

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**"QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS BEBÊS?"**  
**CONCEITO, POLÍTICAS E ATENDIMENTO NA BAIXADA**  
**FLUMINENSE**

**GLACIONE RIBEIRO DA SILVA ARRUDA**

**2019**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**"QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS BEBÊS?"  
CONCEITO, POLÍTICAS E ATENDIMENTO NA BAIXADA  
FLUMINENSE**

**GLACIONE RIBEIRO DA SILVA ARRUDA**

*Sob a Orientação do(a) Professor(a)*  
**Dr.<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ  
Fevereiro/ 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A773q Arruda, Glacione Ribeiro da Silva, 1979-  
Quem são e onde estão os bebês: conceito, políticas  
e atendimento na Baixada Fluminense / Glacione  
Ribeiro da Silva Arruda. - 2019.  
178 f.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2019.

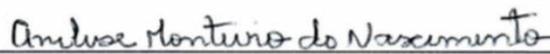
1. Bebês. 2. Atendimento. 3. Políticas  
Educacionais. 4. Creche. 5. Educação Infantil. I.  
Nascimento, Anelise Monteiro do, 1974-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

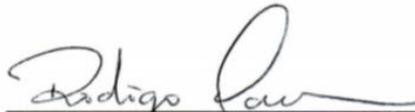
GLACIONE RIBEIRO DA SILVA ARRUDA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2019.



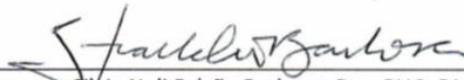
Anelise Monteiro do Nascimento. Dra. UFRRJ  
(Orientadora)



Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa. Dr. UFRRJ



Daniela de Oliveira Guimarães. Dra. UFRJ



Sílvia Neli Falcão Barbosa. Dra. PUC- RJ

A Davi Arruda por inquietar minha soberba  
vontade de saber.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha fé, com quem aprendi que o amor, o cuidado e a tolerância são constituintes da ética humana.

Ao meu grande amor, Sandro Arruda, parceiro e cúmplice de todos os meus projetos, devaneios e aventuras.

Ao pequeno Davi Arruda, que inquieta e desorganiza aquilo que um dia achei que soubesse. Com você aprendo a cada dia. Sua intensidade me acelera e me revela uma nova fase da vida.

Ao meu pai Delson Ribeiro. Seu esforço e sacrifício valeram a pena! Obrigada por todo o investimento nos meus estudos desde a mais tenra idade.

A minha mãe Adeir Ribeiro, por ser minha grande ajudadora nos momentos mais difíceis. Sem você, não chegaria até aqui.

A minha amiga, orientadora e professora Dr.<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento (Ane). Obrigada por acreditar em mim e na minha pesquisa. Com você aprendi tantas coisas que seria difícil numerá-las, mas acima de tudo aprendi que as relações, as amizades e a vida, como um todo, não cabem no “Lattes”, de modo que não há conhecimento que sobreponha a própria vida.

A professora Dr.<sup>a</sup> Silvia Néli Falcão Barbosa (PUC-Rio), pela sua valiosa contribuição ao meu trabalho, através do exame de qualificação, me convidando a olhar para o sujeito bebê através de outras lentes, e pela disponibilidade em participar novamente da banca.

Ao professor Dr. Rodrigo Lamosa (PPGEDUC/UFRRJ), por me enriquecer com tantos conhecimentos sobre políticas educacionais, através da disciplina “Educação Brasileira na Contemporaneidade”, pelas grandes contribuições no exame de qualificação, e pela disponibilidade em participar novamente da banca.

A professora Dr.<sup>a</sup> Daniela de Oliveira Guimarães (UFRJ), por me apresentar aos bebês durante o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CESPEB/UFRJ) e pela disponibilidade em participar da banca.

A professora Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos (UFF), por ser minha referência nos estudos sobre bebês e pela disponibilidade em participar da suplência da banca.

A professora Dr.<sup>a</sup> Flavia Motta, coordenadora do PPGEDUC, por estar sempre disponível, resolvendo todas as pendências administrativas com total competência.

Aos professores Dr. Beto Carvalho, Dr.<sup>a</sup> Sandra Sales e Dr. Allan Damasceno, pelas disciplinas ministradas durante o curso.

As professoras Dr.<sup>a</sup> Rosanne Dias e Dr.<sup>a</sup> Verônica Borges (UERJ), por me acolherem como aluna especial na disciplina “Pensamento Curricular”.

Aos integrantes do GRUPIs (Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos), em especial aos mestrandos Priscila, Rejane, Leandro e Paulinha, companheiros de jornada.

A Cristina Xavier, Gabriela Santos e Marlene Oliveira, amigas que o Mestrado me deu.

A Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, pela licença concedida, para que pudesse me dedicar integralmente aos estudos do Mestrado.

A Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC), unidade Xerém, onde tudo começou... A professora Maria Rita de Jesus, minha primeira diretora, ser humano ímpar, que sempre embarcou em tantos projetos comigo, trazendo liberdade e leveza ao meu trabalho como Orientadora Pedagógica. A professora Elizabeth Vasconcelos, por sua competência e brilhantismo na atual gestão e a todos os profissionais, famílias e crianças que por ali passaram nos últimos dez anos. Muitas histórias temos para contar!

As professoras Danielle Nogueira e Ruth Costa, amigas que levo do CCAIC Xerém para a vida.

A Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC), unidade Amapá, por me apresentar as crianças da Zona Rural da Baixada Fluminense.

A Rosimeri Bittencourt, minha irmã, diretora e companheira de vida durante tantos anos.

Ao afilhado, amigo, pastor e Prof. Dr. Alessandro Rocha (*In memoriam*), diretor do Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio/ Cátedra UNESCO de Leitura, que nos deixou, no período final da escrita desta dissertação, de forma tão trágica e repentina, para habitar um novo lar.

A todo período do Mestrado, no qual tive a oportunidade de conhecer as cinco regiões do país e compartilhar parte da minha pesquisa em congressos organizados por outras universidades.

As secretarias de educação dos municípios de Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita, pela receptividade e colaboração na pesquisa. Em especial, as professoras responsáveis pela coordenação da Educação Infantil destes municípios.

Aos bebês da Baixada Fluminense, sujeitos *na* pesquisa, que norteiam minhas leituras e estudos, na busca de desvelar *quem* são e *onde* estão, assim como seus desejos e direitos, a fim de que apenas *sejam*.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Finance Code 001”.

## RESUMO

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. **"Quem são e onde estão os bebês?" Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense.** 2019. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ. 2019.

Esta dissertação, **"Quem são e onde estão os bebês?" Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**, busca compreender o *bebê* como *categoria social*, através da análise da sua *condição, situação e lugar* e tem como campo de pesquisa a Baixada Fluminense, região localizada no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa busca conhecer: o *bebê*, numa perspectiva *conceitual*, na sua *condição* de sujeito e pessoa, a partir do processo de subjetivação, situando-o num percurso histórico de atendimento à infância no Brasil, na produção acadêmica e nas políticas, tendo como referencial teórico-metodológico alguns princípios de Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt e Foucault, e os estudos de Rúa e Lotta; sua *situação*, a partir do *atendimento* educacional oferecido às crianças menores de um ano por quatro municípios da Baixada Fluminense- Guapimirim, Itaguaí, Japeri, e Mesquita; e seu *lugar* nas *políticas* para Educação Infantil, através de reflexões sobre a identidade e visibilidade dos bebês, em diálogo com a Filosofia, Pediatria, Psicanálise, Ciência Política e Direito, como campos de conhecimento. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram *questionário* e *entrevista*, aplicados aos representantes das secretarias municipais de educação. O atendimento educacional dos bebês menores de um ano é um direito não efetivado pela maior parte dos municípios da Baixada Fluminense, e pode ser analisado sob três aspectos: a falta de prioridade, a indefinição sobre a idade inicial para o atendimento na creche, e os critérios para o acesso- o que torna o atendimento aos bebês *discricionário*. A relevância desta pesquisa está na contribuição desta como parâmetro para elaboração de políticas públicas para esta faixa etária.

**Palavras-chave:** Bebês, Atendimento, Políticas educacionais.

## ABSTRACT

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. **"Who and where are the babies?" Concept, policies and service in Baixada Fluminense.** 2019. 178 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/ Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2019.

This dissertation, **"Who and where are the babies?" Concept, policies and service in Baixada Fluminense**, wants to consider the *baby* as *social category*, through the analysis of its *condition*, *situation* and *place* and has as field research a region situated in the state of Rio de Janeiro called Baixada Fluminense. The research wants to know: the *baby* in a *conceptual* perspective, in its *condition* of subject and person, starting from the subjectification process, putting it in a historic process of services for children in Brazil, in the academical production and in the policies having as theoretical-methodological referential some principles of Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt e Foucault, and the studies of Rua e Lotta; its *situation* starting from the *educational service* that is offered to the under-one-year-old children by four cities in Baixada Fluminense- Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita; and its *place* in the kindergarten *policies*, through reflections about the babies' identity and visibility, in accordance with Philosophy, Psychoanalysis, Political Science and Law, as fields of expertise. The instruments used for the data collection were *questionnaire* and *interview*, applied to the representatives of The Municipal Departments of Education. The educational service for the under-one-year-old babies is a not carried out by most part of the cities in Baixada Fluminense, and it can be analysed under three aspects: lack of priority, the uncertainty about the starting age for the nursery service, and the criteria for the access- what makes the service for the babies discriminatory. The relevance of this research is in its contribution as parameter for public policies elaboration for this age group.

**Key-words:** Babies, Service, Educational policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Baixada Fluminense.....	76
Figura 2- Mapa da Baixada Fluminense por ano de emancipação.....	79
Figura 3- Mapa da Baixada Fluminense- Guapimirim.....	98
Figura 4- Mapa da Baixada Fluminense- Itaguaí.....	100
Figura 5- Mapa da Baixada Fluminense- Japeri.....	102
Figura 6- Mapa da Baixada Fluminense- Mesquita.....	104
Figura 7- Mapa da Baixada Fluminense- Atendimento educacional às crianças menores de 1 ano.....	105
Figura 8- Equação de Heckman.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Publicações no Brasil (2000-2018)/ Sientific Eletronic Library – Scielo.....	42
Quadro 02: Teses e Dissertações- Programas de Pós-Graduação em Educação.....	43
Quadro 03: Teses e Dissertações- Programas de Pós-Graduação em Educação.....	44
Quadro 04: Publicações Anped (GT07).....	46
Quadro 05- Mesorregião do Grande Rio de Janeiro (décadas de 1970 e 1980).....	72
Quadro 06- Mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro (1989 a 2017).....	72
Quadro 07- Região Geográfica Intermediária do Rio de Janeiro (2017).....	73
Quadro 08- Dados Populacionais e IDH dos municípios da Baixada Fluminense.....	79
Quadro 09- População de 0 a 3 anos/ Baixada Fluminense.....	80
Quadro 10- Situação das Famílias.....	81
Quadro 11- População Feminina da Baixada Fluminense.....	82
Quadro 12- População Feminina da Baixada Fluminense economicamente ativa.....	83
Quadro 13- População Feminina da Baixada Fluminense ocupada.....	83
Quadro 14- População Feminina da Baixada Fluminense contribuinte do instituto de previdência oficial.....	84
Quadro 15- Municípios da Baixada Fluminense: PIB per capita.....	87
Quadro 16- Atendimento por faixa etária/municípios da Baixada Fluminense.....	88
Quadro 17- Matrículas na Creche e Pré-escola/Municípios da Baixada Fluminense.....	89
Quadro 18- Atendimento em creche na Baixada Fluminense por esfera administrativa.....	92
Quadro 19- Atendimento em creche nos municípios da Baixada Fluminense.....	93
Quadro 20- População até 1 ano de idade/Baixada Fluminense.....	94
Quadro 21- Dados sobre o atendimento às crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense.....	106

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAIC- Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense

CEPERJ- Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNCR- Departamento Nacional da Criança

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNABEM- Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

GRUPIs- Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos

GT05- Grupo de Trabalho: Estado e Política Educacional (ANPED)

GT07- Grupo de Trabalho: Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPED)

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAI- Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil

LBA- Legião Brasileira de Assistência

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

OMEP- Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

ONU- Organização das Nações Unidas

PIB- Produto Interno Bruto

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEDEBREM- Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana

SEDUR- Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Regional

SME- Secretaria Municipal de Educação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

*Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. O que conheço dele é a sua situação: o menino é aquele em quem acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro. Enquanto isso – lá está ele sentado no chão, de um real que tenho de chamar de vegetativo para poder entender. (...) Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive.*

*(Clarice Lispector)*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1- Quem é o bebê? Sua condição, situação e lugar.....	19
1.1 O bebê e sua condição: o processo de subjetivação.....	21
1.2 O bebê: sujeito de desejo, liberdade e autonomia.....	30
1.3 O lugar dos bebês na produção acadêmica: um campo de investigação em construção.....	40
1.4 O bebê e sua situação: considerações sobre o percurso histórico-político do atendimento aos bebês no Brasil.....	48
1.5 O lugar dos bebês nas políticas: é possível pensar a relação entre bebês, política e educação?.....	57
CAPÍTULO 2- A Baixada Fluminense como campo de pesquisa.....	63
2.1 O campo: a Baixada Fluminense.....	70
2.2 No campo: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita.....	97
2.3 Do campo: o atendimento às crianças menores de um ano nas redes municipais de ensino da Baixada Fluminense.....	105
CAPÍTULO 3- Quem são e onde estão os bebês? Reflexões a partir do campo de pesquisa....	129
3.1 “ <i>Quem é o bebê para você?</i> ” Concepções a partir dos dados da pesquisa.....	129
3.2 “ <i>O que é uma criança? Quem é bebê.</i> ” A fronteira entre as idades.....	135
3.3 “ <i>Onde estão os bebês?</i> ” Os bebês como sujeitos e/ou objetos nas/das políticas.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
ANEXOS.....	169

## INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esta dissertação surgiu a partir de uma experiência pessoal e profissional. Como descreve Larrosa (2004), a experiência diz respeito à possibilidade de que algo nos passe, nos aconteça ou nos toque. Afirmar que algo nos passa é diferente de pensar naquilo que passa por nós; é um movimento que contradiz o simples evento; é aquilo que nos move e provoca deslocamentos de pensamentos e ações. Neste duplo movimento, me encontro entre a profissão e a maternidade. De um lado, a pedagoga, que tornou-se educadora da primeira infância; e do outro, a mulher, que tornou-se mãe, e um novo ser, que traz consigo novidade ao mundo.

No início da minha trajetória profissional, como estagiária de Educação Infantil numa escola da Região Serrana do Rio de Janeiro, fui apresentada à novidade do mundo por crianças de um a dois anos, oriundas de famílias de classe média alta. Na ocasião, compartilhei com elas a ruptura do convívio familiar, durante o período de acolhimento na creche. Era eu ainda muito jovem, e aos dezessete anos já questionava a real função daquele espaço: guarda dos filhos para mães e pais desenvolverem suas atividades profissionais? Lugar de escolarização precoce para as crianças? Tempo livre para as famílias? Ou espaço de encontro entre pares? Hoje, como orientadora pedagógica, mestranda em Educação e mãe, as mesmas perguntas ainda ressoam dentro de mim, porém carregadas de novos sentidos.

Há dez anos atuo na orientação pedagógica de uma creche na Rede Municipal de Duque de Caxias, localizada no quarto distrito, onde são atendidas crianças de um a cinco anos em horário integral. A creche faz parte do projeto CCAIC (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense) destinado exclusivamente a crianças em risco nutricional. O desafio da equipe tem sido a construção coletiva de uma proposta pedagógica que tem como escolha principal o compromisso ético com a vida, através de condições e ambientes favoráveis para que as crianças apenas *sejam*. Porém, neste percurso, encontramos muitas dificuldades no reconhecimento da função do CCAIC como um espaço que deve ser visto não apenas como lugar de manutenção da saúde das crianças (Silva, 2016, 2017). Nessa perspectiva, tivemos que assumir outros desafios e muitas questões me inquietavam: a proposta pedagógica da creche; a concepção de infância e educação infantil; a concepção de *bebês*<sup>1</sup>, evidenciada na docência, no atendimento e no currículo; e, principalmente, a complexa relação entre os projetos temáticos

---

<sup>1</sup> O termo “bebês” é utilizado pelos profissionais do CCAIC ao se referirem às crianças de um a dois anos. Nesta dissertação, o termo “bebês” refere-se às crianças menores de um ano. Tal corte etário será justificado na delimitação do campo da pesquisa.

anuais, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação; as datas comemorativas, com algumas festividades oriundas do calendário judaico-cristão, nas quais as crianças ficavam expostas a uma “indústria das festas” (Barbosa e Horn, 2008, p. 38); e os “projetos de trabalho” (Hernandez e Ventura, 1998), reconhecidos na proposta curricular do município (SME, 2012) como um importante caminho metodológico. Tais questões me levaram a buscar outros espaços de formação, nos quais eu pudesse dialogar com alguns referenciais para repensar a minha prática. Nesse percurso, destaca-se o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2012, onde realizei a pesquisa “A voz e a vez das crianças- Reflexões sobre a proposta curricular e relatos das práticas de duas creches na rede municipal de ensino de Duque de Caxias”, trazendo para o campo a experiência da construção da proposta curricular do CCAIC. Através deste estudo, muitas questões suscitadas diziam respeito às especificidades do trabalho com os bebês na creche: quem é o *bebê*? Como pensar a organização do trabalho com eles? Qual lugar ele ocupa na creche e no currículo?

Na busca por outras respostas e como forma de ampliar os estudos sobre os bebês, elaborei um novo projeto para a pesquisa sobre o lugar que esses sujeitos ocupam no atendimento oferecido pelas redes da Baixada Fluminense, tendo como foco o currículo. Em 2016, o projeto de pesquisa: “Onde estão os bebês no currículo? Reflexões sobre a proposta curricular e ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas nas creches municipais da Baixada Fluminense” foi aprovado para o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), na Linha de Pesquisa “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”.

No primeiro ano do Mestrado, duas experiências delinearam o projeto da pesquisa. Sob a orientação da professora Dra. Anelise Monteiro do Nascimento, integrei o GRUPIs- Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos, colaborando na construção do projeto de Iniciação Científica “As crianças de quatro e cinco anos na Educação Básica: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Pré-escolas da Baixada Fluminense”, no qual pesquisamos, como farol para análise, as políticas para Educação Infantil, através de um mapeamento das publicações do GT05- Estado e Política Educacional da ANPED nos últimos anos. Também cursei as disciplinas: “Educação Brasileira na Contemporaneidade”, ministrada pelo Prof. Dr. Rodrigo Lamosa, que teve como objetivo analisar o contexto histórico e político na formulação das políticas educacionais e a disciplina “Tópicos Especiais: Políticas para Educação Infantil”, ministrada por minha orientadora, na qual investigamos os desafios postos pelas atuais políticas

para Educação Infantil. Através dessas experiências de pesquisa e estudo, meu projeto inicial ganhou novas formas, ampliando questões e assumindo um novo referencial teórico-metodológico, no qual o foco passou a ser dado aos “bebês”, tendo como pano de fundo as políticas educacionais no Brasil, a partir do atendimento oferecido pelos municípios da Baixada Fluminense.

A pesquisa foi iniciada a partir de um levantamento histórico, do atendimento aos bebês no Brasil, e bibliográfico, sobre os temas “bebês” e “políticas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos”. Numa outra etapa, o campo da pesquisa foi definido a partir de um levantamento, realizado através de contatos telefônicos com todas as secretarias municipais de educação da Baixada Fluminense, nos meses de novembro e dezembro de 2017, a fim de identificar a faixa etária inicial para o atendimento na Educação Infantil em 2018, no qual constatou-se, que dos treze municípios da Baixada Fluminense, apenas quatro atendem às crianças menores de um ano: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita. Na última etapa, foi realizada uma visita a esses municípios, onde foi realizada uma pesquisa sobre o atendimento educacional oferecido aos bebês, através de um questionário e uma entrevista com as coordenadoras da Educação Infantil

A pesquisa documental e bibliográfica sobre as políticas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos no Brasil aponta que desde a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea: direito da criança, dever do Estado e opção das famílias. O que marca a entrada dos bebês na legislação educacional, é a integração da creche e da pré-escola à Educação Básica. A proclamação da creche como um dos segmentos da Educação Básica, provoca uma mobilização através da ação política de uma demanda que passa a compor a agenda governamental, no qual a questão dos bebês tem sido marcada pela complexa passagem de um “estado de coisas” para um “problema político”, o que a leva para um processo decisório, influenciada por diferentes atores e seus interesses, colocando assim os bebês e seu atendimento em uma “arena política” (Rua, 1998, p. 6).

