiares das crianças, parte de minha surdez e a necessidade de exercitar uma escuta que me deslocasse do meu lugar comum.

Por fim, vale sinalizar alguns aspectos como lacunas nesta pesquisa e como sugestão para serem superados em desdobramentos futuros.

Primeiramente, aponto minhas dificuldades para citar diretamente minhas falas construídas nos diálogos com os familiares. Essa dificuldade se deu em decorrência do receio de me expor a um processo que pudesse evidenciar minhas inconsistências nesta pesquisa,

revelando possíveis momentos em que eu possa ter direcionado em demasia as falas dos familiares ou ter deixado de escutar alguns de seus pontos de vista, sobrepondo minha fala e minhas concepções às deles. Afirmando meu cuidado para que isso não tenha ocorrido embora, igualmente, reconheço essa possibilidade, mediante a dificuldade para me desapegar de minhas concepções prévias e lançar-me ao desafio do novo nesta pesquisa.

Outro aspecto ao qual solicito especial consideração é a dificuldade de internalização do referencial teórico utilizado nesta pesquisa para a construção de um conhecimento realmente, em diálogo com os familiares das crianças, a partir de suas falas e de suas experiências. Não tive a intenção de que os discursos considerados científicos se sobrepusessem às falas dos familiares nem de enquadrá-las em categorias sociais e acadêmicas. Se ainda assim o fiz, foi em luta com uma vertente conservadora de pesquisa que, tradicionalmente, dá legitimidade apenas aos conhecimentos que podem ser enquadrados nesta ou naquela concepção teórica. Como um grande desafio, busquei colocar a palavra dos familiares em diálogo horizontal com os demais enunciadorees nesta pesquisa.

No percurso desse trabalho investigativo, reconheci que uma concepção teórico-metodológica é uma construção em constante movimento nas relações sociais, políticas e de poder, em disputa por diferentes modos e princípios para legitimar o conhecimento e sua produção. Vale ressaltar que a cada passo dado, novos questionamentos iam surgindo acerca da metodologia utilizada e das questões que provocaram a pesquisa, sinalizando demandas e percursos ainda não pensados até então.

Desse modo, minhas considerações finais incluem minha convicção de que esta pesquisa representa um momento pontual de minha formação, certamente, marcada por meu lugar histórico e social e aberta a novas produções a partir desta.

Enfim, considero estas minhas palavras finais mais como um ponto de partida do que como um ponto de chegada. Ou, ainda que como ponto de chegada, que sejam provisórias e constantemente reconfiguradas em meu percurso formativo.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. de. **Sentidos da cidadania:** políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

\_\_\_\_\_. AMORIM, M. O Texto de Pesquisa como Objeto Cultural e Polifônico. *ABP*, v. 50, n. 4, p. 79-88, 1998.

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

\_\_\_\_\_. ARAÚJO, Mairce da Silva. Assim passaram vinte anos: memórias e histórias do grupo Vozes da Educação em São Gonçalo. In: TAVARES, M. T. G.; BRAGANÇA, I. F. S. (orgs). **Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente.** Niterói: Intertexto, 2016.

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

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs). **Usos e Abusos da História Oral.** 8.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acessado em: 29/10/2015.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Brasília, D.F, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 26/01/17.

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

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**. SANTIAGO, H. (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Coleção Escritos de Marilena Chauí, v.4)

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

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

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 26/01/2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 26/01/2017.

FARIA FILHO, L. M. de; ARAÚJO, V. C. de. (orgs). **História da Educação e da Assistência no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v.8).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. ( O mundo, hoje, v. 21).

LOPES, J. J. M. Espaço, lugar e territórios de identidade: A invisibilidade das criança migrantes. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs). **Infância (In)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

MACHADO, L. M. A nova LDB e a construção da cidadania. In: \_\_\_\_\_; SILVA, C. S. B. da. (orgs). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MARICÁ. **Lei nº 2.613**, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências; Maricá, *Jornal Oficial de Maricá (JOM)*, 14out. 2015, ed. 605, p. 2-8. Disponível em: <http://www.marica.rj.gov.br/>.

\_\_\_\_\_. **Parecer CME nº 002/12**, de 22 de outubro de 2012. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá. Maricá, *Jornal Oficial de Maricá (JOM)*, 05 nov. 2012, ed. 330, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. **Parecer CME nº 001/16**, de junho de 2016. Aprova a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Maricá. Maricá, *Jornal Oficial de Maricá (JOM)*, 04jul. 2016, ed. 667, p. 8. Disponível em: <http://www.marica.rj.gov.br/>. Acessado em: 26 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução (SAE) nº 06**, de 31 de outubro de 2016. Estabelece normas e procedimentos de matrícula para ingresso e permanência de alunos nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano de 2017 e dá outras providências; Maricá, *Jornal Oficial de Maricá (JOM)*, 07nov. 2016, ed. 709, p. 5. Disponível em: <http://www.marica.rj.gov.br/>. Acessado em: 26 de janeiro de 2017.

MARTINS, J. S. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade Civil, entre o Político-Estatal e o Universo Gerencial. *RBCS*, vol.18, n.52, p.185-202, jun./2003.

OLIVEIRA, M. M. de. **Do Rio à Maricá: Estratégia e Experiência do Êxodo Urbano no Estado do Rio De Janeiro**. 2005. (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://r1.ufrrj.br/cpda/wp-content/uploads/2011/09/m\\_mauricio\\_martins\\_2005.pdf](http://r1.ufrrj.br/cpda/wp-content/uploads/2011/09/m_mauricio_martins_2005.pdf). Acessado em: 7 de outubro de 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6)

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 34)

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

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

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, B. A. R. da. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. 2013. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf>. Acessado em: 07 de outubro de 2015.

SILVA, C. S. B. da. A nova LDB: do Projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In:\_\_\_\_\_.; MACHADO, L. M. (orgs.). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TAVARES, M. T. G. Escolas comunitárias no Brasil: Solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, R. L. (org). **Revisitando a Pré-Escola**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação**. 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6)