O problema que se apresenta nesta pesquisa é que os bebês ainda não são vistos de forma factual como objetos das políticas para Educação Infantil. O direito dos bebês a um atendimento antes da escolarização obrigatória, previsto legalmente há vinte e dois anos, objetivando seu desenvolvimento integral, torna-se *não efetivo*, principalmente se levarmos em consideração que a obrigatoriedade do Estado em garantir a todos o acesso à educação de modo gratuito limita-se a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade (art. 4º da LDB 9394/96, alterado pela Lei 12796/2013). Nesse caso, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito gera, a qualquer cidadão, o direito público subjetivo de acionar o Poder Público para exigí-lo e, ao Poder Público, o dever de assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, contemplando

em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (art. 5º, *caput* e parágrafo 2º, da LDB 9394/96). Ou seja, a não obrigatoriedade determina o nível de prioridade para a oferta do atendimento educacional aos bebês, em creches, e possibilita, aos municípios, um atendimento discricionário.

Dentro desse contexto político, encontra-se a relevância desta dissertação. A questão principal colocada como título, “Quem são e onde estão os bebês?”, norteia a investigação para a identidade e visibilidade desses num mundo maior, que inclui as questões políticas. O objetivo principal é analisar conceitualmente o bebê, como categoria social, e compreender seu lugar nas políticas educacionais, tendo como campo de pesquisa os municípios da Baixada Fluminense.

O primeiro capítulo *Quem é o bebê? Sua condição, situação e lugar* apresenta o bebê numa perspectiva conceitual, acadêmica, histórica e política, através do seu processo de subjetivação, do levantamento bibliográfico das pesquisas sobre bebês, do percurso histórico-político sobre o atendimento à primeira infância no Brasil e a relação entre bebês, política e educação.

O segundo capítulo *A Baixada Fluminense como campo de pesquisa* apresenta a Baixada Fluminense e a *situação política* dos bebês através dos dados sobre o atendimento oferecido às crianças menores de um ano nas redes municipais de ensino, obtidos através de visitas as secretarias municipais de educação, com a aplicação de um questionário e uma entrevista com os responsáveis pela coordenação da Educação Infantil dos municípios participantes da pesquisa: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita.

O terceiro capítulo *Quem são e onde estão os bebês? Reflexões a partir do campo de pesquisa* busca refletir sobre o *lugar* que os bebês ocupam no atendimento oferecido pelas redes municipais de ensino, onde serão problematizadas as concepções de bebês, a fronteira entre as idades e a visibilidade dos bebês nas políticas a partir dos dados do campo.

## CAPÍTULO 1

### Quem é o bebê? Sua condição, situação e lugar

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. (...) O que conheço dele é a sua situação (...) Enquanto isso – lá está ele sentado no chão (...) Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. (Clarice Lispector)<sup>2</sup>

Como conhecer jamais o menino? Esta pergunta responde à questão principal desta pesquisa: Quem são e onde estão os bebês? E desdobra-se em outras questões: Seria possível conhecê-los? Como conhecê-los? Conforme a epígrafe escolhida para esta dissertação, “ninguém conhecerá o hoje dele” e o que podemos conhecer dele é a sua *condição, situação e lugar*.

Tais questões têm delineado o contexto das pesquisas realizadas pelo GRUPIs (Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nos últimos anos, através das pesquisas: “Ampliação da Educação Básica na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas de ensino – Lei 12.796/13” e “Políticas para Educação Infantil: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Baixada Fluminense”, as quais tem como foco o direitos de meninos e meninas à frequentarem a escola pública de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental dos municípios da Baixada Fluminense. Ao assumir o desafio de olhar para as crianças e suas infâncias, a partir da perspectiva descrita por Clarice Lispector na poesia “Menino a bico de pena”, assumimos primeiramente a criança na *condição* de “um outro legítimo” (Nascimento, Barbosa e Costa, p. 2) e sua *situação e lugar* como um dos desafios para conhecê-la, uma vez que ela própria é “um ponto no infinito”.

Esta dissertação, inscrita no contexto de pesquisa do GRUPIs, amplia o olhar da pré-escola para creche e investiga os direitos dessas crianças ao ensino público e gratuito. Através de um levantamento inicial, realizado no período de novembro e dezembro de 2017, por contatos telefônicos com as secretarias municipais de educação, delimitamos o campo da pesquisa ao identificar a idade inicial para o atendimento nas instituições de Educação Infantil desses municípios, e constatamos que não há uma uniformidade quanto ao início deste

<sup>2</sup> LISPECTOR, Clarice. Menino a Bico de Pena. In: \_\_\_\_\_. Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1971, p. 150-154.

atendimento, ficando a cargo de cada município escolher a melhor idade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Nesse levantamento, identificamos que apenas quatro dos treze municípios da Baixada Fluminense atendem às crianças menores de um ano, ou seja, incluem, a partir dos primeiros meses de nascimento, as crianças nas instituições de Educação Infantil. São eles: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita.

Retornando à epígrafe, assumo, para esta dissertação, a impossibilidade de “desenhar o menino” com o temor de “manchar o papel” para além dos limites da realidade, a qual desconhecemos. De tal forma, justifico que o corte etário utilizado para esta pesquisa foi delimitado a partir do levantamento sobre a faixa etária inicial para o atendimento na Educação Infantil da Baixada Fluminense, no qual constatou-se um déficit na oferta do atendimento às crianças menores de um ano. No entanto, numa perspectiva conceitual, não delimito o bebê neste corte etário, pois entendo que a condição do “bebê” enquanto *sujeito* está além de uma idade específica, e que os limites etários servem para designá-lo a uma pertença temporal bastante precisa que configura uma imagem complementar a sua existência, a partir do olhar do outro, construída dentro de modelos socialmente sancionados (Lloret, 1998). Nessa perspectiva, a idade também pode ser vista como um “dispositivo” (Foucault, 1979) de controle social, que situa as pessoas em grupos socialmente definidos, dentro de fronteiras culturais, legislativas e administrativas, através de leis, programas e demais políticas.

Jamais conheceremos o bebê! Então, o que podemos saber sobre ele? Sua *condição*, *situação* e *lugar*. A pesquisa versa sobre o bebê numa perspectiva *conceitual*, na análise da sua *condição* de *sujeito* e *pessoa*, a partir de uma *situação* política- o *atendimento* educacional, conforme a experiência de quatro municípios da Baixada Fluminense; e sobre o *lugar* que ele ocupa nas *políticas* para a Educação Infantil.

\*\*\*

#### **GLOSSÁRIO:**

**ATENDIMENTO-** do verbo “atender”, significa: 1. dar atenção a 2. responder a 3. estar disponível para ouvir; responder 4. dar solução a; resolver 5. ser favorável a; deferir; aprovar 6. prestar socorro; acudir 7. dar audiência ou consulta (a) 8. cumprir ordem; obedecer<sup>3</sup>

**CONCEITO-** 1. explicação de ideias por palavras; definição 2. noção, concepção, ideia 3. opinião, ponto de vista 4. reputação, fama 5. grau de avaliação do resultado escolar<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Houaiss (2010:78).

<sup>4</sup> Houaiss (2010:183).

**CONDIÇÃO-** 1. modo de ser 2. estado de algo ou alguém 3. requisito, exigência 4. situação ou posição na sociedade; classe.<sup>5</sup>

**LUGAR-** 1. parte de um espaço (país, cidade, região) 2. parte do espaço que alguém ou algo ocupa ou poderia ocupar 3. posição relativa numa série, colocação ou escala 4. assento ou espaço em que uma pessoa se põe como passageiro ou espectador 5. cargo, emprego 6. momento oportuno, hora, ocasião.<sup>6</sup>

**POLÍTICA-** 1. arte ou ciência da organização, direção e administração de nações, Estados 2. conjunto de princípios ou opiniões referentes ao Estado, ao poder 3. prática ou profissão de conduzir negócios políticos 4. modo de agir de uma pessoa ou entidade 5. habilidade no agir e no tratar, tendo em vista a obtenção de algo 6. astúcia, diplomacia<sup>7</sup>

**SITUAÇÃO-** 1. localização de um corpo; posição. 2. estado de algo ou alguém. 3. combinação de circunstâncias num dado momento; conjuntura. 4. poder dirigente de um estado, de uma empresa etc.<sup>8</sup>

\*\*\*

## 1.1 O bebê e sua condição: o processo de subjetivação

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. (Guimarães Rosa)<sup>9</sup>

Não existe uma origem única e absoluta do sujeito. Suas origens são múltiplas e sucessivas. Ele nunca se constitui numa totalidade, nem tampouco é um ser acabado. Ele se forma, se deforma e se transforma ao longo de sua existência.

Alguns estudos psicanalíticos ressaltam, que em algumas culturas, o bebê já é “sonhado” e “falado” desde antes do seu nascimento e sua história já o antecede antes que ele surja como pessoa física. Campos (2007) afirma que a relação da mãe com seu próprio corpo, durante a gravidez, será fundamental para a constituição da subjetividade do bebê. O vínculo entre mãe e filho se estabelece desde o instante da concepção, e a futura mãe atribui ao seu filho um corpo imaginário, diferente do que é o feto no plano fisiológico da realidade, ou seja, ele já é desejado por um outro e inserido em um contexto “simbólico, real e imaginário” (Paravidini, Rocha,

---

<sup>5</sup> Idem (2010:185).

<sup>6</sup> Idem (2010:487, 488).

<sup>7</sup> Idem (2010:610).

<sup>8</sup> Idem (2010:719).

<sup>9</sup> ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994, p. 24-25.

Perfeito, Campos, Dias, 2008, p. 205), no qual o bebê se constituirá a partir destes campos entrelaçados, onde as marcas inconscientes e os fantasmas do campo imaginário do outro haverão de formar as mediações possíveis para inserção deste bebê no mundo simbólico. Mas, para além desta múltipla articulação, haverá também uma parte que caberá a um “si mesmo”, e que é singular ao bebê.

No conceito do “outro” se situam as “coordenadas simbólicas que presidem e possibilitam o surgimento de um sujeito” (Fernandes, 2000, p. 27). Estas coordenadas referem-se à linguagem, às leis, à cultura, aos valores, à história familiar atual e a de seus antepassados, todo o universo linguístico e desejos presentes no “outro”. Um outro encarnado também na figura de um pai, mãe, avó, instituição ou outro qualquer responsável pelo advento do sujeito “a ser”.

Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, compreende a subjetivação como uma escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência. Dessa forma, “os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas (...)” (Mansano, 2009, p. 114)

Segundo Konicheckis (2018), as origens do sujeito se situam, primeiramente, em seu exterior, através dos desejos que lhe deram nascimento, bem como as transmissões transgeracionais que lhe possibilitam sentimentos de identidade e, ao mesmo tempo, existem no exterior de sua pessoa. Em suma, o sujeito começa sua existência a partir de um lugar onde ele ainda não é sujeito. Para o psicanalista, “o processo de subjetivação dá conta da instauração de uma subjetividade a partir desse ainda-não-sujeito” (p. 75), e consiste em assimilar o que restaria de fora da experiência pessoal. Assim, o processo de subjetivação busca estabelecer “um sentimento fantasmático e sensorial de continuidade no existir nesse tempo onde, continuamente, se produzem descontinuidades” (ibid).

Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981), psiquiatra e psicanalista francês, teve contato com a psicanálise através do surrealismo e opôs-se aos pós-freudianos que promoveram a Psicologia do Ego, propondo então um retorno a Freud. Lacan (1985) formulou duas operações constituintes do sujeito a partir do “outro”: a *alienação* e a *separação*, as quais são inseparáveis e se dão em tempos lógicos, os quais independem da cronologia e estão em dependência lógica de uma relação com um “outro”.

No estágio inicial, o bebê é totalmente dependente de um outro que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver e é neste tempo original do encontro com o outro que "advirão as primeiras experiências de satisfação, pondo em marchas as primeiras inscrições psíquicas"

(Fernandes, 2000, p.53). Neste primeiro encontro com o outro, este haverá que se constituir em um outro absoluto do sujeito onde o bebê deverá alienar-se, sendo esta a condição essencial para a existência dele. No tempo lógico da *alienação*, o bebê é enunciado por um outro e está alienado no desejo deste outro primordial. Os desejos parentais que são dirigidos ao bebê estão num campo narcísico, os quais advém do próprio passado e das relações edípicas parentais e antecipam para o bebê uma aposta, um voto em relação ao futuro, que é um futuro antecipado daquilo que este bebê haverá de ser (Jerusalinsky, 2002).

Na operação de *separação*, ocorre um confronto do sujeito alienado com o outro, e "consiste na tentativa por parte do sujeito alienado de lidar com esse desejo do outro na maneira como ele se manifesta no mundo do sujeito" (Fink, 1998, p.73). Nesta posição, o bebê entende que não é o único objeto de desejo do outro, mas que o desejo deste se constitui para além dele, ou seja, é um desejo de algo mais. Dessa forma, o desejo do bebê será em direção para aquele desejo do outro, que está para além do próprio bebê. Sendo assim, haverá sempre uma busca contínua de algo faltante (desejo) no processo de subjetivação ao longo da existência de um sujeito.

Numa perspectiva lacaniana, pensando no agente materno como esse "outro", Jerusalinsky (2002) destaca:

é a partir das sanções simbólicas do agente materno que se imprimem os ritmos de funcionamento de funções orgânicas de um bebê. É por meio da alternância entre fome-saciedade, sono-vigília, repouso-atividade, que o funcionamento pulsional do bebê se organiza de acordo com a letra impressa em seu corpo pelo gozo e desejo materno (p. 157).

A partir da alternância citada acima, e no jogo da presença-ausência, que se cria um objeto de outro modo, ou seja, uma representação simbólica de algo que já não está mais presente, mas que já existiu em uma situação outrora vivida com elementos erogeneizados na relação com o outro.

Ainda em relação ao agente materno e sua função, Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008) apresentam quatro operações fundamentais que deverão se constituir para o advento do sujeito no bebê, sendo que todas elas devem estar articuladas num mesmo movimento, no campo da dialética do desejo materno e também vinculadas a um diferencial que é próprio do bebê. São elas:

a demanda da mãe em relação à criança, inscrevendo-a no campo da linguagem e oferecendo a ela objetos de dom, amor; a suposição da existência de um sujeito em um processo de antecipação; a alternância entre presença-ausência e um espaço para a alteridade, um espaço para o bebê surgir com aquilo que é dele próprio (Jerusalinsky, 2002 apud Paravidini et al, 2008, p. 208).

Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês, reelaborou alguns conceitos da Psicanálise Clássica e trouxe a ideia de um bebê ativo, dotado de capacidades interativas que lhe propiciam condições de exercer um papel ativo desde suas primeiras interações com o mundo.

O bebê funda sua subjetividade a partir de experiências corporais suscetíveis de abrigar e tornar possível o experimento das pulsões. Segundo Konicheckis (2008), Winnicott revela essa importância ao estabelecer que o processo de personalização, face positiva do processo de despersonalização, implica o estabelecimento de laços entre a psique e o corpo, pois as experiências sensoriais e corporais do bebê ganham vida em torno dos cuidados a ele dedicados, nos quais o bebê, objeto do investimento de seus familiares, ao ser oferecido ao outro, se arrisca a sentir seu corpo como estrangeiro a si mesmo. Dessa forma, “toda problemática da subjetivação consiste em se apropriar das sensações corporais possíveis de serem provadas como exteriores quando desses compartilhamentos sensoriais” (p. 76).

Outra questão é que todo processo de subjetivação implica o paradoxo de ter origens exteriores a si, mas também compartilhadas com objetos do mundo ambiental. Segundo Konicheckis (2008), Winnicott ressalta a importância da experiência pessoal no existir. Nessa experiência, “prevalece a ilusão temporária de uma indiferenciação entre o externo e o interno, o fora e o dentro” (p. 76). O processo de subjetivação no bebê se efetiva, então, pela aceitação e apropriação de suas experiências sensoriais compartilhadas com *ele mesmo*, com os *adultos* e demais *objetos* do seu ambiente.

Ao problematizar o papel do bebê no processo de acesso à subjetivação, como aceitação e apropriação de suas experiências com *ele mesmo* e com os *adultos*, Saboia (2006) recorre à obra winnicottiana pelo fato de Winnicott (1969) oferecer uma nova via para compreender o *tempo primitivo do psiquismo*. Segundo a autora, Winnicott (1988) não considera a fundação de um inconsciente primitivo, mas sim a existência de um núcleo narcísico primário, nomeado como *self*, e que se constituiria por intermédio de um jogo de economia de força com o próprio ambiente. Winnicott também considera que o estado de *ser*, como um estado que antecede ao *eu sou*, seria a primeira manifestação da natureza humana; algo que precederia as referências das marcas instauradas a partir do jogo de interação entre mãe e bebê. É possível pensar que esse estado poderia estar correlacionado ao que é potencialmente herdado, de forma que, na presença de um ambiente suficientemente bom, o bebê poderia dar forma à constituição do seu *self*, acedendo ao campo da subjetivação. Prevaleceria, então, a ideia de que o bebê se constituiria subjetivamente a partir da interação, do encontro com o outro. É nesse sentido que Winnicott indica que entre o estado de *não-ser* e o estado de *ser* haveria um estado de *transição*,

um campo intermediário; uma área que seria caracterizada pelas marcas desse encontro inicial entre mãe e bebê; um momento em que supomos que ambos contribuiriam de forma ativa na dinâmica do processo de maturação afetiva do bebê. Segundo Saboia (2006):

é pelo viés da correlação entre a noção do *estado de ser* e do *estado de não-ser*, entendido como um estado de continuidade de ser, *going on being*, que podemos supor uma nova leitura na intervenção precoce, uma vez que a clínica das psicopatologias da infância obriga-nos a pensar nesse tempo primitivo do psiquismo (p. 189-190, grifo da autora).

Ainda sobre esse tempo primitivo do psiquismo, Fontes (2017) versa sobre uma afirmação de Winnicott, em um texto de 1956, sobre a preocupação materno-primária: “A construção inicial do ego é silenciosa” (Winnicott, 2000, p. 403). Segundo a autora, a construção do ego corporal é condição para que se dê um *nascimento psíquico*. A partir de M. Mahler (1977), a autora também afirma que “o nascimento biológico e o nascimento psíquico não coincidem no tempo. O primeiro tem data precisa e o segundo é um lento desabrochar, a partir das experiências corporais vividas pelo bebê” (Mahler, 1977, p. 15 apud Fontes, 2017, p. 65). Fontes também afirma que os processos corporais estão em ação desde a etapa da dependência absoluta, levando à construção de um primeiro senso de existir, e traz o conceito de “gestação psíquica” (p. 31), da psicanalista francesa G. Haag<sup>10</sup> (1986), como uma necessidade de um aprofundamento do estudo das primeiras etapas de formação do ego corporal.

No início do processo de formação do ego corporal, existe a construção de uma *simbolização primária* que começa pelo corpo. As “angústias impensáveis” (Fontes, 2017, p. 63), como diria Winnicott, de *liquefação*, *explosão* e *queda sem fim* vão precisar de um corpo que as contenha. Há a necessidade de se sentir envelopado, de início pelo corpo da mãe e depois, entre outros fatos, pela sensação de tubos digestivos que garantam uma continuidade interna. Uma experiência corporal que garanta a continuidade de existir é condição necessária no enfrentamento da direção *eu/ não eu*.

Fontes (2017, p. 63) enumera uma lista de aspectos corporais para o surgimento de uma *substância psíquica*: os ritmos de vaivém, do olho no olho, do bico do peito na boca, da voz melodiosa da mãe, fornecendo uma estrutura do primeiro continente (a noção de dobra, segundo Haag, 1977), o suporte costas-nuca-cabeça, as junções intracorporais (unir as duas metades do corpo em torno da coluna vertebral), a noção do esqueleto interno, a experiência tátil, tendo na pele o primeiro momento de processo reflexivo (o dentro e o fora).

---

<sup>10</sup> HAAG, G. Hypothèse sur la structure rythmique du premier contenant. Toulouse, 2, 1986, p. 45-51.

Dessa forma, o esboço de *eu* ganha uma nova configuração e a percepção de um ego corporal se instala. O ego corporal contém os elementos corporais, ensinando ao ego psíquico a conter sentimentos e pensamentos. Com a experiência corporal de continência, o bebê se sente um recipiente com interiores e a discriminação *eu/não eu* se efetiva. Está colocada, então, a condição para surgir a *simbolização primária*. Tendo vivido a experiência de ser contido e de conter, o bebê vai fazer analogias, de forma cada vez mais frequente, entre sua experiência de continência e as partes de seu corpo que equivalem a isso. Dessa forma, o interesse do bebê se amplia para novas simbolizações, mais desenvolvidas, denominada como “*simbolização secundária*” (Fontes, 2017, p. 64).

Após problematizar o processo de subjetivação do bebê a partir de suas experiências sensoriais compartilhadas com *ele mesmo* e com os *adultos*, vamos versar sobre esse processo a partir dos *objetos* do seu ambiente.

Winnicott (1975a) enfatiza que o movimento de distinguir o que é de fora e o que é de dentro só poderia acontecer graças à capacidade de criar e de imaginar do bebê. Mesmo que para isso seja necessário, primeiramente, que a mãe apresente o objeto ao bebê. Dessa maneira, dizemos que o movimento que o bebê faz para alcançar (*reach out*) o objeto apresentado pela mãe configuraria a constatação da importância da agressividade como elemento fundador e primordial, responsável por levar o bebê a lançar-se na direção da exploração do mundo. Assim, “essa relação com o objeto que determinaria a forma como o bebê vai aceder ao campo da subjetivação” (Saboia, 2006, p. 192).

No entanto, Winnicott (1975a) enfatiza que antes de estar apto a fazer uso do objeto (*object-usage*) de maneira rica e criativa, o bebê primeiramente aprende a relacionar-se com o objeto (*object-relating*). Esse modo mais primitivo estaria associado ao primeiro espaço potencial, nomeado *playground*, que compreende então um jogo primitivo, estabelecido entre mãe-bebê. Assim, a partir da existência desse espaço de troca, é que um outro espaço, o *espaço transicional*, pode revelar-se como um lugar onde o bebê pode circular pelo campo do simbólico, o que engloba a sua capacidade de brincar (*playing*). Saboia (2006) apoia-se nessa perspectiva para problematizar o conceito de “continuar sendo” (*going on being*) e faz referência aos estudos sobre a conceitualização da *intersubjetividade*. “O próprio termo *inter* sugere a ideia de relação e de comunicação, enquanto *subjetividade* oferece-nos a imagem daquilo que pertence ao próprio sujeito, ao intuitivo, e àquilo que lhe é mais próprio e íntimo” (p. 192).

Golse (2007) afirma que a intersubjetividade consiste num processo de diferenciação extrapsíquica que corresponderia a um movimento gradual, por parte do bebê, de sair de um

estado de simbiose original para um segundo estado, que lhe daria a consciência de separação, de reconhecer que dois não faz um. Esse movimento inscreve-se, então, na perspectiva de um processo dinâmico; o que significa levar em conta que o bebê poderia, por sua vez, participar de maneira ativa nesse processo.

Saboia (2006) aponta que os estudos contemporâneos revelam que a criança, desde os estágios mais precoces da sua vida, já se comunica, e, portanto, já emite mensagens por meio de seu corpo. Nessas circunstâncias, a autora destaca a importância da existência da *agressividade versus criatividade*, pois seria graças à existência desses elementos que o bebê, desde o início, lança-se no mundo, a fim de decodificar essas mensagens emitidas pela figura materna. A autora acentua ainda que o ato de explorar engloba o fato do bebê *transformar* as mensagens enviadas pelo ambiente. Desse modo, uma vez transformadas, elas serão emitidas com marcas próprias e genuínas do bebê, fazendo jus a todo seu potencial criativo. Assim, importa levar em conta que nesse jogo inicial do *playground* estabelecido entre a dupla mãe e bebê, a criança expressa suas vivências nos níveis corporal, auditivo e sensitivo.

Winnicott (1975b) afirma que “desde o nascimento, portanto, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente concebido, e, na solução desse problema, não existe saúde para o ser humano que não tenha sido iniciado suficientemente bem” (p. 26). Desta forma, poderíamos dizer que a *mãe suficientemente boa* e o *ambiente suficientemente bom*, conceitos chaves na obra de Winnicott (1983, 1988, 2012), são condições favoráveis para o desenvolvimento físico e psíquico do bebê, e estão relacionados aos *vínculos* que se estabelecem nos cuidados corporais de uma mãe ou de outro cuidador, na higiene e na alimentação, por exemplo, com continuidades, num ambiente responsivo.

Mattos (2018), na tese “*Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo*”, apresenta o *bebê*, através do diálogo com a Filosofia Antropológica de Martin Buber e com a Psicologia e Psicanálise de Donald W. Winnicott. Neste importante trabalho, a autora aponta, a partir de Buber, que “o Eu, não passa de uma abstração. Ele só é na relação” (Zuben, 2003, p. 17 apud Mattos, 2018, p. 83) e apresenta, através da obra de Winnicott (1975, 1983, 1990, 2000, 2011, 2012, 2014), a importância do par mãe-bebê para uma vida *de e para* a relação, na qual compreende-se que “o processo de se constituir um **ser na relação** é lento, exige calma no olhar para aquilo de que o bebê necessita e precisa para avançar, sutilmente, no seu processo de amadurecimento” (Mattos, 2018, p. 83, grifo da autora). De acordo com Winnicott (2012, 2014), a autora compreende que o primeiro passo para que se instaure um *estado de relação* é tomar a dependência como premissa, sendo necessário levar em consideração o impacto da total

dependência do bebê em relação à mãe e, dessa, em relação ao ambiente que a circunda, para que possa lhe dar apoio no cuidado ao bebê e, conseqüentemente, no seu processo de amadurecimento. Para Mattos (2018), *ir ao encontro* e *identificar-se* parece sustentar a trajetória da relação que se inicia entre o adulto e o bebê que acabou de chegar. “Reconhecer o fato da dependência” (Winnicott, p. 2012, p. 74 apud *ibid*), portanto, parece ser a tarefa primeira do encontro, indicando o que o outro – o bebê – precisa e que, no início, gira em torno da total manutenção de seu bem-estar físico e corporal, tais como alimentação, sono, vacinas, entre outros. Na provisão dessas necessidades primeiras, as ações dos adultos vão dando contorno ao bebê.

Através do trabalho de Mattos (2018), podemos compreender que “os cuidados e apoio maternos são seminais nas primeiras experiências do bebê” (p. 84) e que, a *mãe suficientemente boa* e o *ambiente suficientemente bom*, conceitos formulados por Winnicott, podem ser considerados *apoio* e *sustento*, que dão *contorno* às experiências do bebê que, paulatinamente, se integra ao espaço que é marcado por suas próprias experiências. Ou seja, a *mãe suficientemente boa* e o *ambiente suficientemente bom*, conceitos apresentados nesta seção, podem ser entendidos como *condições* que não se dão para o bebê desconsiderando suas próprias manifestações.

Retomando parte da epígrafe, escolhida para esta dissertação: “como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. (...)” (Lispector, 1971, p. 150), entendemos como uma *condição*, para que conheçamos o bebê, o reconhecimento que existem fragilidades nesta ação, pois não existe um bebê fora da atualidade, de um contexto social, histórico, econômico e cultural, prescrito de forma fixa e *una*.

Assim como na epígrafe, também foi escolhido, para este trabalho compreender, primeiramente, a *condição* do bebê para que ele seja conhecido. Entende-se por *condição*<sup>11</sup> um “modo de ser”; um “estado de alguém” ou uma “posição na sociedade”. Nessa perspectiva, o *bebê* é visto, na presente pesquisa, a partir da sua *condição* de *sujeito* e *pessoa*, na qual buscou-se compreender o processo de *subjetivação* para melhor conhecê-lo, tendo como referencial teórico-metodológico alguns conceitos de Lacan (Fink, 1998; Fernandes, 2000; Jerusalinsky, 2002; Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos, Dias, 2008), Winnicott (Saboia, 2006; Golse, 2007; Fontes, 2017; Konicheckis, 2018; Mattos, 2018) e Foucault (Mansano, 2009), a partir do olhar da Psicanálise e Filosofia como campos de conhecimento. Apesar de serem concepções

---

<sup>11</sup> Ver glossário (p. 20).

distintas e até mesmo conflitantes, os conceitos de *alienação* e *separação*, de Lacan (1985), e as experiências sensoriais compartilhadas pelo bebê com *ele mesmo*, com os *adultos* e demais *objetos* do seu ambiente de Winnicott (1969, 1975, 1983, 1988, 2000, 2012, 2014), foram compreendidas como “pistas” para desvendarmos o processo de subjetivação do bebê, mas não se limitam a estas.

A *condição* para um conhecimento sobre o bebê é desenvolvida neste trabalho a partir de uma compreensão sobre seu processo de subjetivação. No entanto, compreende-se que este processo nem sempre ocorre nas mesmas condições para todos os bebês, sendo este influenciado por questões sociais, históricas, culturais e econômicas. Assim como o termo “mãe”, usado pelos estudos psicanalíticos, pode ser relativizado a partir de um “outro” adulto que preencha as necessidades básicas do bebê a partir do nascimento: um pai, uma avó, um avô, um(a) educador(a) de uma creche ou abrigo, entre outros.

Ao pensar sobre a *situação* do bebê, a partir do atendimento educacional oferecido pelos municípios da Baixada Fluminense e seu *lugar* nas políticas para Educação Infantil, o bebê também é visto a partir da sua condição de *sujeito* e *pessoa*. Entende-se por *sujeito*<sup>12</sup> aquele que se submete ao poder ou à vontade dos outros; aquele que está suscetível ou passível de alguma coisa, e por *pessoa*<sup>13</sup>, um ser humano, indivíduo perante a lei. Nessa perspectiva, o bebê, como *pessoa*, é um ser humano, indivíduo perante a lei, que possui direitos, e como *sujeito*, é aquele que está suscetível e passível desses direitos. De tal forma, essas duas concepções, *sujeito* e *pessoa*, serão condições para uma compreensão da *situação* e do *lugar* que os bebês ocupam no atendimento educacional e nas políticas para Educação Infantil, respectivamente.

O bebê, nas condições de *sujeito* e *pessoa*, é aquele que, apesar de estar suscetível e passível de alguém ou alguma coisa, é também um ser humano autônomo, que tem sua vontade, suas escolhas, seus desejos e que possui direitos: direito à liberdade. Assim, compreende-se o bebê como um sujeito de *desejo*, *liberdade* e *autonomia*.

A próxima seção deste capítulo versa sobre estas três categorias, como um tripé teórico-conceitual, num diálogo sobre a “condição humana”, através da Filosofia, com Hannah Arendt, a relação do bebê com o mundo, através dos conceitos psicanalíticos de Winnicott e os princípios de cuidado e atendimento aos bebês construídos pela pediatra Emmi Pikler.

\*\*\*

---

<sup>12</sup> Ver glossário (p. 29).

<sup>13</sup> Idem.

**GLOSSÁRIO:**

**AUTONOMIA-** 1. capacidade de governar a si próprio 2. direito reconhecido a um país de ser governado segundo suas próprias leis soberania 3. liberdade, independência moral ou conceitual 4. distância percorrida por um veículo sem ser abastecido<sup>14</sup>

**DESEJO-** 1. vontade de conseguir algo 2. ambição 3. impulso sexual 4. ânsia de satisfazer certos apetites durante a gravidez<sup>15</sup>

**LIBERDADE-** 1. direito de expressar qualquer opinião e agir como quiser; independência 2. licença; permissão 3. condição de não ser prisioneiro ou escravo 4. atrevimento; intimidade<sup>16</sup>

**PESSOA-** 1. ser humano 2. categoria gramatical, ligada a verbos e pronomes, que mostra a relação de quem fala com o(s) participante(s) do acontecimento narrado \* pessoa física: indivíduo perante a lei \* pessoa jurídica: instituição ou associação legalmente reconhecida e autorizada a funcionar<sup>17</sup>

**SUJEITO-** 1. pessoa indeterminada ou cujo o nome não se diz 2. termo da oração a respeito do qual se faz uma declaração 3. que se submete ao poder ou à vontade dos outros 4. que possui fatores que predispõem a algo negativo 5. suscetível; passível de<sup>18</sup>

\*\*\*

## 1.2 O bebê: sujeito de desejo, liberdade e autonomia

Bebês enunciam seus desejos, os quais os adivinhos interpretam para os pais; em contrapartida, os pais são obrigados a satisfazer esses desejos, frequentemente tendo que adorná-los com várias joias. (Gottlieb)<sup>19</sup>

O processo de subjetivação do bebê, descrito na seção anterior, compreende a *alienação* e a *separação* (Lacan, 1985); e as experiências sensoriais compartilhadas pelo bebê com *ele mesmo*, com os *adultos* e demais *objetos* do seu ambiente (Winnicott, 1969, 1975, 1983, 1988, 2000, 2012, 2014), nos quais ocorre uma *ação* potente e responsiva do bebê que o lança em direção a exploração do mundo. Nesse movimento de encontro com o mundo que se apresenta

<sup>14</sup> Houaiss (2010:83).

<sup>15</sup> Idem (2010:239).

<sup>16</sup> Idem (2010:477).

<sup>17</sup> Idem (2010:597).

<sup>18</sup> Idem (2010:732).

<sup>19</sup> GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Revista de Psicologia da USP, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642009000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300002)>. Acesso em: 15. out. 2017.

ao seu alcance, a *ação* do bebê é determinante para estabelecer *vínculos* entre ele, os outros, os objetos e o ambiente.

Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã, de origem judaica, em sua obra “A condição humana”, de 1958, considera o *labor*, o *trabalho* e a *ação* como atividades fundamentais que justificam a existência humana, porém, a *ação* é a que mais se relaciona com a condição humana da natalidade.

Não obstante, das três atividades, a *ação* é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de **agir**. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de **ação** e, portanto, de natalidade. Além disto, como a *ação* é atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (Arendt, 2008, p.17, grifo nosso).

Ao nascer, o bebê inaugura o mundo, traz novidade e inicia algo novo, através da *ação*, atividade essencialmente humana. A *ação* é vista por Arendt como uma *condição* da vida humana. Uma das condições para conhecermos o bebê como pessoa é através da *ação*. A *ação* do bebê inflete e transgredir os tempos, espaços e lugares e desestabiliza algo que já estava posto ou pré-concebido. Essa tensão entre o mundo que já existe e este que é inaugurado a partir do nascimento legitima a *ação* do bebê, tornando-o autônomo e livre em suas atividades iniciais. A descoberta do mundo, pelo bebê, através da *ação*, estabelece uma relação primária dele com seu corpo, ou seja, com *ele mesmo*, e com a *figura materna* ou de um cuidador. Nessa relação, o respeito à *liberdade* e à *autonomia* do bebê torna-se condição necessária para a manutenção de um vínculo de forma saudável. Se a mãe ou outro cuidador aceitar, por exemplo, as manifestações do bebê - como a fome, o desconforto, o prazer e a vontade -, em vez de impor o que acredita ser o certo, o bebê vai acumulando experiências, e o *self* que se forma pode então ser considerado *verdadeiro*. Porém o *self* construído em torno da vontade alheia é o que Winnicott (1983, 1990, 2011b, 2012a) chama de *falso* e que priva o indivíduo de *liberdade* e de *criatividade*.

Outro aspecto nessa relação do bebê com seu mundo é o vínculo que ele estabelece com seu *ambiente*. Winnicott (2011b) defende a idéia de que um *ambiente suficientemente bom* favorece ao bebê a experiência de *existir*. Dessa forma, torna-se importante “um contexto em que cada criança encontre gradualmente a si mesma (*seu self*) e ao mundo, e uma relação operativa entre ela e o mundo” (Winnicott, 2011b, p. 118, grifo nosso).

O bebê também se relaciona com os *objetos* que compõe esse ambiente, e tem a *liberdade* de escolha, satisfazendo assim o seu *desejo* primordial de forma temporária, no qual

atribui um significado ao objeto escolhido. Esta atividade psíquica é uma atividade de *simbolização* que cria o chamado *objeto transicional*. Este termo é utilizado por Winnicott (1975, 1983, 1990, 2011b, 2012a) para designar “a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, ou seja, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado” (Winnicott, 1975, p. 14).

Nesse mundo não realístico para o adulto, mas projetado pelo bebê, há uma transição de objetos, que circulam e ganham significados a partir do *desejo* do bebê de *ser e estar* no mundo. O sentido dado ao objeto revela uma construção psíquica do bebê na ação de *desejar* algo e projetá-lo a partir daquilo que está ao seu alcance. Um pano, por vezes, pode substituir o seio da mãe, assim como o polegar.

Essas experiências da relação do bebê com o mundo, revela-nos o bebê como um sujeito de *desejo, liberdade e autonomia*, que constrói vínculos com os adultos, com o ambiente e os objetos.

Outra grande inspiração para a construção deste trabalho são os estudos de Emmi Pikler (Falk, 1997, 2010, 2011, 2016; Pikler, 2010; Tardos, Szanto-Feder, 2011; David, Appell, 2012; Mello, Singulani, 2014; Szanto-Feder, 2014; Tardos, 2014; Chokler, 2015, 2017; Gruss, Rosemberg, 2016; Herrán, 2018; Kálló, Balog, 2017; Soares, 2017; Chanin, Tardos, 2018) que durante mais de trinta anos foi diretora de Lóczy, uma instituição localizada na Hungria construída para o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas pela guerra na faixa etária de 0 a 3 anos, e que hoje recebe o nome de Instituto Pikler. Formada em medicina e licenciada em pediatria em Viena na década de 1920, Pikler postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês, associado a aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Os quatro princípios que norteiam a Abordagem Pikler são: a valorização do *vínculo* entre o cuidador (e/ou mãe) e o bebê; o reconhecimento e o respeito à *individualidade* dos bebês; a promoção da *autonomia* através da *liberdade* de movimentos, do brincar livre; e o *respeito* ao tempo e espaço necessário ao desenvolvimento saudável.

Para Pikler (2010), *liberdade* motora significa permitir à criança, em qualquer idade, que descubra, prove, experimente, exercite e que mantenha ou abandone, ao longo do tempo, todas as formas de movimento que lhe ocorram durante sua atividade autônoma. A *autonomia*, como a atividade sustentada e um primeiro sentimento de competência, são inerentes a essa liberdade assim definida e tem uma inegável influência sobre o desenvolvimento da personalidade infantil em seu conjunto. O tempo dedicado aos cuidados, principalmente aqueles relacionados às atividades de atenção pessoal, como os momentos de alimentação, higiene e sono, representam o melhor momento para um encontro privilegiado e a melhor forma para se

construir e aprofundar um *vínculo* afetivo. Se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos, desde o início, uma relação de confiança, de colaboração e de *respeito* ao ritmo e a *individualidade* de cada bebê.

(...) a um bebê ou uma criança pequena se havia de examinar ou aplicar mesmo o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-a com gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva (Falk, 2011, p. 17).

A filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), de origem judia, e a pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), de origem austríaca, foram contemporâneas e seus princípios foram delineados a partir das ruínas de uma Europa nazista. Apesar de suas origens distintas, ambas experienciaram o luto e a dor de uma guerra sectária. A partir do olhar de Arendt, sobre a condição humana, e de Pikler, sobre o atendimento aos bebês, será desenvolvido o tripé teórico-conceitual desejo-liberdade-autonomia.

## **Desejo**

O *desejo*, como princípio dirigente da ação humana, constituinte da autonomia e da liberdade, é uma tensão em direção a um fim, é aquilo que leva a um “mover-se”. Para o bebê, enquanto sujeito desejante, uma fonte de satisfação. É uma tendência algumas vezes consciente, inconsciente ou reprimida. Por vezes, o desejo pressupõe carência, indigência. Um ser que não carecesse de nada não desejaria nada, seria um ser perfeito, um Deus. Por isso, Platão e os filósofos cristãos tomam o desejo como uma característica de seres finitos e imperfeitos. O desejo é um tipo de sentimento. Isso significa que ele faz parte do bebê, na medida em que ele faz parte do mundo, pois é uma atitude mental em relação ao mundo, aos objetos e pessoas. A faculdade de desejar emerge da natureza como possibilidade de ordenamento subjetivo da própria natureza. O desejo para o bebê também tem um cunho natural e biológico, servindo para a tranquilidade do corpo, através da proteção, do colo, da alimentação e do sono.

Para Pikler, “todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e a longo prazo muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados” (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 40). O desejo impulsiona o bebê para a descoberta do mundo, direcionando suas escolhas, e se expressa através do corpo, nos diferentes movimentos, no choro, no sorriso, no olhar, no engatinhar e no andar. O desejo impulsiona a *atividade autônoma*, pois “(...) a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança-

atividade originada de seu próprio *desejo*- é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (ibid, p. 52, grifo nosso).

Segundo Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008), o lugar de alguém está sempre no desejo do desejo de um outro, a partir da diferença sexual, das identificações e das leis, mas tudo isto também vinculado a um contexto social e cultural. Dentro desta concepção psicanalítica, há que existir um mínimo de *triangulação* (circulação potencializadora) para que haja sujeito desejante, ou seja, “um bebê sempre articulado a um *outro* primordial que não se fecha a este bebê numa posição de gozo, mas que este outro (agente materno) tenha em si a função paterna articulada para que abra espaço ao devir deste bebê” (Paravidini et al, 2008, p. 208).

Segundo Golse (apud Szanto-Feder, 2014), em nossas sociedades regidas pelo *chrónos*, as crianças pequenas correm o sério risco de tornarem-se prisioneiras do *desejo* de antecipação do (s) *outro* (s) (adultos) e de suas atitudes exigentes de eficácia e rapidez que se concretizam pelas relações de poder frente às crianças.

(...) renunciar a este poder supõe uma verdadeira confiança na criança, em seus ritmos de desenvolvimento (do qual depende a harmonia de suas aquisições), nos benefícios da liberdade de movimento e no fato de que com uma expectativa tranquila por parte dos adultos, as diferentes aprendizagens acontecem no tempo certo sem que seja preciso acelerá-las de maneira equivocada (Golse apud Szanto-Feder, 2014, p. 15-16, tradução de Mello e Singulani, 2014, p. 893-894).

## **Liberdade**

O bebê, enquanto sujeito de *liberdade*, constituído pelo desejo, ação e autonomia, tem o direito de exercer seu desejo e tem livre acesso ao conjunto de direitos reconhecidos ao indivíduo, isoladamente ou em grupo, em face da autoridade política, perante o Estado e dentro dos limites que lhe faculta a lei.

Para Arendt (2002), a *liberdade* é o sentido da política. A política se baseia na pluralidade dos homens, pois é no convívio entre homens que surge a política, onde cada ser humano é único, no entanto devem possuir a igualdade de direitos, por isso que na condição humana, a ação representa igualdade e pluralidade. Mas isto só ocorre onde há liberdade. A liberdade é o fator essencial da política, e da possibilidade do homem poder começar algo novo por meio do nascimento. Portanto, o homem não nasce político, ele se torna político quando há as condições necessárias para isto. Ao olhar para a política e para as políticas, nos remetemos a Arendt, que ao defender a ideia de que a política é baseada na liberdade, na capacidade de

agir e iniciar algo novo, também argumenta que, em diversos momentos histórico-políticos, a política aparece como forma determinística. Sobre isto ela diz:

Contra a possível determinação e distinguibilidade do futuro está o fato de o mundo se renovar a cada dia por meio do nascimento e, pela espontaneidade dos recém-chegados, está sempre se comprometendo com um novo imprevisível. Só quando os recém-nascidos são privados de sua espontaneidade, de seu direito a começar algo novo, o curso do mundo pode ser determinado e previsto, de maneira determinística (Arendt, 2002, p. 22).

A liberdade também encontra o seu significado no reconhecimento de uma faculdade humana de não sujeição a qualquer poder exterior, seja ele imposto por um semelhante, ou então pelos sistemas natural-mecânicos.

O bebê é aquele capaz de “mover-se em *liberdade*” (Pikler, 2010, grifo nosso), regido pelo princípio do desejo e da autonomia. O bebê, ser livre, é capaz de se autodeterminar por leis não objetivas, sendo, portanto, dotado de autonomia. Logo, o centro da liberdade é a autonomia.

Segundo os princípios piklerianos, nos intervalos entre uma e outra atenção individual, os bebês devem ser deixados livres em um ambiente organizado para “provocar sua atividade” (Mello; Singulani, 2014, p. 891). Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que a liberdade de movimentos significa, para o bebê, a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Para isso, eles precisam de “um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que o motivem” (p. 48).

A liberdade, assim como a autonomia, é análoga à espontaneidade, baseia-se na capacidade que o homem possui de agir, de “iniciar algo novo” (Arendt, 2008, p.17). O verbo agir, no grego clássico, “*archein*” significa começar e dominar, e no latim, “*agere*” significa pôr alguma coisa em andamento, desencadear um processo.

A liberdade começa pelo desejo e se configura plenamente na tentativa de realizá-lo através da ação. O bebê se move em liberdade na ação. Tanto o desejo como a liberdade encontram abrigo na autonomia.

## **Autonomia**

A *autonomia*, lugar privilegiado para o desejo e para a liberdade, é uma propriedade do ser enquanto agente desejante, e corresponde, portanto, à referida capacidade humana de governar a vida em si mesma pela ordem do desejo (autogovernar).

Para o bebê, a autonomia diz respeito ao fato deste estar aberto ao mundo, sendo sujeito de *ação*, atividade que justifica a existência humana (Arendt, 2008), e não apenas de reação; sensível, seguro de si e cheio de iniciativas, capaz de pensar com sua própria lógica, inserido em um contexto onde ele “possa ser”. A autonomia não corresponde a uma habilidade, mas está ligada a uma introyecção, ou seja, para o bebê, se configura a partir de uma proximidade intersubjetiva, entre a interação e a interiorização. O bebê tem a capacidade de dosar seus esforços interiores, através de sua própria “responsabilidade”. Ele aprende autonomamente a observar, a agir, a utilizar seu corpo da forma que melhor lhe satisfaça, a prever o resultado de sua ação; aprende também a sentir os limites das suas possibilidades, e a modificar seus movimentos e seus atos em liberdade.

Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que “a imagem do recém-nascido é teimosamente fixa” (p. 40), pois ainda é considerado como alguém que teremos que ensinar tudo ou, pelo menos, alguém a quem teremos de fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, “não se dá suficiente importância às suas atividades, nem às suas descobertas *autônomas*. Muitas vezes, involuntariamente, e muitas vezes, com bons argumentos, o adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele –adulto- tenha previsto” (p. 41, grifo nosso).

Falk (2011) ressalta que, para o desenvolvimento da independência e da autonomia do bebê, é necessário, além da relação de segurança, que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes.

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança; enquanto que a atitude de respeito à *autonomia* coloca, em lugar de um comportamento possessivo e autocrático dos pais, o fundamento de um sistema de relações pais-filhos em que ambos se consideram e confiam mutuamente (Falk, 2011, p. 35-36, grifo nosso).

Na relação adulto-bebê, a autonomia pode ser compreendida como o processo entre “eu faço junto” e “eu faço sozinho”. Isso quer dizer que o bebê não pode ficar abandonado à própria sorte, mas que o adulto deve estar sempre por perto, onde ele e a criança estarão sempre num “raio de escuta e visão mútuas” (David; Appell, 2012, p. 26, tradução de Mello e Singulani, 2014, p. 892). No entanto, a *autonomia* não é um fim em si mesma. Ela só adquire um autêntico valor se a independência no momento do “eu faço sozinho” constituir “um privilégio ao qual a criança dê uma grande importância” (Falk, 2010, p. 19, tradução nossa).

Mello e Singulani (2014) denominam como “*pseudoautonomia*” uma autonomia muitas vezes anunciada que exige que, mesmo antes do tempo, a criança pequena se responsabilize por cuidados de seu corpo que favorecem os adultos, mas não são percebidas pela criança como conquistas, a qual, segundo as autoras, resulta de uma ideia de abandono e que pode promover “insegurança e mal-estar nas crianças” (p. 891).

Em relação à atividade independente do bebê, Pikler (2010) ressalta que os adultos não devem colocar o bebê numa posição na qual ele não seja capaz, autonomamente, de alcançar e sair dela, da qual não seja capaz de mover-se com *autonomia*. Segundo a pediatra, essa atitude não significa indiferença por parte do adulto, pois, através dela, ele acompanha e deixa claro para o bebê que observa e valoriza seu domínio de um novo movimento.

A atividade *autônoma* é uma necessidade, desde a mais tenra idade (Szanto-Feder, 2014). Descobrir o mundo, a partir do *desejo* e da *liberdade*, constitui o centro da vida cotidiana de um bebê, na qual “a motricidade em liberdade e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade” (Tardos; Szanto-Feder, 2011. p. 52).

### **Desejo-Liberdade-Autonomia**

Como conhecer o bebê? A partir da sua *condição* de *sujeito* e *pessoa*.

Hannah Arendt (2008) traz a *ação* como a atividade que mais se relaciona com a *condição* humana da natalidade. Nesse viés, o *desejo*, a *liberdade* e a *autonomia* também são considerados *condições humanas*, isto é, são requisitos para “ser” humano. No diálogo com Pikler (2010), fomos apresentados a um bebê que se *move em liberdade* ao mundo, a partir do desejo, de forma autônoma.

A *condição* do bebê enquanto *sujeito* se constitui a partir da sua relação de dependência com o “outro” adulto, com quem, desde o nascimento, constrói vínculos (Pikler, 2010) e estabelece uma relação alteritária e responsiva, e a partir da sua sujeição às leis e códigos prescritos. A partir de Arendt (2002), essa condição de *sujeição* pode ser entendida a partir do conceito de *natalidade*. A natalidade não é algo meramente biológico. Na verdade, a natalidade é um segundo nascimento, pois, assim como o biológico- que nascer significa a chegada do recém-nascido enquanto ser único na Terra- a natalidade da condição humana é a capacidade que o homem possui de aparecer na esfera pública através da ação, podendo criar algo inovador que pode mudar o curso de toda a vida humana. Nesse sentido, a natalidade deixa de ser uma categoria natural e passa a ter uma implicação política a partir do momento em que o homem

se insere no mundo. Porém, a política aparece, em diversos momentos histórico-políticos, como determinista (Oliveira, 2011; Silveira, 2013), conforme será visto adiante.

A *condição* do bebê enquanto *pessoa* é estabelecida a partir da *ação* como condição humana (Arendt, 2008), que o leva em busca da descoberta do mundo, na sua relação com ele mesmo, com os outros, com os objetos e seu ambiente, constituindo seu processo de subjetivação.

Na primeira seção deste capítulo, o *bebê* foi apresentado como categoria social, a partir da análise da sua *condição* de *sujeito* e *pessoa*, e do seu processo de subjetivação, através dos conceitos propostos por Lacan (Fink, 1998; Fernandes, 2000; Jerusalinsky, 2002; Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos, Dias, 2008), Winnicott (Saboia, 2006; Golse, 2007; Fontes, 2017; Konicheckis, 2018; Mattos, 2018), Foucault (Mansano, 2009), Arendt (1997, 2002, 2008; Oliveira, 2011; Silveira, 2013) e Pikler (Falk, 2010, 2011; Pikler, 2010; Tardos, Szanto-Feder, 2011; David, Appell, 2012; Mello, Singulani, 2014; Szanto-Feder, 2014), utilizados como referencial teórico-metodológico, a partir do olhar da Psicanálise, Filosofia e Pediatria como campos de conhecimento.

O referencial teórico também será usado como metodologia da pesquisa, a partir da interlocução com os autores citados, dialogando com alguns conceitos que possibilitarão uma análise mais precisa sobre os *bebês*, as *políticas* e os dados do campo, ou seja, o *atendimento* nas redes municipais da Baixada Fluminense. Sobre isso, Minayo afirma que:

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo, 2009, p. 15).

\*\*\*

**DONALD WOODS WINNICOTT** (1896-1971), pediatra e psicanalista, nasceu em Plymouth, na Inglaterra. Iniciou o Curso de Medicina em Cambridge, mas interrompeu seus estudos para servir como cirurgião aprendiz - residente em um navio britânico, durante a Primeira Guerra Mundial. Ele completou sua formação em medicina em 1920 e em 1923, e foi contratado como médico num hospital britânico. Foi nesse período, que Winnicott iniciou sua análise pessoal com James Strachey, o tradutor das obras de Sigmund Freud para o inglês. Em 1927, Winnicott foi aceito como iniciante na Sociedade Britânica de Psicanálise, qualificado como analista em 1934 e como analista de crianças em 1935. O tratamento de crianças mentalmente transtornadas e das suas mães lhe deu a experiência com a qual ele construiria a maioria das suas originais

teorias. E, o curto período de tempo que ele poderia dedicar-se a cada caso, o conduziu ao desenvolvimento das suas "inter-consultas terapêuticas" outra inovação da prática clínica que introduziu. Um acontecimento relevante da vida desse autor foi a chegada em Londres, no ano 1926, de Melanie Klein, uma das mais importantes analistas de criança da sua época, logo fazendo escola e seguidores. Winnicott aproximou-se e fez uma análise adicional com um deles, Joan Rivière. A convicção dos Kleinianos na importância suprema, para saúde psíquica, do primeiro ano da vida da criança, foi compartilhada por Winnicott. Contudo esta visão diverge um pouco da de Freud e de sua filha Anna Freud, também analista de crianças, que também veio para Londres em 1938, refugiados do Nazismo na Áustria. Esboçou-se uma divisão dentro da Sociedade Psicanalítica Britânica entre os Freudianos ortodoxos e o Kleinianos; mas ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, um acordo tipicamente britânico estabeleceu três cordiais grupos: os Freudianos, o Kleinianos e um grupo "conciliador" ao qual Winnicott pertenceu juntamente com Michael Balint e John Bowlby.

**EMMI PIKLER** (1902-1984) foi uma pediatra austríaca que realizou seu trabalho profissional na Hungria. Trabalhou como pediatra de família e foi, durante mais de trinta anos, diretora de uma instituição de acolhida a crianças órfãs e abandonadas. O nome do Instituto Pikler Lóczy se deve à sua localização, na Rua Loczy em Budapeste. Devido ao destaque do trabalho realizado, em 1970, o Instituto Lóczy se converteu no Instituto Nacional de Metodologia para locais destinados a crianças da Hungria, tornando-se centro piloto para todos eles e ministrando formação para médicos, enfermeiras, psicólogos, pedagogos, mestres e cuidadores. Essa atividade formativa permanece na atualidade, sendo uma referência mundial em atenção educativa e cuidados para os profissionais que trabalham com educação de crianças de 0-3 anos.

**HANNAH ARENDT** (1906-1975), nascida Johanna Arendt, em Linden, na Alemanha. De origem judaica, foi filósofa política, uma das mais influentes do século XX. A privação de direitos e perseguição de pessoas de origem judaica ocorrida na Alemanha a partir de 1933, assim como o seu breve encarceramento nesse mesmo ano, fizeram-na decidir emigrar. O regime nazista retirou-lhe a nacionalidade em 1937, o que a tornou apátrida até conseguir a nacionalidade norte-americana em 1951. Trabalhou, entre outras atividades, como jornalista e professora universitária e publicou obras importantes sobre filosofia política. Contudo, recusava ser classificada como "filósofa" e também se distanciava do termo "filosofia política"; preferia que suas publicações fossem classificadas dentro da "teoria política".

**JACQUES-MARIE ÉMILE LACAN** (1901-1981), foi um médico e psicanalista francês, que se orientou em direção à Psiquiatria. Depois de ser analisado por Rudolph Loewenstein, ele passou a integrar a Sociedade Psicanalítica de Paris (SPP) em 1934, e nesta é eleito membro titular em 1938. É depois da Segunda Guerra Mundial que seu ensino toma importância. Teve contato com a psicanálise através do surrealismo e, a partir de 1951, opondo-se aos pós-freudianos que promoveram a Psicologia do Ego, propõe um retorno a Freud. O aspecto inovador dos seus temas e sua concepção da cura psicanalítica conduziram a cisões com a Sociedade Psicanalítica de Paris e instâncias internacionais. Para isso, utiliza-se da linguística de Saussure (e posteriormente de Jakobson e Benveniste) e da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, tornando-se importante figura do Estruturalismo. Posteriormente encaminha-se para a Lógica e para a Topologia. Seu ensino é primordialmente oral, dando-se através de seminários e conferências. Jacques Lacan foi um dos grandes intérpretes de Freud e deu nascimento a uma corrente psicanalítica: o *lacanismo*. Ao longo de todo seu percurso intelectual Lacan dialogou com o pensamento filosófico de autores como Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Martin Heidegger, Alexandre Koyré, Jean-Paul Sartre. Seu pensamento influenciou vários filósofos contemporâneos entre os quais Jacques Derrida, Slavoj Žižek, Alain Badiou.

**MICHEL FOUCAULT** (1926-1984) foi um filósofo, historiador, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 até 1984. Suas teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais. Embora muitas vezes seja citado como um pós-estruturalista e pós-modernista, Foucault acabou rejeitando esses rótulos, preferindo classificar seu pensamento como uma história crítica da modernidade. Seu pensamento foi muito influente tanto para grupos acadêmicos, quanto para ativistas.

\*\*\*

### **1.3 O lugar dos bebês na produção acadêmica: um campo de investigação em construção**

Como conhecer jamais o menino? (...) Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. (Clarice Lispector)

Como conhecer o bebê? Assim como na epígrafe, a partir do seu *lugar*. Na seção anterior, buscou-se uma resposta à esta pergunta numa perspectiva conceitual do bebê, a partir

da sua *condição* de sujeito e pessoa. Nesta seção, esta questão será respondida a partir de uma revisão bibliográfica, a fim de localizar as produções acadêmicas sobre *bebês* e as *políticas* para Educação Infantil nos últimos anos, com os seguintes objetivos: conhecer o bebê a partir do *lugar* que ele ocupa nesses trabalhos, compreendendo-o como um campo de estudo e análise nas diferentes ciências, a partir de alguns aspectos que vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares; e de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e demais trabalhos publicados em periódicos.

O reduzido número de pesquisas no campo dos bebês, nas Ciências Humanas, é explicado por Gottlieb (2009). Segundo a autora, os bebês são historicamente associados à sua “aparente incapacidade de comunicação” (p. 313), o que durante muito tempo inviabilizou os estudos da Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outras. Conforme os estudos de Faria (2005), a partir da década de 1970, na França e na Itália, iniciaram-se investigações nas quais, olhando, observando, falando e ouvindo crianças de todas as idades tornou-se possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas relações, com sofisticado grau de comunicação, que se dá com crianças da mesma idade ou de idade diferente e com os adultos, o que vem mobilizando diferentes áreas e segmentos que pesquisam a infância, seus tempos e espaços de vida.

No que diz respeito aos estudos específicos sobre bebês, Guimarães (2008) relata que no Brasil as formas de relação com os bebês são marcadas por questões de caráter disciplinador, higienista e de controle. Durante muito tempo, os bebês foram concebidos como seres frágeis e imaturos, mas, estudos recentes, na área da Educação, vêm apontando para a potência dos bebês. Dentre eles podemos destacar as contribuições das pesquisadoras Tristão (2004), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Fochi (2013) e Mattos (2013, 2018). Os trabalhos sobre os bebês têm nos aproximado cada vez mais das suas formas de se comunicar e compreender o mundo.

A partir de uma pesquisa realizada para esta dissertação, na base de dados *Scientific Electronic Library*– Scielo, dentro da área das Ciências Humanas, constata-se que, de 1998 a 2018, foram publicados 192 artigos no Brasil sobre o tema “bebês”. A maior parte desses trabalhos estão inseridos na área temática de Psicologia, de forma multidisciplinar. Na sub-área “Educação e Pesquisa Educacional”, foram localizados, neste mesmo período, 30 trabalhos que, em sua maior parte, se entrecruzam com a Psicologia, através de temas relacionados com a saúde e a educação, como os cuidados básicos, a relação com as famílias, o atendimento em creches, o desenvolvimento infantil e a formação dos profissionais.

Ampliando a pesquisa e utilizando apenas o descritor “creche”, na área das Ciências Humanas, constata-se que, de 1991 a 2018, foram publicados 137 artigos no Brasil. O primeiro artigo publicado foi “A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em psicologia do desenvolvimento”, com autoria das professoras Maria Clotilde Rossetti Ferreira (USP), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP), Maria Ignez Campos de Carvalho (USP) e Márcia Regina Bonagamba Rubiano (USP). Na sub-área “Educação e Pesquisa Educacional”, constam 53 trabalhos, na qual temas voltados para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creches têm ocupado as publicações.

Ao refinar a busca, utilizando o descritor “bebês e creche”, foram localizados apenas 10 trabalhos, entre 2000 a 2018:

**Quadro 01- Publicações no Brasil (2000-2018)/ Sientific Eletronic Library – Scielo**

<b>Descritor: Bebês e creche</b>	
<b>Scielo Áreas Temáticas: Ciências Humanas</b>	
<b>Was Áreas Temáticas: Educação e Pesquisa Educacional</b>	
<b>Autor/Co-autor</b>	<b>Título</b>
AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde	Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche (2000)
SOEJIMA, Carolina Santos; BOLSANELLO, Maria Augusta	Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil (2012)
SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza	Cuidando ou tomando cuidado? agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche (2013)
SILVA, Lucélia de Almeida; MÜLLER, Fernanda	Bebês e adultos no contexto da creche (2014)
SILVA, Isabel de Oliveira	A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil (2014)
BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda	Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped (2015)
ARENHART, Deise. GUIMARÃES, Daniela. SANTOS, Núbia Oliveira	Docência na Creche: o cuidado na educação de zero a três anos (2018)
FONSECA, Paula Fontana	O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar (2018)

GUIMARÃES, Daniela. ARENARI, Rachel	Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia (2018)
PESARO, Maria Eugênia; MERLETTI, Cristina Keiko Inafuku de; PELLICCIARI, Fabiana Sampaio; MORATTI, Patrícia; PIMENTEL, Cecilia Leach; BARRETO, Cristiane Palmeira de Oliveira	Grupo de pais-bebês nas creches como estratégia de promoção da saúde mental na primeira infância (2018)
<b>TOTAL DE TRABALHOS:</b>	10

Fonte: Levantamento da pesquisadora-Scientific Eletronic Library – Scielo.

Numa pesquisa mais refinada utilizando os descritores “Educação Infantil e Políticas”, na sub-área “Educação e Pesquisa Educacional”, dos 94 trabalhos publicados no período de 1999 a 2018, foram selecionados 43 trabalhos, os quais inserem ao debate as “políticas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos”. Merecem destaque os trabalhos de Fulvia Rosemberg (2002, 2009), Roselane Campos (2005, 2009, 2011, 2012), Rosânia Campos (2009, 2013), Roselane Campos e Rosânia Campos (2008, 2009), Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, Fabiola Ramon e Ana Paula Soares Silva (2002), Ana Lúcia Goulart Faria (2005), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000; 2002; 2008, 2010), Maria Malta Campos (2013), Jodete Bayer Gomes Fullgraf (2008), Maria Fernanda Rezende Nunes, Patricia Corsino e Sonia Kramer (2013), pelo fato destes trabalhos se aproximarem do recorte dessa pesquisa, ou seja, os bebês no contexto das políticas educacionais.

Através do banco de teses e dissertações da Capes, localizamos, nos últimos vinte e dois anos, dentro dos programas de pós-graduação em Educação, 165 trabalhos, entre teses e dissertações, com o descritor “bebês”, nos quais pesquisas no campo das práticas, docência e formação de professores apresentam maior incidência nos últimos anos. O trabalho inaugural é uma tese sobre lactação e estimulação (Montrone, 1997). Observa-se ainda um aumento na quantidade de teses e dissertações sobre bebês publicadas nos últimos dez anos.

#### **Quadro 02- Teses e Dissertações- Programas de Pós-Graduação em Educação**

<b>Banco de Teses e Dissertações- CAPES 1997- 2018</b>	
Descritor: “Bebês”	
<b>Ano/Período</b>	<b>Número de trabalhos</b>
1997-2006	19
2007	4
2008	10
2009	3
2010	8

2011	13
2012	6
2013	11
2014	17
2015	20
2016	17
2017	21
2018	16
<b>TOTAL DE TRABALHOS:</b>	<b>165</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES/Brasil.

Numa análise sobre as políticas de atendimento aos bebês, observamos que as pesquisas sobre este tema são recentes e datam dos últimos cinco anos. Destacamos apenas 10 trabalhos que se aproximam do tema:

#### **Quadro 03- Teses e Dissertações- Programas de Pós-Graduação em Educação**

<b>Banco de Teses e Dissertações- CAPES</b> Descritor: “Bebês” e “Creche” Tema: Políticas de atendimento			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
CONCEICAO, Caroline Machado Cortelini (UNISINOS)	Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)	Tese	2014
GUTIERRES, Juliana Diniz (FURG)	As práticas de atendimento à infância no município do Rio Grande: um recuo ao passado para problematizar o presente.	Dissertação	2015
SANTOS, Patricia Cristina (UMESP)	A inserção de bebês em creches: um olhar para as políticas públicas	Dissertação	2015
BONNEAU, Catia Soares (UNILASALLE)	Políticas de Educação Infantil no município de Canoas: um estudo de caso (2009-2015)	Dissertação	2016
RUPP, Luzia Diel (UNICAMP)	Políticas de Educação Infantil no Município de Campinas-SP: entrelaçamentos entre os direitos da criança e da mulher	Dissertação	2016
MINUSCOLI, Maritania Ferrazzo (UNOESC)	Políticas municipais de Educação Infantil: um estudo sobre o atendimento na faixa etária de zero a três anos do município de Concórdia - SC	Dissertação	2016
ENDLICH, Andrea Relva da Fonte Goncalves	Ambientes para a Educação Infantil: O Proinfância em Quatis	Dissertação	2017

(UERJ)			
SANTOS, Joseane Frassoni (UFRGS)	Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana	Dissertação	2017
GIL, Marcia de Oliveira Gomes (UERJ)	Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: o Berçário em Foco (2009-2016)	Tese	2018
SILVA, Cleber Nelson de Oliveira (USP)	Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação	Dissertação	2018
TOTAL DE TRABALHOS:		10	

Fonte: Levantamento da pesquisadora/CAPES- Brasil.

Segundo Silva, Luz e Faria Filho (2010), a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade apresenta-se como um campo de institucionalização recente e, ainda que exista um aumento no número das pesquisas e trabalhos, a Educação Infantil ainda recebe pouca atenção, principalmente se ponderarmos sobre o conjunto da produção acadêmica na pós-graduação brasileira. Em estudo da produção de pesquisas na área da Educação Infantil, entre os anos de 1983 e 1998, Strenzel (2000 apud Silva et al, 2010) identificou que a produção científica se concentrou em nível de mestrado no decorrer da década de 1990, revelando um crescimento expressivo em relação às décadas anteriores, já o crescimento das teses de doutorado foi possível verificar mais ao final dessa década. Segundo Silva et al (2010 apud Buss-Simão, Rocha e Gonçalves, 2015), a construção da área como campo de conhecimento e seu fortalecimento no campo da educação passam também pela pesquisa institucionalizada.

As transformações que vêm ocorrendo na última década no campo da pesquisa em educação no Brasil indicam a tendência de que ao lado da pós-graduação stricto sensu, os grupos de pesquisa se constituem em espaços que promovem o avanço do conhecimento na área e a conformam, reunindo seus pesquisadores, elegendo temas, abordagens teórico-metodológicas, interfaces, etc. (Silva et al, 2010, p. 85 apud Buss-Simão, Rocha e Gonçalves, 2015, p. 99-100).

No Grupo de Trabalho “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” da Anped (GT07) foram publicados 175 trabalhos, os quais foram apresentados nas reuniões nacionais. Destacamos, no período de 2000 a 2015, 11 trabalhos sobre o tema “bebês”. Adotamos como critério para a

realização do levantamento as seguintes palavras-chaves: bebê (s), creche, infância, educação infantil.

**Quadro 04- Publicações Anped (GT07)- Grande área: Bebês**

<b>Publicações Anped (GT07)- 2000-2015</b>	
<b>Autor/Co-autor</b>	<b>Título</b>
ELTINK, Caroline Francisca (USP)	Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche (2000)
GUIMARÃES, Daniela Oliveira (PUC-Rio)	Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches (2006)
GUIMARÃES, Daniela de Oliveira (PUC-Rio)	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês (2008)
DAGNONI, Ana Paula Rudolf (UNIVALI)	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? (2012)
RAMOS, Tacyana Karla Gomes (UFS)	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? (2012)
CASTRO, Joselma Salazar (UFSC)	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil (2013)
COUTINHO, Angela Maria Scalabrin (UFPR)	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica (2013)
MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto (UFRJ)	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz (2013)
TEBET, Gabriela Guarnieri De Campos; ABRAMOWICZ, Anete (UFSCAR)	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância (2013)
CASTELLI, Carolina Machado (UFPEL) DELGADO, Ana Cristina Coll (UFPEL)	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na Educação Infantil (2015)
CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini (UNIOESTE) FISCHER, Beatriz T. Daudt (UNISINOS)	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje (2015)
<b>TOTAL DE TRABALHOS:</b>	<b>11</b>

Fonte: Levantamento da pesquisadora. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/706/383>.

Segundo Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015), no que se refere aos estudos e pesquisas sobre a educação na pequena infância, desde a constituição do Grupo de Trabalhos

da Educação da Criança de 0 a 6 anos, em 1981, a ANPED esteve ligada a um “caráter político que consolidou o compromisso da associação e seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para os brasileiros” (p.100). Durante os primeiros anos, estudos sobre a criança pré-escolar (4 e 5 anos) e seu desenvolvimento tiveram maior destaque, porém ao final da década de noventa, conforme aponta Rocha (2008), houve uma “consolidação das pesquisas em educação infantil” pautando-se em “bases históricas amplamente investigadas no período e representadas no grupo que analisam criticamente a definição das funções sociais e educativas da creche e da pré-escola” (p.55).

Através do mapeamento realizado para esta dissertação, observamos que as pesquisas e estudos, mais específicos, sobre os bebês começaram a ocupar as publicações do GT07 da ANPED nos últimos onze anos, conforme o quadro acima. Segundo o estudo de Buss-Simão et al (2015), um dado significativo nessa trajetória é que até 2008 um grande número de pesquisas se propuseram a estudar questões gerais sobre a educação infantil, abrangendo a faixa etária entre 0 a 6 anos e incluindo as crianças de 0 a 3 por meio das afirmativas de que “a pesquisa havia privilegiado crianças maiores, mas que os dados poderiam ser estendidos para as crianças menores” (p. 105). Nesse período também é possível evidenciar, segundo as autoras, que no período em que as pesquisas eram realizadas com crianças de 0 a 3 anos, o foco das preocupações centrava-se mais nos contextos de educação de 0 a 3 e no termo “creche” do que nos “bebês” em si. Já a partir do ano de 2008 surge o termo “bebê” nas pesquisas que se ocuparam das crianças dessa faixa etária, onde mostram uma disposição em delimitar seus estudos e pesquisas especificamente com crianças em idade entre 0 a 3 anos e não mais aquela perspectiva em pesquisar questões gerais sobre a educação infantil de 0 a 6, ou seja, “as pesquisas passaram de uma perspectiva que procurava incluir marginalmente os bebês, para uma perspectiva que passa a privilegiar ou priorizar os bebês” (ibid, p. 105).

Em suma, observa-se que no Brasil o campo de pesquisa sobre os bebês ainda é um campo em construção, e que os poucos estudos existentes concentram-se no campo das práticas e na dimensão pedagógica desse trabalho, no qual ainda carecem estudos a partir de uma perspectiva conceitual sobre o bebê enquanto sujeito de desejo, liberdade e autonomia, que é, no cenário atual, sujeito nas e das políticas, as quais deveriam ser pensadas e elaboradas a partir deles e não para eles.

Os trabalhos aqui apresentados, que se aproximam do recorte desta pesquisa, trazem o acesso das crianças de 0 a 3 anos a Educação Infantil como um “direito ainda não efetivado” (Campos, 2009, p. 3), o que dificulta avanços nas políticas de atendimento a este segmento, assim como estudos e pesquisas nesse campo.

A partir do contexto histórico e político do atendimento aos bebês no Brasil, tais questões serão problematizadas a seguir.

#### **1.4 O bebê e sua situação: considerações sobre o percurso histórico-político do atendimento aos bebês no Brasil**

(...) um menino nasceu- o mundo tornou a começar!  
(Guimarães Rosa)<sup>20</sup>

Como conhecer o bebê? Na seção anterior, buscou-se uma resposta à esta pergunta a partir do *lugar* que o bebê ocupa nas produções acadêmicas, através de uma revisão bibliográfica do campo. Nesta seção, seremos convidados a conhecer o bebê a partir da sua *situação*, através de um percurso histórico e político sobre o atendimento educacional aos bebês no Brasil.

Alguns estudos sobre a história da creche no Brasil (Andrade, 2010; Khulmann Jr, 2000, 2001; Kramer, 1987; Lockmann e Mota, 2013) apontam que as primeiras iniciativas de atendimento à infância foram marcadas por um caráter assistencialista e compensatório. Esse atendimento surge ao final do século XIX com forte influência europeia e já apresentava uma cisão: as creches, destinadas para os filhos das mulheres trabalhadoras, para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, para crianças das classes abastadas. As creches geralmente visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais e incluíam, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana<sup>21</sup>, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.

Tomar o percurso histórico como ponto de partida para o percurso político se justifica neste trabalho porque, desde o início, a história da creche no Brasil traz no seu cerne a função de “governar a infância” (Bujes, 2000, 2008; Veiga-Neto, 2015), através das instituições e das famílias, como consequência das mudanças no modo de vida, lançando mão do “controle da

---

<sup>20</sup> ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994, p. 668.

<sup>21</sup> Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas e esteve à frente desse processo como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de oito anos. Compartilhava com outros pensadores de seu tempo a ideia de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Ver Froebel (Arce, 2002).

população” através dos “dispositivos de segurança” (Foucault, 2014), como os cuidados médico-higienistas, a fim de manter a ordem social.

Foucault (2014), através de uma análise sobre alguns dispositivos de segurança, procurou ver como surgiu historicamente o problema específico da população, na qual foi conduzido a reflexões acerca da relação entre segurança, população e governo.

Segundo o filósofo, no século XVI se situa a convergência de dois processos historicamente relacionados: um processo que, superando a estrutura feudal, começa a instaurar os grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais; e um outro processo que, com a Reforma e em seguida com a Contrarreforma, questiona o modo de como se quer ser espiritualmente dirigido para alcançar a salvação, ou seja, um movimento de concentração estatal e um outro de dispersão e dissidência religiosa. No encontro destes dois movimentos é que emerge o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo e com que método. Dessa forma, a partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver “uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência política, mas como arte de governar” (Foucault, 2014, p. 407), instaurando uma nova tipologia de governo: o governo de si mesmo, das almas e das condutas, das crianças, e o governo de Estado. As práticas de governar também passaram a ser concebidas de forma múltipla, na medida em que muita gente pode governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor, em relação à criança, ao discípulo” (p. 411), existindo muitos governos, inseridos no Estado ou na sociedade. A questão é que todas essas formas de governar se cruzam e se imbricam e ainda que existam diferentes tipos de governo—de si mesmo, da família e do Estado— as artes de governar postulam que há uma continuidade entre elas. Bujes (2010), a partir de Foucault, conclui que, nesse contexto, o processo de reestruturação das relações de poder enquanto modos de governar, de como se governar, de como ser governado, de como tornar-se um melhor governante, passou a “centralizar-se na população e não mais no território” (p. 162).

Esse é o ponto que queremos destacar nesta pesquisa. Se por um lado o governo deixa de ser sobre o território e passa a ser sobre as pessoas, no que se refere ao tema que estamos tratando nesta seção, as políticas de atendimento aos bebês, essas surgem com a criação das creches, como uma forma de governo sobre as mulheres e as famílias. Essa nova configuração impacta nos bebês e passa para o governo das crianças, ao regular os modos de se viver a infância através das práticas de institucionalização e definição de seus conteúdos escolares. Essa governança que sai do território, passa pelos adultos e termina nas crianças, é identificada por um processo político segundo Foucault (2014).

A partir de uma análise da política do século XVIII, Foucault (2014) acrescenta aos problemas das crianças (quer dizer de seu número no nascimento e da relação natalidade – mortalidade) o da infância, isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas desta sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil. Não se trata, apenas, de diminuir a taxa de natalidade, mas de “gerir convenientemente esta época da vida” (p. 304). São configuradas, então, segundo novas regras, as relações entre pais e filhos e um conjunto de obrigações: de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta), amamentação das crianças pelas mães, preocupação com um vestuário sadio, e exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo. A família torna-se alvo de um grande empreendimento de aculturação médica, nos cuidados ministrados às crianças e, sobretudo, aos bebês.

De acordo com Foucault (1999), a partir de um deslocamento das formas de poder, ocorridas entre os séculos XVI e XVIII, as práticas disciplinares, que antes visavam governar o indivíduo, foram substituídas por uma *biopolítica* que tem como alvo o conjunto dos indivíduos, ou seja, a população. A biopolítica é a prática de biopoderes locais, na qual a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder. Segundo Revel (2005; 2006), o *biopoder*<sup>22</sup> é uma tecnologia de poder, um modo de exercer várias técnicas em uma tecnologia. Ele permite o controle de populações inteiras, sendo utilizado pela ênfase na proteção da vida e na regulação do corpo: na gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, dos costumes, na medida em que essas se tornaram preocupações políticas. A biopolítica contrasta com modelos tradicionais de poder baseados na ameaça de morte. Ela representa uma “grande medicina social” que se aplica à população a fim de controlar a vida, que faz parte do campo do poder. O pensamento medicalizado utiliza meios de correção que não são meios de punição, mas meios de transformação dos indivíduos, e toda uma tecnologia do comportamento do ser humano está ligada a eles. Permite aplicar à sociedade uma distinção entre o normal e o patológico e impor um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos. As disciplinas, a normalização por meio da medicalização social, a emergência de uma série de biopoderes e a aparição de tecnologias do comportamento formam, portanto, uma nova configuração do poder. Sobre esse processo Foucault (1999) explicita que:

Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-

---

<sup>22</sup> Revel (2006) relaciona o *biopoder* à gestão normativa dos seres vivos organizados em populações, através das preocupações com a higiene, alimentação e natalidade.

política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma "biopolítica" da espécie humana. De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? (...) trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (Foucault, 1999, p. 289-290)

Partindo do referencial analítico da *biopolítica*, como forma de governo da população através de biopoderes locais e do *biopoder*, como gestão dos seres vivos em populações, é possível compreender a entrada dos bebês nas políticas, numa perspectiva do controle das populações a partir do nascimento, através da “patologização” e da aculturação médico, sanitária e higienista, principalmente para aqueles que se encontravam em situação degradante e marginal. Desse modo, a partir de Foucault, podemos dizer que o governo se refere às formas de exercício de poder sobre as condutas dos indivíduos e das populações, de forma que a população infantil passa a ser vista como produtiva para as estratégias de intervenção social, o que justifica o surgimento das instituições de Educação Infantil como efeito dessa nova racionalidade, incluindo as creches.

De acordo com Kuhlmann Jr (2000), a creche foi criada na França em 1844, mas “é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que ela encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil” (p. 7), onde há um deslocamento de uma “filantropia caritativa, na qual a preocupação com a salvação das almas era prioritária, para uma filantropia higiênica. Nesta, a preocupação central se direciona à vida biológica e aos efeitos que ela pode causar à sociedade” (Lockmann e Mota, 2013, p. 99), o que torna-se estratégia para o exercício do biopoder, pois passou-se a investir sobre a vida das crianças, através dos seus corpos, como uma condição de possibilidade para promover a própria vida.

Para o atendimento à infância brasileira desvalida existiu, até 1874, a “Casa dos Expostos” ou “Roda”<sup>23</sup>, instituição destinada ao abrigo e acolhimento das crianças desamparadas. Constatou-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores), à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças e ao aleitamento mercenário (escravas de aluguel), no qual colocava-se nos negros a origem das doenças

---

<sup>23</sup> A roda consistia num mecanismo, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia.

Em 1899 foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI), precursor da assistência científica no país, que tinha como objetivo aliar a ciência à ideologia capitalista. Kuhlmann Júnior (2000) revela, entre outras características da assistência científica, os baixos recursos destinados ao atendimento aos pobres e a concepção da educação assistencialista. A educação assistencialista fundamentada na pedagogia da submissão, deveria disciplinar os pobres, preparando-os para a aceitação da exploração social e a ausência do Estado na gestão dos programas, sendo esta compreendida como “o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços” (Kuhlmann Júnior, 2001, p.53).

Paralelamente à fundação do IPAI, ocorreram as primeiras tentativas para a criação das creches e dos jardins de infância. A origem das creches no Brasil revela antecedentes do atendimento das instituições asilares, apresentando um atendimento, até 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos. Ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches decorria da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas, no Brasil as creches surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças.

Na década de 1920, período marcado pelo movimento escolanovista, alguns indicadores contribuíram para que as creches se tornassem pauta de reivindicações na sociedade: o crescimento da industrialização no país, a formação de uma nova elite burguesa (em substituição à elite cafeeira), o agravamento do estado de miséria de um grande número de pessoas, a inserção da mulher nas fábricas, o operariado migrante europeu e o início das tensões nas relações patrões-operariado. O reconhecimento das autoridades governamentais da presença feminina no trabalho industrial obrigou os proprietários das indústrias a reconhecer o direito de amamentar de suas funcionárias. Em 1923 houve a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho.<sup>24</sup> Nesse período, seja nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo como referência um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde.

---

<sup>24</sup> Na década de 1940, ainda regida pelo regime ditatorial do governo de Getúlio Vargas, fundamentado na ideologia desenvolvimentista, ocorreu um marco legal na legislação sobre as creches com a CLT, que apresentava a obrigatoriedade de as empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos manterem creches para os filhos de suas empregadas. Essa lei referiu-se apenas ao período de amamentação, afirmando que “caberia às empresas oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação” (artigo 389, § 1o, 1943).

O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país. Em 1925, foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternas, e em 1935, foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas.

As políticas públicas, no início da década de 1930, foram resultantes de interesses distintos da burguesia, dos trabalhadores e do Estado, fazendo com que o poder público fosse chamado cada vez mais a regulamentar a questão do atendimento à infância. Na esfera federal, a partir de 1930, o Estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, assumiu oficialmente a responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares.

Geis (1994) caracteriza as décadas de 1930 e 1940 como “fase da assistência social” (p. 86) no atendimento à infância no Brasil, e destaca o paternalismo do Estado, propagado por programas que priorizavam a alimentação e a higiene das mulheres trabalhadoras e de seus filhos. Tais programas marcaram a participação financeira dos empresários nas iniciativas de atendimento à infância, por objetivarem, sobretudo, a reprodução da classe trabalhadora.

Nesse período foi criado o Departamento Nacional da Criança (1940), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual foi o principal formulador da política oficial para a infância brasileira por quase trinta anos. Sua proposta de atendimento focava a medicina preventiva e a puericultura, reconhecendo a família como a grande responsável pela situação da criança. No ano de 1941, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância.

As políticas voltadas para a infância no Estado Novo (1937-1945) configuraram ações de tutela e proteção, havendo a regulamentação e criação de diversas instituições públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos. Nesse período, a criança era apresentada como *cidadã do futuro*, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do estado ditatorial de Vargas.

Crianças brasileiras nascidas na abundância ou na pobreza, escoteira ou desvalida, sois vós o futuro da Pátria, porque a criança, num conceito escoteiro, é o ser que continuará a tarefa por nós iniciada [...]. Todo nosso anseio de perfeição será para ela, e o destino da Pátria e da Humanidade dela dependerá. (Lima, 1943 apud Kramer, 1988, p. 200)

Com o fim do Estado Novo, o paternalismo ainda se manteve como caráter eminente nas ações à infância, porém “fortalecido pela ideologia do desenvolvimento de comunidades e da assistência social difundidos na década de 50” (Kramer, 1988, p. 202).

O regime autoritário instaurado com o golpe militar de 1964 e o agravamento das condições de vida da maioria da população brasileira ocasionaram ações paliativas e reguladoras da explosão social, acarretando profundas mudanças na ação governamental destinada à infância e à adolescência no país. Destacam-se ações e programas desarticuladores, marcados pelo clientelismo político e pela repressão. O governo apresenta uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, criando a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem), visando atender os menores abandonados, infratores, de conduta antissocial e em situação de risco.

Segundo Rosemberg (2002, p. 36), os programas de assistência, dentre eles os programas de educação infantil propagados no período da ditadura militar sob a orientação da Doutrina de Segurança Nacional, buscavam responder aos ideários da Guerra Fria, visando ao combate à pobreza enquanto estratégia de enfrentamento dos ideários comunistas.

Os impactos do sistema econômico e político do Brasil, na década de 1960, tiveram uma atuação na política de atendimento às crianças. As creches, em especial, foram reivindicadas em consonância às necessidades da classe trabalhadora, no patamar de equipamento social necessário diante das questões sociais emergidas com o agravamento das condições de vida da população e a crescente demanda por serviço de consumo coletivo, como transporte, saúde, escolas, creches e outros. As características do sistema econômico adotado no Brasil, de capitalismo dependente e concentrador de riquezas, continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. O baixo salário e a falta de extensão de serviços de infraestrutura urbana para atender as necessidades sociais agravaram a questão da creche que nessa altura não era mais aceita apenas como uma ajuda filantrópica ou empresarial, mas começava a ser reivindicada pela população mais pobre como necessidade de mães que precisavam trabalhar para a subsistência da família.

Rosemberg (2002) aponta que até o final dos anos de 1960 havia uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos com variações nacionais na Educação Infantil. Ao final da década, a Educação Infantil passou a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social, elaborada pelos organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), para os países subdesenvolvidos. Tais políticas tinham como meta a ampliação do atendimento que, em virtude da contenção dos gastos públicos, constituía-se numa “educação para a subalternidade” (p.33). Despontaram também as agências

internacionais desenvolvendo ações em favor das crianças, como o UNICEF e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEPE). Entretanto, não havia uma uniformidade de políticas nos trabalhos financiados pelo UNICEF, em decorrência da estratégia de atuação, que se efetivava em acordo com o país assistido. Rosemberg (2002) destaca os anos 1960 a 1965 como período das primeiras dotações das principais agências financiadoras (Unesco, Unicef e Usaid) recebidas pelo Brasil no setor educacional. As dotações efetuadas pela Unesco destinaram-se, em sua totalidade, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, tendo sido empregadas para a vinda de técnicos e profissionais e para a realização de pesquisas, ou seja, as dotações destinaram-se a “circulação de ideias” (p. 31).

A partir de 1968, o Banco Mundial, sob a presidência de Robert McNamara, preocupou-se em ir ao encontro das necessidades básicas das populações dos países em desenvolvimento. Os empréstimos aumentaram consideravelmente à medida que os respectivos objetivos se expandiram das infraestruturas para os serviços sociais e demais setores, tais como: a construção de escolas e hospitais, o melhoramento da alfabetização e reformas agrícolas. Entretanto, Rosemberg (2002) aponta que sua influência nas políticas educacionais no Brasil se fez sentir apenas três décadas depois mediante “o aumento do volume de empréstimos” (p. 32).

Na década de 1970, as iniciativas originadas nas parcerias do Departamento Nacional da Criança (DNCR) foram consolidadas através da implantação do sistema de creches conveniadas da LBA. Nessa perspectiva de atendimento, a vaga era distribuída por indicadores de pobreza e não apenas pelo vínculo empregatício da mãe, ou seja, a criança continuava sendo abordada como portadora de carências. Também nessa década, surgiram em São Paulo, os movimentos de base, nos quais as mulheres participavam ativamente através de organizações próprias, como clubes de mães, amigos de bairro. Dessa forma, diferentes grupos se organizaram em torno da solicitação por creches, constituindo inicialmente grupos isolados e evoluindo posteriormente num movimento unitário: o Movimento de Luta por Creches<sup>25</sup>. No início da década de 1980, o movimento cresceu e se desenvolveu, tendo como base de sustentação as mulheres de operários, geralmente atuantes nos clubes de mães e que reivindicavam creches para entrarem no mercado de trabalho.

---

<sup>25</sup> O Movimento Luta por Creches foi criado em 1979, durante o I Congresso da Mulher Paulista. Neste congresso, as participantes exigiam “creches totalmente financiadas pelo Estado e empresas, próximas aos locais de moradia e trabalho, que não sejam meros depósitos de crianças e que contem com a participação dos pais na orientação pedagógica” (TELES, 2003, p. 103).

Em 1985, no período de redemocratização do país, após vinte anos de ditadura militar, urgiu a necessidade de uma nova Constituição Federal. Foi organizado o Movimento Nacional Criança e Constituinte. A extensão e a profundidade do movimento geraram um clima de intensa participação, interesse e pressão política em favor da criança. Nesse contexto, as crianças a serem atendidas pela creche, incluindo os bebês, deixam de ser, ao que Rua (1998, p. 6) denomina, um “estado de coisas” para se tornarem um “problema político”, e passam a fazer parte de uma “agenda política”. Todo esse movimento levou a uma visão de criança que passa a ser concebida como *cidadã*, na sua *condição de pessoa, sujeito* de direitos, não mais fracionada em áreas independentes (físico, social, afetivo, cognitivo), mas um ser indivisível que requer, para ser compreendida e qualitativamente atendida, atenção integral.

A Constituição de 1988 atribuiu ao Estado o dever de oferecer creches e pré-escolas, tendo sido reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e efetivado na LDB, de 1996. Cabe ressaltar que durante todo o percurso histórico e político apresentado, o atendimento em creche só foi reconhecido enquanto política educacional a partir da Constituição de 1988, sendo inserido, através da LDB de 1996, na primeira etapa da Educação Básica. Ou seja, para fins desta pesquisa, torna-se importante destacar que os bebês são reconhecidos como sujeitos nas políticas educacionais um século após o surgimento das creches no Brasil, provocando, historicamente, uma segmentação entre a creche e a pré-escola, haja visto que o atendimento da pré-escola foi articulado junto às políticas de forma propositiva, diferentemente da creche que, até a LDB de 1996, esteve vinculada ao Ministério da Saúde e Desenvolvimento Social e submetida às políticas sociais, muitas vezes de cunho filantrópico e assistencialista.

A partir da LDB 9394/96, a Educação Infantil, compreendendo os bebês até as crianças de 6 anos, passou ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, e de acesso a diferentes produções culturais. Segundo Nunes (2012), a Educação Infantil como direito das crianças, dever do Estado e opção dos pais, tem pontos cruciais formulados no âmbito dos fóruns de debate espalhados por todo o Brasil, em consonância com a produção teórica sobre a criança de 0 a 6 anos. Dessa forma, a infância torna-se objeto das políticas a partir da institucionalização, nas quais as famílias e os bebês passam a ser governados a partir de uma racionalidade comum, prescrita para todos, independentemente de raça, sexo, gênero ou condição social, com o objetivo de formar o “cidadão do futuro”, conforme veremos a seguir.

## 1.5 O lugar dos bebês nas políticas: é possível pensar a relação entre bebês, política e educação?

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. (Hannah Arendt)<sup>26</sup>

Um dos desafios postos a esta dissertação é a possível e complexa relação entre bebês, políticas e educação. Pensar essa relação consiste também traçar um mapa histórico-conceitual que envolve a infância de modo geral, os bebês de modo particular e as políticas no contexto educacional.

A partir da redemocratização do país na década de 1980 e de uma intensa participação dos movimentos sociais, um novo quadro político “inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado” (Nunes, Corsino e Didonet, 2011, p. 30). Os movimentos pelos direitos da mulher associados aos direitos de seus filhos à creche contribuíram para a efetivação do direito das crianças a um atendimento antes da escolarização obrigatória. A entrada dos bebês, a partir do nascimento, nas políticas educacionais foi consolidada através de textos políticos: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e LDB 9394/96 (Brasil, 1996), tornando-os sujeitos de direitos, legislados e regulados pelas políticas. O bem-estar da criança pequena, ao deixar de ser concebido como encargo restrito da esfera privada, passa a ser objeto de “normatização, regulamentação e controle estatal e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas por concepções e recursos e negociações entre atores sociais” (Rosemberg, 2009, p.3).

Pensar a entrada dos bebês nas políticas educacionais implica estabelecer a partir de qual concepção de política e Estado estaremos tratando. Segundo Ball (1994), o significado que o pesquisador atribui à política influencia a forma como ele interpreta e pesquisa as políticas educacionais. Para esta pesquisa, o desafio se amplia, pois ao olhar para o bebê enquanto sujeito pouco investigado, há a necessidade de explicitar os conceitos que cercam a análise, visto o ineditismo desse estudo.

Mainardes (2009) observa em diversas pesquisas sobre políticas educacionais uma frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo, além da ausência de teorizações mais aprofundadas sobre Estado e política, e assume a urgência de um

---

<sup>26</sup> ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997, p. 247.

aprofundamento sobre questões teóricas e epistemológicas para o fortalecimento das pesquisas desse campo, sendo esse um dos desafios desta pesquisa. Para compreender os bebês no contexto das políticas, emerge a necessidade de pensar a base ontológica da política (para quê? Para quem? Com quais finalidades?) como um processo social, relacional, temporal e discursivo, revestido de relações de poder.

Foucault (2014, p. 412) associa à política a “arte de governar”, através de “outras formas de poder” e apresenta uma “tipologia das formas de governo”: o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política, havendo uma continuidade entre elas. Ou seja, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como “devem”. Através dessa linha descendente, que faz repercutir, na gestão da família e na conduta dos indivíduos, o bom governo do Estado, compreende-se a presença dos bebês no contexto das políticas educacionais como uma forma de organização e gestão das pessoas para estarem no mundo antes do nascimento.

Dessa forma, a relação entre Estado e política diz respeito à forma de “gerir a população” (Foucault, 1979, p. 291). O Estado não se reduz a uma instituição, nem mesmo a um conceito ou norma jurídica, mas “é forjado nos interstícios da vida social, adentrando os espaços da vida privada e coletiva” (Silveira, 2015, p. 59). O *macro poder*, ou seja, o Estado é um dos importantes poderes existentes na sociedade, uma vez que ele é fundamental para a organização e administração; e o *micro poder*, isto é, o conjunto de poderes menores, estrutura e mantém a sociedade hierarquicamente organizada. “O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo” (Foucault, 1999, p. 35).

Ao longo da década de 1970, Foucault avançou em suas investigações genealógicas sobre os modos pelos quais, na Modernidade, se constituiu o conceito de sujeito, onde constatou que “somente o poder disciplinar era incapaz de dar conta dos processos de subjetivação presentes nas sociedades ocidentais contemporâneas” (Veiga-Neto, 2015, p. 51), assim o filósofo ampliou seu campo de análise e trouxe como ferramentas conceituais *biopolítica*, *biopoder* e *governo*.

A “biopolítica”, entendida como “biopoderes locais”, tem como alvo o “controle da população”, através de uma “grande medicina social”, pela ênfase na proteção da vida, na medida em que essas se tornaram preocupações políticas (Foucault, 2014; Revel, 2005, 2006).

Cabe ressaltar que essa forma de “medicalizar a vida” vai determinar as concepções de atendimento aos bebês no contexto das políticas.

Ao pensar a origem da palavra *atendimento*<sup>27</sup>, nos remetemos ao verbo *atender*, do latim *attendere*, que significa “prestar atenção a”. Ou seja, a atenção dada no atendimento destinado aos bebês, mesmo antes do nascimento, é focalizada na vertente dos cuidados básicos referentes à proteção da vida e regulação dos corpos: no controle da natalidade, da saúde, da higiene e da alimentação, como forma de “governar a vida”.

Numa perspectiva foucaultiana, entende-se como práticas de *governo*, o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas; *governo*, a condução das condutas de uns sobre os outros ou sobre si mesmo, e *governamentalidade*

(...) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política, e por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança (Foucault, 1979, p. 291-292).

Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como “o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas” (Fimyar, 2009, p.38). Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica “a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado)” (ibid.).

Ao refletir sobre a base ontológica das políticas de atendimento aos bebês, podemos voltar ao período de introdução das questões políticas no pensamento grego, quando foi suscitada a questão das “formas de governo”, ou seja, “o pensamento político da Grécia Antiga remete: *a quem governa e como governa*” (Montaño e Duriguetto, 2011, p. 19, grifo do autor). Para quem são destinadas as políticas? Para os bebês ou para as famílias? Quais as finalidades das políticas? Tais questões podem nos revelar traços ocultos que se escondem por trás das políticas educacionais para a pequena infância em nosso país.

A palestra ministrada pelo professor Alfredo Veiga-Neto na abertura do II Colóquio Nacional Michael Foucault (2011), traz a seguinte provocação: “porque governar a infância?” Ao concluir sua fala, mas com o cuidado de não esgotar o assunto, ele diz: “(...) governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados *lugares* numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por

---

<sup>27</sup> Ver glossário (p. 19).

aqueles que já estavam aí” (Veiga-Neto, 2015, p. 56, grifo do autor). Para esta pesquisa podemos ampliar essa questão: por que governar os bebês? Seriam eles sujeitos governáveis? De forma não conclusiva, compreendemos o governo dos bebês a partir de dois aspectos: de um lado, o governo das famílias, como forma de ordenamento social por parte das políticas e do outro, o governo da infância, a partir da construção do “futuro cidadão” através das políticas que determinam uma modo ser e estar no mundo.

A infância é uma construção social e uma “invenção territorializada na modernidade” (Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi, 2012, p. 83), produzida no interior de normas, leis e pressupostos filosóficos, teológicos, jurídicos, psicológicos e pedagógicos. Antes mesmo de nascerem, os bebês já podem ser considerados sujeitos das políticas, principalmente quando estas prescrevem um modo ser, viver, relacionar e aprender e esquadriham um modelo de infância para todas as crianças.

O conceito de dispositivo em Foucault nos ajuda a compreender a relação entre a infância e a criança, no caso desta pesquisa, o bebê. Para o autor, dispositivo é “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 1979, p. 138), ou seja, uma rede que envolve esses elementos, englobando os ditos e os não-ditos. Através de uma recontextualização do conceito, Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012) apontam que os dispositivos consistem em diferentes modos de produção dos “acordos contratuais (dispositivos de aliança), de seguridade territorial (dispositivos de segurança), de controle do tempo e do espaço, da produção de corpos dóceis e úteis (dispositivos disciplinares), entre outros” (Abramowicz et al, 2012, p. 85). Nesse sentido, a infância é considerada como um dos dispositivos que se inscreve sobre a criança, neste caso, o bebê, como um “bolsão protetor”, onde este é reconhecido como faltante no seu interior, em decorrência da desigualdade social, que o impediria viver essa infância modelada e romantizada pela sociedade e pelas políticas.

Ao analisar as concepções de infância presentes nas políticas, podemos observar que são construídas a partir do que Foucault define como “regimes de verdade”:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Ao investigarmos os processos que produzem tais concepções, observa-se um regime de verdade sobre as crianças mesmo antes do nascimento, no qual diferentes discursos são proferidos a fim de gerir “o que se fala sobre, para quem se fala e por que se fala sobre a criança” (Abramowicz et al, 2012, p. 86). Dessa forma, a infância é produzida em uma “vontade de saber” (Foucault, 1977) sobre a criança. Essa concepção de infância levou a um ordenamento da educação e governamento das crianças sob dispositivos higiênico-pedagógicos, jurídicos e médicos, que buscam “normatizar, normalizar e moralizar a criança” (Abramowicz et al, 2012, p. 86).

Ao pensar sob a perspectiva do “governo da população” (Foucault, 1979, p. 291), observamos que os bebês e suas famílias são diretamente incluídos e afetados pelas políticas, principalmente através dos documentos políticos que indicam qual a melhor forma dos pais gerarem e cuidarem de seus filhos, onde há uma distinção entre as crianças ricas, com modelos e ideais a serem seguidos e as crianças pobres, sob o “exercício da caridade, da educabilidade e da vigilância” (Abramowicz et al, 2012, p. 88). Como exemplo, temos este trecho do diagnóstico do Plano Nacional de Educação da vigência anterior (2001-2010):

(...) o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece (BRASIL, 2001, p. 7-8).

A infância, prescrita por diferentes áreas, é o ponto de partida e chegada de toda a pedagogia moderna. Segundo Abramowicz e Levcovitz (2005), essa pedagogização dos conhecimentos, do currículo e da educação, se configura na “sociedade disciplinar” (p.75) e está associada à formação e à constituição de uma identidade nacional. Toda ação pedagógica parte da prescrição de uma infância universal e “una” para produzir outras infâncias, encontradas no interior do que é ser “uma criança de um povo, de uma nação” (p. 83). Como pensar isso em termos de Brasil, tão extenso e tão diverso? Como pensar isso a partir da Baixada Fluminense como campo de pesquisa?

Neste capítulo, o bebê foi apresentado a partir de uma perspectiva conceitual, acadêmica, histórica e política, através da sua *condição*, *situação* e *lugar*, como pistas para o desafio de “conhecê-lo” (Lispector, 1971). Seu processo de subjetivação foi apresentado para uma melhor compreensão da sua *condição* de pessoa e sujeito de desejo, liberdade e autonomia. Sua *situação* foi descrita através do percurso histórico e político do atendimento à infância no

Brasil. Foi analisado o *lugar* que ele ocupa nas produções acadêmicas do Brasil, nos últimos anos, e nas políticas. O referencial teórico tornou-se um fio condutor, a partir de alguns conceitos apresentados, num diálogo com a Filosofia, através de Arendt (1997, 2002, 2008; Oliveira, 2011; Silveira, 2013) e Foucault (1977, 1979, 1999, 2014; Bujes, 2000, 2008, 2010; Revel, 2005, 2006; Fimyar, 2009; Mansano, 2009; Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi, 2012; Silveira, 2015; Veiga-Neto, 2015); com a Psicanálise, através de Lacan (Fink, 1998; Fernandes, 2000; Jerusalinsky, 2002; Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos, Dias, 2008) e Winnicott (Saboia, 2006; Golse, 2007; Fontes, 2017; Konicheckis, 2018; Mattos, 2018); e com a Pediatria, através de Pikler (Falk, 2010, 2011; Pikler, 2010; Tardos, Szanto-Feder, 2011; David, Appell, 2012; Mello, Singulani, 2014; Szanto-Feder, 2014), como campos de conhecimento. No próximo capítulo, será apresentada a Baixada Fluminense e os quatro municípios que atendem às crianças menores de um ano: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita, assim como o atendimento oferecido por esses municípios aos bebês, sujeitos nessa pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### A Baixada Fluminense como campo de pesquisa

Como conhecer jamais o menino? (...) O que conheço dele é a sua situação: o menino é aquele em quem acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro.

(Clarice Lispector)

Como conhecer o bebê? Assim como na epígrafe, a partir da sua *situação*. Um dos objetivos deste trabalho é compreender *quem* são e *onde* estão os bebês, e tem como campo de pesquisa a Baixada Fluminense e o atendimento educacional. Dessa forma, busca-se conhecer o bebê como categoria social, a partir de uma *situação* política, na *condição* de sujeito e pessoa, e busca identificar o *lugar* que eles ocupam nas políticas para Educação Infantil.

O conceito de *situação*<sup>28</sup> escolhido para este trabalho diz respeito a uma questão política, a partir de duas definições: uma combinação de circunstâncias num dado momento político, ou seja, a partir de uma conjuntura política, e o poder dirigente do Estado, entendido como “poder público”, nas suas esferas municipais, estaduais e federais, compondo assim uma “situação política”. O termo *situação política* do bebê, o qual será utilizado nesta dissertação, corresponde a conjuntura política, na qual o bebê se insere, a partir do atendimento educacional público oferecido a ele e das funções exercidas pelo Estado, enquanto poder público, para a efetivação desse atendimento.

O conceito de política, apresentado no capítulo anterior, é associado, por Foucault (2014, p. 412), à “arte de governar”, através de uma “tipologia das formas de governo”: o governo do Estado, o governo das famílias e o governo de si mesmo. Através dessa linha descendente, que faz repercutir, na gestão da família e na conduta dos indivíduos, o bom governo do Estado, compreende-se a presença dos bebês no contexto das políticas educacionais como uma forma de organização e gestão das pessoas para estarem no mundo antes do nascimento. Dessa forma, a relação entre Estado e política diz respeito à forma de “gerir a população” (Foucault, 1979, p. 291), através do *macro poder*, isto é, o poder que o Estado exerce na organização e administração; e o *micro poder*, isto é, o conjunto de poderes menores que estruturam e mantêm a sociedade hierarquicamente organizada.

A *situação política* dos bebês, no que diz respeito ao atendimento educacional, foi apresentada, no capítulo anterior, através de um percurso histórico-político. A formulação das políticas, para a entrada dos bebês na Educação Básica, se deu como resultado de dois

---

<sup>28</sup> Ver glossário (p. 20).

movimentos: o movimento das mulheres que reivindicavam creches para entrarem no mercado de trabalho, e o movimento da própria constituinte, que concebia a criança pequena como sujeito de direitos. No entanto, estas políticas não foram estruturadas nem tampouco planejadas para uma real efetivação deste atendimento, o que provoca, até hoje, inúmeras interpretações dos textos políticos, e assegura, aos municípios, diferentes implementações de uma mesma política.

As leis, como textos normativos e legais, podem ser considerados ao que Foucault (1979) chama de “dispositivos”, ao serem concebidos como “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (p. 138), ou seja, uma rede que envolve esses elementos, englobando os ditos e os não-ditos, e que são “instrumentos técnicos essenciais” (p.292) para o controle e ordenamento da população.

No percurso histórico-político, apresentado no capítulo anterior, foi destacado que o atendimento em creches só foi reconhecido, enquanto política educacional, a partir da Constituição de 1988, sendo inserido, através da LDB 9394/96, na primeira etapa da Educação Básica. No entanto, a LDB traz uma cisão entre a *creche* e a *pré-escola*, através da *obrigatoriedade* do atendimento, pois a obrigatoriedade do Estado em garantir a todos o acesso à educação de modo gratuito limita-se a faixa etária de *quatro a dezessete* anos de idade (art. 4º da LDB 9394/96, alterado pela Lei 12796/2013). Nesse caso, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito gera, a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, o *direito público subjetivo*<sup>29</sup> de acionar o Poder Público para exigí-lo e, ao Poder Público, o dever de assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (art. 5º, *caput* e parágrafo 2º, da LDB 9394/96). Ou seja, a não obrigatoriedade determina o nível de prioridade para a oferta do atendimento aos bebês, em creches.

---

<sup>29</sup> *Direito subjetivo* é “a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio” (Reale, 1990, p. 258). Ou seja, é o poder que tem o homem de exigir garantias para a realização de seus interesses, quando estes se conformam com o interesse social; é a permissão, dada por meio da norma jurídica válida, para fazer ou não fazer alguma coisa, para ter ou não ter algo, ou ainda, a autorização para exigir, por meio dos órgãos competentes do poder público ou através dos processos legais, em caso de prejuízo causado por violação de norma, o cumprimento da norma infringida ou a reparação do mal sofrido. Ex.: são direitos subjetivos: “a permissão de casar”, “constituir família”, “adotar pessoa como filho”, “ter domicílio inviolável”, etc. Direito, em sentido subjetivo, significa o poder de ação assegurado legalmente a toda pessoa para defesa e proteção de toda e qualquer espécie de bens materiais ou imateriais, do qual decorre a “faculdade de exigir” a prestação ou abstenção de atos, ou o cumprimento de obrigação, a que outrem esteja sujeito (Fonte: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/6873-6872-1-PB.htm>. Acesso em: 02/01/2019).

Conforme disposto no artigo 4º, inciso IV, da LDB 93944/96, em seu texto original, sobre o direito à educação e o dever de educar, compete ao Estado o dever com a educação escolar pública, e este será efetivado mediante a garantia de “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de *zero* a seis anos de idade” (Brasil, 1996a, grifo nosso). No entanto, ao utilizar o *zero* (0) como a faixa etária inicial para o atendimento educacional público, a lei não deixa explícito o período exato para o início deste atendimento. Seriam dias de nascimento? Meses de nascimento? No texto alterado pela Lei 12796/13, este direito é prescrito no artigo 4º, inciso II, como “educação infantil gratuita às crianças de *até* 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996b, grifo nosso). A preposição *até* limita somente a faixa etária final do atendimento, suprimindo do texto original a faixa etária inicial. Isso também ocorre no artigo 30º, inciso I, que trata especificamente da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, o qual prescreve que a educação infantil será oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de *até* três anos de idade” (Brasil 1996a, grifo nosso), o que torna implícito a faixa etária inicial do atendimento, e imputa aos municípios um *poder de decisão* na escolha da idade inicial para o atendimento na Educação Infantil.

Na primeira etapa da pesquisa, nos meses de novembro e dezembro de 2017, foi realizado um levantamento, através de contatos telefônicos, com as secretarias de educação dos treze municípios da Baixada Fluminense, com o objetivo de identificar a idade inicial para o atendimento nas instituições de Educação Infantil. Através deste levantamento, delimitou-se o campo da pesquisa, ao constatar que não há uma uniformidade quanto ao início deste atendimento, ficando a cargo de cada município escolher e definir a melhor faixa etária para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Nesse levantamento, identificamos que apenas quatro dos treze municípios da Baixada Fluminense atendem às crianças menores de um ano, ou seja, incluem, a partir dos primeiros meses de nascimento, as crianças nas instituições de Educação Infantil. São eles: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita.

O atendimento educacional dos bebês menores de um ano é um direito não efetivado pela maior parte dos municípios da Baixada Fluminense, e serão analisados, nesta dissertação, sob três aspectos: (a) a falta de prioridade, justificada, em algumas situações, pela não obrigatoriedade; (b) a indefinição sobre a idade inicial para o atendimento na creche, amparada pela implicitude no texto da lei; (c) os critérios para o acesso, que permite cada município definir qual bebê é merecedor ou não do atendimento- o que leva os municípios a agirem de forma *discricionária*.

A *discricionariedade* é um termo do Direito que pode ser definido como o ato pelo qual a administração pública, nos limites nela previstos, pratica ações administrativas, com liberdade

de escolha, e adota, numa situação concreta, a solução mais adequada para satisfazer o interesse público. Segundo Pietro (1996), a atuação estatal é discricionária “quando a administração, diante de um caso concreto, tem a possibilidade de apreciá-lo segundo critérios de oportunidade e conveniência e escolher uma dentre duas ou mais soluções, todas válidas para o Direito” (p. 176).

O conceito de *discricionarietà*, no contexto da *burocracia*, também tem ocupado os estudos do campo da Ciência Política e da Administração Pública. Numa revisão da literatura sobre este tema, Lotta e Santiago (2018) apontam que “a compreensão dos processos de implementação das políticas públicas e as transformações nos modelos de gestão pública trouxeram a burocracia e o contexto de suas ações ao centro de muitos estudos de políticas públicas” (p. 40), nos quais a discricionarietà tem ocupado lugar central. Segundo as autoras, a *discricionarietà* está associada a um espaço e uma ação, delegada e realizada, respectivamente, pelos indivíduos. A importância do papel das instituições e dos atores para analisar as políticas públicas em suas várias dimensões foi cada vez mais reconhecida, elementos que fizeram com que os burocratas se tornassem um ator-chave para compreender os rumos das decisões e suas consequências em termos de resultados das políticas. “É nesse sentido, portanto, que há alguns anos a literatura de análise de políticas públicas vem apontando a atuação dos burocratas como elemento determinante para compreender os resultados das políticas públicas” (Lipsky, 1969; Pressman; Wildavsky, 1984 apud Lotta e Santiago, 2018, p. 21). O conceito de *burocrata* diz respeito “ao corpo de funcionários que atuam dentro do Estado”, ou seja, “que atuam dentro da máquina estatal e, portanto, dão concretude às políticas públicas” (Lotta e Santiago, 2018, p. 23). No caso desta pesquisa, os burocratas podem ser compreendidos como as coordenadoras das equipes de Educação Infantil das secretarias municipais de educação.

A questão da discricionarietà também tem sido inserida nos estudos das políticas públicas no Brasil (Lotta e Pavez, 2009; Lotta, 2012, 2015; Lotta, Pires e Oliveira, 2015; Lotta e Santiago, 2018), a partir de uma interlocução com estudos mais amplos da burocracia no campo da Ciência Política e Administração Pública (Wilson, 1989; Arretche, 2001; Maynard-Mood e Musheno, 2003; Riley e Brophy-Baermann, 2006; Matland, 2009; Lipsky, 2010; Freire, Viana e Palotti, 2015); e tem chegado ao campo da Educação, através de alguns estudos das políticas educacionais (Mota, 2018).

Com relação ao conceito de discricionarietà, nos estudos da burocracia, Hupe (2013) aponta que há quatro diferentes campos e interpretações a esse respeito: (1) no campo *jurídico*, a ideia de discricionarietà está baseada na dimensão legal e de autoridade delegada, no qual

o comportamento do burocrata tem uma dimensão interpretativa, já que é ele quem deve construir seu entendimento das regras e fazer escolhas sobre sua relevância; neste caso, a discricionariedade é o espaço para escolhas legais, garantido formalmente; (2) no campo *econômico*, a discricionariedade está relacionada ao modelo de agente-principal, no qual considera-se que o agente atua em nome do principal, em bases assimétricas, na medida em que o comportamento dos agentes não pode ser totalmente controlado; nesse espaço de “não controle”, que se coloca a discricionariedade, no qual o campo da decisão dos indivíduos pode se transformar em concordância, desvio ou divergência; (3) no campo *sociológico*, a discricionariedade pode ser analisada considerando-se que os indivíduos são relativamente autônomos e suas liberdades são usadas para realizar julgamentos das situações com que a burocracia lida, de forma que, os agentes discricionários realizam seu papel reforçando a própria liberdade; (4) no campo *político*, as decisões discricionárias são tomadas em nome de um bem comum, de valores públicos e *accountability*<sup>30</sup>; nesse caso, a discricionariedade seria, portanto, um instrumento de alcance dos ideais da sociedade (Hope, 2013 apud Lotta e Santiago, 2018, 23-24).

Observa-se que nos diferentes campos, a questão da discricionariedade ganha diferentes nuances. No campo do Direito, os limites para a discricionariedade estão no texto da lei. No campo da Ciência Política e da Administração Pública, o próprio texto da lei, com suas amplitudes e implicitudes, colocam a discricionariedade nas mãos dos burocratas. Neste trabalho, estas duas concepções serão utilizadas para uma melhor análise da discricionariedade na implementação das políticas.

A entrada dos bebês no atendimento educacional da Baixada Fluminense tem sido marcada pela discricionariedade. A efetivação do direito dos bebês ao atendimento educacional passa por uma ação direta dos municípios, através dos *implementadores* das políticas: governantes, gestores das secretarias de educação, do ministério público, do conselho tutelar e das unidades escolares, que agem de forma discricionária, ou seja, através de uma escolha oportuna e conveniente da faixa etária inicial de atendimento na Educação Infantil, assim como no estabelecimento dos critérios para a matrícula nas creches, conforme será visto a partir dos dados da pesquisa

Entre o processo de formulação, em nível federal, estadual ou municipal, e a implementação local, há uma extensa cadeia de atores. A implementação de políticas públicas é definida por Lotta (2015, p. 93) como “a interação entre atores no interior dos ambientes

---

<sup>30</sup> Traduzido do inglês como “*prestação de contas*”.

institucionais e relacionais presentes nas comunidades políticas”. Nesse sentido, “as dinâmicas políticas são o resultado dessas interações, tendo em conta os constrangimentos das instituições e das redes de relações pessoais e institucionais presentes”. Assim, a autora considera que “as políticas são implementadas pela burocracia em interação, ou seja, não há mais apenas um agente responsável por todo o processo, mas um sistema” (Lotta, 2015, p.93). Dessa forma, a autora acredita, que a cadeia entre a formulação e a implementação das políticas é um fenômeno multiplexo. São ciclos que ocorrem em distintos níveis. Cada um desses níveis administrativos e burocráticos constitui em si um lócus de formulação e implementação. Desta forma, a política é “traduzida e adequada de acordo com os próprios recursos, linguagens, interações e referenciais da comunidade de profissionais alocados nestas esferas” (Lotta e Pavez, 2009, p. 7).

A implicitude contida no texto da LDB, no que diz respeito a faixa etária inicial para o atendimento na creche, permite aos municípios e seus diversos atores- governantes, gestores das secretarias de educação, do ministério público, do conselho tutelar e das unidades escolares-, enquanto implementadores das políticas, ações discricionárias. Dessa forma, torna-se um dos objetivos desta pesquisa entender os mecanismos que orientam a definição dos critérios para a entrada dos bebês no atendimento educacional. Investigar o exercício da discricionariedade por esses atores é “compreender que, ainda que as normas e os procedimentos institucionais possam moldar a sua ação, esse ator ainda possui autonomia para interpretá-los e aplicá-los no processo de implementação” (Freire, Viana e Palotti, 2015, p. 94).

Segundo os estudos de Lotta (2015) e Mota (2018), as decisões tomadas pelos implementadores têm sido abordadas pela literatura como “exercício de sua discricionariedade, considerando que esses agentes têm grande impacto sobre as políticas públicas implementadas devido à autonomia que possuem no momento da implementação” (Lotta, 2015, p.27 apud Mota, 2018, p. 98). Lotta ainda ressalta que essa discricionariedade passa a ser vista “não apenas como uma evidência empírica, mas quase como um ideal normativo, na medida em que fica comprovada a importância da autonomia para o reconhecimento da realidade na implementação das políticas públicas” (Lotta, 2015, p.28 apud op. cit).

Neste capítulo, será apresentada a *situação política* dos bebês a partir do atendimento oferecido pelas redes municipais de ensino da Baixada Fluminense. Na primeira seção, será apresentado *o campo* de pesquisa: a Baixada Fluminense e seus treze municípios, através da sua geografia, a partir de dados econômicos, sociais, populacionais e educacionais, de forma quantitativa. Cabe ressaltar que esta pesquisa é de cunho qualitativo, apesar de trazer dados

numéricos e quantitativos como forma de análise dos diferentes elementos que compõem o campo de pesquisa. Sobre isso, Minayo (2009) afirma que:

a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. (Minayo, 2009, p. 22)

Na segunda seção, serão apresentados os quatro municípios da Baixada Fluminense que atendem às crianças menores de um ano nas instituições públicas de Educação Infantil: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita. Os dados apresentados foram obtidos *no campo*, através de visitas realizadas às secretarias municipais. Nessas visitas, foi realizada uma entrevista e aplicado um questionário, ambos semiestruturados, com questões fechadas e abertas, aos responsáveis pelas equipes de coordenação da Educação Infantil dessas secretarias. O objetivo desses instrumentos foi levantar dados sobre o atendimento educacional oferecido, por esses municípios, às crianças menores de um ano, no que diz respeito à estrutura física, humana e pedagógica.

A opção por pesquisar uma região com treze municípios, e analisar o atendimento educacional oferecido aos bebês de quatro municípios, coloca o desafio de olhar para um contexto amplo e complexo, que está em consonância com o problema e o campo de investigação proposto. Nessa escolha, buscou-se realizar uma análise qualitativa dos dados, considerando tanto o contexto dos informantes, quanto a subjetividade do ato de pesquisar. Richardson (2015) enumera seis vantagens na escolha do questionário como instrumento metodológico:

(1) a possibilidade de obtenção de um grande número de dados simultâneos; (2) a abrangência geográfica; (3) a uniformidade dos dados que auxilia na análise; (4) o questionário preserva o anonimato do informante; (5) O tempo para responder ao questionário, quando esse é enviado com antecedência; (6) a tubulação de dados pode ser feita com maior facilidade (Richardson, 2015, p. 205).

Sobre a entrevista, como um dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, Minayo (2009) aponta que:

*Entrevista*, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou

entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. As *entrevistas* podem ser consideradas *conversas com finalidade* [...] (Minayo, 2009, p. 64, grifo da autora)

Na terceira e última seção, será apresentada a tabulação e análise dos dados *do campo* de pesquisa, referentes ao atendimento às crianças menores de um ano na Educação Infantil, nos municípios de Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita, à luz do referencial teórico-metodológico escolhido para este trabalho. Sobre esta tabulação e análise dos dados, como etapa final de uma pesquisa qualitativa, Minayo (2009) define:

(...) *Análise e tratamento do material empírico e documental*, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimento: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita. O tratamento do material nos conduz a uma busca da *lógica peculiar e interna* do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das famílias, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (Minayo, 2009, p. 26-27, grifo da autora)

A forma de organização das três seções deste capítulo: *o campo*, *no campo* e *do campo*, tem como objetivo apresentar ao leitor as etapas da pesquisa qualitativa, na qual a pesquisadora apresenta *o campo*, a partir de informações obtidas por dados estatísticos (INEP, 2011-2019; CEPERJ, 2018; IBGE, 2012), além de contatos telefônicos com a secretarias de educação; *no campo*, a partir de dados obtidos no próprio campo de pesquisa, através de visitas as secretarias de educação, entrevistas e aplicação de questionários e *do campo*, a partir da tabulação, análise e interpretação dos dados.

Clifford Geertz, através da Antropologia Interpretativa, aborda o dilema do pesquisador entre “estar lá” e “estar aqui” (Geertz, 1989, traduzido por Freshe, 1998), isto é, o âmbito da pesquisa de campo e o âmbito acadêmico; e problematiza a seguinte questão: como compatibilizar o mundo do campo com o mundo acadêmico? Este capítulo tentará dar respostas a essa e outras questões que compõem a tessitura das pesquisas qualitativas, no encontro entre o campo de pesquisa e o campo dos conceitos, das ideias e princípios, eleitos como referenciais teóricos-metodológicos para esta dissertação.

## 2.1- *O campo*: a Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense está localizada no estado do Rio de Janeiro. Segundo o CEPERJ<sup>31</sup>, *Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro*, a divisão regional do estado pode ser construída de diferentes maneiras, além de poder ser alterada de acordo com os objetivos que se têm em vista e em função das informações disponíveis. Existem várias divisões regionais para o Estado do Rio de Janeiro, mas para o planejamento e a gestão do território, duas são as mais utilizadas e conhecidas: a do IBGE (*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*) e a do Governo do Estado. O IBGE instituiu, em 1968, as *mesorregiões* e as *microrregiões homogêneas*, com base no método de inter-relação de fenômenos complexos, essencialmente de ordem econômica. Em 1990, o IBGE introduziu uma nova metodologia para essa divisão regional, passando as meso e microrregiões a se denominar geográficas, ao invés de homogêneas. A *mesorregião geográfica* expressa, em nível regional, a realidade do espaço geográfico decorrente das ações praticadas pela sociedade ao longo do tempo. É definida com base nas seguintes dimensões: “o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial”<sup>32</sup>. Já a *microrregião geográfica* expressa, em nível local, a realidade do espaço geográfico resultante de elementos particulares, seja do quadro natural, seja das relações sociais e econômicas ou da associação de ambos. Em geral, a mesorregião compreende mais de uma microrregião. Essa divisão regional pode ser aplicada na elaboração de políticas públicas, servindo para “subsidiar o sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias; subsidiar o planejamento, estudos e identificação de estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais”<sup>33</sup>.

O governo do estado do Rio de Janeiro, com objetivos semelhantes, aprovou, em 1987, pela Lei nº 1.227, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1988/1991, que dividiu o território fluminense em oito regiões de governo: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Serrana, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Baía da Ilha Grande, que hoje é denominada região da Costa Verde. Já na divisão definida pelo IBGE, no período de 1989 a 2017, o estado do Rio de Janeiro foi dividido em seis mesorregiões: Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Centro Fluminense, Sul Fluminense, Baixadas Litorâneas e Metropolitana do Rio de Janeiro.

---

<sup>31</sup><[http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html)> Acesso em 20/02/2018.

<sup>32</sup><[http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/Div.../Regioes\\_de\\_Governo\\_historico.doc](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/Div.../Regioes_de_Governo_historico.doc)> Acesso em 20/02/2018.

<sup>33</sup> Idem.

Segundo o CEPERJ, a expressão *Grande Rio*, utilizada com frequência pela mídia, tem sua origem na divisão regional adotada pelo IBGE e denominava, nas décadas de 1970- após a fusão dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro - e 1980, a mesorregião homogênea que abrangia a porção do território fluminense correspondente à metrópole do Rio de Janeiro e seus municípios periféricos. Essa mesorregião compreendia duas microrregiões, conforme o quadro abaixo:

<b>Quadro 05- Mesorregião do Grande Rio de Janeiro</b> (Décadas de 1970 e 1980)	
<b>MICRORREGIÕES</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>
<b>FLUMINENSE DO GRANDE RIO</b>	Duque de Caxias
	Itaboraí (Incluindo Tanguá)
	Itaguaí (incluindo Seropédica)
	Magé (incluindo Guapimirim)
	Mangaratiba
	Maricá
	Nilópolis
	Niterói
	Nova Iguaçu (incluindo Queimados, Japeri, Belford Roxo e Mesquita)
	Paracambi
	São Gonçalo
<b>DO RIO DE JANEIRO</b>	Rio de Janeiro

Fonte:[http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html). Acesso em 20/12/2018.

No período de 1989 a 2017, essa mesorregião teve seu espaço geográfico ampliado, passando sua denominação para Mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro - não tendo nenhuma relação com o Grande Rio da divisão inicial -, conforme o quadro abaixo:

<b>Quadro 06- Mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro</b> (1989 a 2017)	
<b>MICRORREGIÕES</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>
<b>DO RIO DE JANEIRO</b>	Belford Roxo
	Duque de Caxias
	Guapimirim
	Itaboraí
	Japeri
	Magé
	Maricá
	Mesquita
	Nilópolis

	Niterói
	Nova Iguaçu
	Queimados
	São Gonçalo
	São João de Meriti
	Tanguá
<b>DE ITAGUAÍ</b>	Itaguaí
	Mangaratiba
	Seropédica
<b>DE VASSOURAS</b>	Engenheiro Paulo de Frontin
	Mendes
	Miguel Pereira
	Paracambi
	Paty do Alferes
	Vassouras
<b>MACACU-CACERIBU</b>	Cachoeiras de Macacu
	Rio Bonito
<b>SERRANA</b>	Petrópolis
	São José do Vale do Rio Preto
	Teresópolis

Fonte: [http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html). Acesso em 20/12/2018.

Em 2017, o IBGE apresentou uma nova divisão regional do Brasil, através das *regiões geográficas intermediárias* e *regiões geográficas imediatas*, vinculada aos processos sociais, políticos e econômicos sucedidos em território nacional. A região geográfica intermediária é um agrupamento de regiões geográficas imediatas que são articuladas através da influência de uma ou mais metrópoles, capitais regionais e/ ou centros urbanos representativos dentro de um conjunto. As regiões geográficas intermediárias correspondem a uma revisão das mesorregiões e as regiões geográficas imediatas, por sua vez, substituíram as microrregiões. Essa nova divisão regional do Brasil pretende subsidiar o planejamento e gestão de políticas públicas em níveis federal e estadual e disponibilizar recortes para divulgação dos dados estatísticos e geocientíficos do IBGE para os próximos dez anos.

Nesta nova divisão, o estado do Rio de Janeiro passa a ter cinco regiões geográficas intermediárias: Rio de Janeiro, Volta Redonda- Barra Mansa, Petrópolis, Campos dos Goytacazes e Macaé- Rio das Ostras- Cabo Frio. A região geográfica intermediária do Rio de Janeiro é composta por três regiões geográficas imediatas:

<b>Quadro 07- REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DO RIO DE JANEIRO (2017)</b>	
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>

<b>REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA DE ANGRA DOS REIS</b>	Angra dos Reis
	Paraty
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA DE RIO BONITO</b>	Cachoeiras de Macacu
	Rio Bonito
	Silva Jardim
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA DO RIO DE JANEIRO</b>	Belford Roxo
	Duque de Caxias
	Guapimirim
	Itaboraí
	Itaguaí
	Japeri
	Magé
	Mangaratiba
	Maricá
	Mesquita
	Nilópolis
	Niterói
	Nova Iguaçu
	Paracambi
	Queimados
	Rio de Janeiro
	São Gonçalo
São João de Meriti	
Saquarema	
Seropédica	
Tanguá	

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 20/12/2018.

Através desse breve panorama sobre a divisão regional do estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas, a partir da definição estabelecida pelo IBGE, podemos considerar que a Baixada Fluminense não é uma região, e sim uma “expressão” (CEPERJ, 2018)<sup>34</sup>. A expressão *Baixada Fluminense*, muito comum no estado do Rio de Janeiro, corresponde a todas as superfícies planas e de baixas altitudes que se estendem desde a linha de costa até as falésias dos Tabuleiros (no Norte Fluminense) e até as encostas das Colinas e Maciços Costeiros (que antecedem, na direção do interior, as escarpas da Serra do Mar), além de acompanharem os vales fluviais que penetram muitos quilômetros para o interior. São planícies – ou baixadas – que recebem inúmeras denominações locais: Baixada dos Goytacazes ou Campista, Baixada dos Rios Macaé e São João, Baixada da Guanabara e Baixada de Sepetiba. A expressão Baixada Fluminense é utilizada sob os enfoques político-institucional - para o planejamento e as ações

<sup>34</sup> [http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html). Acesso em 20/01/2018.

de governo - e histórico-cultural, que se baseia na formação social da área. No primeiro caso, por exemplo, o governo do estado do Rio de Janeiro, em 2005, segundo a SEDEBREM - Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana -, considerava como Baixada Fluminense os seguintes municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. No segundo caso – o enfoque mais comum –, a composição é menos numerosa, tendo sido adotada oficialmente até o início da década de 1990, conforme se pode constatar no Programa de Ação Integrada da Baixada Fluminense – PAI, da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Regional – SEDUR, de maio de 1990. Esta composição prende-se à história da conquista, ocupação e evolução social e econômica de parte da Baixada da Guanabara, isto é, da periferia da cidade do Rio de Janeiro, constituída pelos atuais municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. Na realidade, até poucos anos atrás (antes das recentes emancipações), eram os municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu e São João de Meriti, para onde se dirigiram grandes massas da população pobre provenientes do núcleo metropolitano ou de fluxos migratórios de fora da região metropolitana, principalmente do antigo estado do Rio de Janeiro. Nestes municípios, houve um crescimento demográfico acelerado a partir, principalmente, da década de 1950. No entanto, este crescimento se deu sem as necessárias condições de saúde, educação, saneamento, moradia e infraestrutura urbana. Além disto, a população permaneceu dependente do mercado de trabalho concentrado na cidade do Rio de Janeiro, gerando um movimento pendular diário entre a metrópole e sua periferia. Por isto, esses municípios são denominados “municípios dormitórios” (CEPERJ, 2018)<sup>35</sup>.

Alves (2003), sobre o processo de definição das fronteiras da Baixada Fluminense, chega à conclusão “que de acordo com os objetivos da análise, mesmo no estrito campo geográfico, as fronteiras da região ora se ampliam, ora se encurtam” (p. 15). De acordo com Simões (2011), “não existe um consenso geral do que seja a Baixada Fluminense, quais os limites e os municípios que a compõe, a única unanimidade acerca desta região é a centralidade exercida pelos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias” (Simões, 2011 apud Rodrigues, 2014, p. 23-24). A cada trabalho sobre essa região reabre-se o debate, pois cada autor se coloca de maneira diferenciada com relação à área a ser delimitada. Partindo do pressuposto que não existe um conceito fechado e nem uma delimitação única para a Baixada Fluminense, a definição a ser utilizada nesta dissertação se dará tendo em vista a questão da importância

---

<sup>35</sup> [http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html). Acesso em 20/01/2018.

político-econômica para o estado do Rio de Janeiro dentro das perspectivas de desenvolvimento histórico-econômico da Região Geográfica Imediata do Rio de Janeiro, a partir dos seguintes municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.



Figura 1- Mapa da Baixada Fluminense. Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de uma base cartográfica do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.iconspng.com/ímage/112717/mapa-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 05/01/2019.

A partir do tema proposto para esta dissertação, destacam-se também alguns trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, que versam sobre o tema Baixada Fluminense: “*Arquétipos de professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias*” (Freitas, Dissertação, UFF, 2018), na qual a pesquisadora traz reflexões sobre a alfabetização a partir das vivências de professoras alfabetizadoras, orientadoras pedagógicas, supervisoras educacionais e crianças da rede pública municipal de Duque de Caxias; “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise sobre a formação continuada no município de Belford Roxo*” (Maciel, Dissertação, UFRRJ, 2017), na qual buscou-se analisar o PNAIC, enquanto política educacional, no que tange às suas contribuições para a formação continuada, a melhoria da qualidade do processo de alfabetização e as práticas docentes no município de Belford Roxo; “*Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense*” (Almeida, Dissertação, UFRRJ, 2016), na qual buscou-se investigar a reestruturação da Educação Especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nas redes municipais de ensino de Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de

Meriti; “*Políticas públicas de qualificação profissional: a experiência do ProJovem urbano no município de Mesquita – RJ*” (Santos, Dissertação, UFRRJ, 2015), na qual foi proposta uma avaliação dos objetivos das políticas públicas de qualificação profissional e a discussão do atendimento dado às questões juvenis em nosso país, tomando como modelo a experiência do ProJovem no município de Mesquita na Baixada Fluminense; e “*Iniciativas populares: o movimento comunitário e a Educação Infantil na Baixada Fluminense*” (Santos, Dissertação, UNIRIO, 2013), que teve por objetivo desvelar sobre a trajetória da Educação Infantil comunitária da Baixada Fluminense, tendo como pano de fundo o cenário histórico, político e econômico dessa região. Este último trabalho teve uma grande relevância como fonte de pesquisa para esta dissertação, principalmente no que diz respeito à história da Baixada Fluminense, conforme será vista a seguir.

Segundo as pesquisas de Santos (1997; 2013) e Porto (2001), a Baixada Fluminense, em sua formação histórica, passou por quatro momentos de transformação econômica: (1) no início do século XVII, com a ocupação do território, através da introdução da lavoura canavieira; (2) entre os séculos XVIII e XIX, com a mudança da produção da cana de açúcar para a produção do café; (3) no século XX, no qual a produção de laranja passa a ser o cultivo com maior incidência nessa região; (4) a transformação das chácaras de laranjais em loteamentos, após o declínio desse cultivo, em especial, a partir da Segunda Guerra Mundial, que dificultou a exportação do produto. Esse último fato, entre outros, fez com que vários “chacreiros desistissem de seus arrendamentos, sendo vendidas várias chácaras, ensejando-se então a articulação das condições que levariam à implantação de loteamentos urbanos em fins dos anos 1940 e, sobretudo, a partir dos anos 1950” (Souza, 1992, p. 72 apud Santos, 2013, p. 26).

Nos anos 1950, a Baixada Fluminense experimenta um grande crescimento populacional, proveniente da migração de famílias de outras regiões do estado e também de outros estados da Federação, trazida pela esperança de melhores condições de vida.

Na década de 1950, a região começa a acolher centenas de milhares de brasileiros nordestinos, mineiros, capixabas, norte-fluminenses. Grande parte expulsa de sua terra natal pelo latifúndio monocultor, pela miséria, “pela seca”, muitos iludidos pelas “luzes das cidades”, chegaram esperando encontrar o eldorado de suas vidas (Santos; Ramos, 2008, p. 21 apud Santos, 2013, p. 27, grifo do autor).

No entanto, esse crescimento, através da expansão de loteamentos nos principais eixos ferroviários e rodoviários e principalmente no interior dos municípios, não foi acompanhada de uma necessária provisão de infraestrutura (água, esgoto, pavimentação, luz etc.) e de serviços urbanos (saúde, educação etc.), o que acarretou problemas para a população desta região.

No final da década de 1970, a Baixada Fluminense era reconhecida pelo estado de pobreza da população e pela fama de ser uma das regiões mais violentas do estado do Rio de Janeiro, quiçá do Brasil. Ao tratar deste assunto, Alves (2003) afirma que na região, “essa violência específica se concretizará a partir do final dos anos 1960 (...), por meio das execuções sumárias realizadas por grupos de extermínio” (p. 21 apud Santos, 2013, p. 28). Em seu rigoroso estudo sobre a violência na Baixada, Alves (2003) sinaliza a persistência dos elevados índices de homicídios, mesmo com a adoção de inúmeras políticas de segurança, e afirma que esses dados “confirmam não a incapacidade ou ineficiência do Estado, mas sua permeabilidade aos interesses que o constituem e que encontram nesse padrão de violência uma de suas bases de sustentação” (p. 25 apud op. cit), ou seja, a política, em seus poderes formais (Executivo, Legislativo e Judiciário), possui relação estreita com a violência na Baixada Fluminense. Para o autor, as execuções sumárias ocorridas dos anos 1960 aos anos 1990 na região, correspondiam “à base de um modelo de dominação política estabelecida pelo poder local e relacionada com os interesses supralocais de outros grupos, (...) que associam-se na construção dessa forma de poder extremamente permeável ao uso da violência e àqueles que a empregam” (ibid). A partir da década de 1990, a primazia da violência passa para o município do Rio de Janeiro, a partir dos debates produzidos pelos meios de comunicação, enquanto na Baixada Fluminense, mantém, “oculta sob o véu do desenvolvimento econômico, a permanência da estrutura de execuções sumárias montadas pelos donos do poder” (p. 28 apud op. cit). Com a mídia “esquecendo” a Baixada Fluminense, várias áreas da região foram transformadas em sucursal do tráfico de favelas cariocas. Assim, de acordo com Alves (2003), “à estrutura dos grupos de extermínio viria se juntar o promissor negócio do tráfico (...). Distintos na sua forma de agir, tráfico e grupos de extermínio passariam a dividir os lucros e dividendos, sobretudo políticos, presentes na Baixada” (p. 168 apud Santos, 2013, p. 28-29).

Santos (2013) também traz em sua pesquisa um panorama do movimento político-partidário expresso através de alguns mandatos municipais, nos últimos anos, na Baixada Fluminense, construindo as seguintes categorias de análise:

- (i) mandatos interrompidos (considerando o falecimento natural do titular, a morte por assassinato, a troca de cargo público, a cassação por corrupção ou os problemas no pleito eleitoral);
- (ii) capital eleitoral relacionado aos nomes dos “caciques” (sejam eles figuras carismáticas ou parentes) e a expansão do poder para mais de um município;
- (iii) vinculação de políticos com o clientelismo e a violência;
- (iv) itinerância partidária nos diversos espectros ideológicos;
- (v) coligações plurais (envolvendo partidos de diferentes tendências políticas) (Santos, 2013, p. 30).

Sobre o diagnóstico da Baixada Fluminense, foi realizado, para esta dissertação, um levantamento de alguns dados populacionais, econômicos, sociais e educacionais, a partir do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e da Sinopse Estatística da Educação Básica, referentes aos anos de 2010 a 2018 (Inep, 2011-2019).



Figura 2- Mapa da Baixada Fluminense por ano de emancipação. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=63985047>. Acesso em 05/01/2019.

A Baixada Fluminense é uma região bastante populosa, com 3.651.771 habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), correspondendo a 22,84% da população total do estado do Rio de Janeiro, se constituindo em uma área de grande concentração de pobreza. A partir da data de emancipação, segue abaixo um quadro com os dados populacionais e econômicos dos treze municípios:

**Quadro 08- Dados Populacionais e IDH dos municípios da Baixada Fluminense**

MUNICÍPIO	FUNDAÇÃO (Ano)	ÁREA <sup>36</sup> (km <sup>2</sup> )	POPULAÇÃO <sup>37</sup> (Habitantes)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA <sup>38</sup> (Habitantes/km <sup>2</sup> )	IDH <sup>39</sup>	RANKING IDH/ Baixada Fluminense
Magé	1565	393,914	227.322	585,13	0,709	9°
Itaguaí	1818	273,368	109.091	395,45	0,715	5°
Nova Iguaçu	1833	520,807	796.257	1.527,60	0,713	7°
Duque de Caxias	1943	467,271	855.048	1.828,51	0,711	8°

<sup>36</sup> Dados referentes ao ano 2017. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>. Acesso em 02/01/2019.

<sup>37</sup> Dados referentes ao ano 2010. Fonte: idem.

<sup>38</sup> Idem.

<sup>39</sup> Idem.

<b>Nilópolis</b>	1947	19,393	157.425	8.117,62	0,753	1°
<b>São João de Meriti</b>	1947	35,216	458.673	13.024,56	0,719	4°
<b>Paracambi</b>	1960	190,949	47.124	262,27	0,720	3°
<b>Belford Roxo</b>	1990	78,985	469.332	6.031,38	0,684	11°
<b>Guapimirim</b>	1990	358,352	51.483	142,70	0,698	10°
<b>Queimados</b>	1990	75,701	137.962	1.822,60	0,680	12°
<b>Japeri</b>	1991	81,697	95.492	1.166,37	0,659	13°
<b>Seropédica</b>	1995	283,634	78.186	275,53	0,713	6°
<b>Mesquita</b>	1999	41,490	168.376	4310,48	0,737	2°

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

Observa-se que a maior densidade demográfica encontrada está no município de São João de Meriti (13.024,56 habitantes/km<sup>2</sup>), com um valor bem acima da média da região (1.294,60 habitantes/km<sup>2</sup>), sendo, também, a maior densidade do estado do Rio de Janeiro e a segunda maior do país. Uma boa parte dos municípios apresenta média abaixo da encontrada na região, com as últimas sendo encontradas nos municípios de Seropédica, Paracambi e Guapimirim, com 275,53, 262,27 e 142,70 habitantes/km<sup>2</sup>, respectivamente. O município de Nilópolis possui o maior IDH da Baixada Fluminense, ocupando também o nono lugar no ranking estadual. No entanto, alguns municípios da região ainda ocupam uma baixa posição no ranking estadual, como é o caso de Japeri, que possui o menor IDH da Baixada Fluminense e ocupa a 84° posição dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro.

No que diz respeito a população infantil, foi realizado um levantamento do número de crianças de 0 a 3 anos de cada município, as quais estão na faixa etária para o atendimento em creches, a partir dos dados do Censo de 2010 (IBGE, 2012):

**Quadro 09- População de 0 a 3 anos/ Baixada Fluminense**

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO 0 A 3 ANOS	%
<b>Belford Roxo</b>	469.332	26.241	5,59
<b>Duque de Caxias</b>	855.048	47.606	5,57
<b>Guapimirim</b>	51.483	2.853	5,54
<b>Itaguaí</b>	109.091	6.427	5,89
<b>Japeri</b>	95.492	5.855	6,13
<b>Magé</b>	227.322	12.998	5,72

<b>Mesquita</b>	168.376	8.954	5,32
<b>Nilópolis</b>	157.425	7.381	4,69
<b>Nova Iguaçu</b>	796.257	42.721	5,36
<b>Paracambi</b>	47.124	1.964	4,17
<b>Queimados</b>	137.962	8.004	5,80
<b>São João de Meriti</b>	458.673	23.551	5,13
<b>Seropédica</b>	78.186	4.086	5,22
<b>TOTAL</b>	3.651.771	198.641	5,44

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019. Ano de referência: 2010.

Observa-se que, em boa parte dos municípios da Baixada Fluminense, a população de 0 a 3 anos equivale a 5% da população total, excetuando Japeri, que apresenta a maior taxa, 6,13%, e Paracambi, que apresenta a menor taxa, 4,17%.

Outro dado importante, diz respeito à situação das famílias, em seus aspectos sociais e econômicos, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 10- Situação das Famílias**

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>FAMÍLIAS CONVIVENTES RESIDENTES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES</b>	<b>MÉDIA DE MORADORES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES OCUPADOS</b>	<b>POPULAÇÃO COM RENDIMENTO NOMINAL MENSAL PER CAPITA DE ATÉ ½ SALÁRIO MÍNIMO (%)</b>	<b>COMPOSIÇÃO FAMILIAR: MULHER SEM CÔNJUGE COM FILHOS</b>	<b>%</b>
<b>Belford Roxo</b>	10.558	3,22	39,3	5.923	56,10
<b>Duque de Caxias</b>	16.444	3,17	37,8	8.886	54,04
<b>Guapimirim</b>	1.059	3,27	37,2	587	55,43
<b>Itaguaí</b>	2.353	3,21	37,1	1.028	43,69
<b>Japeri</b>	1.974	3,28	41,4	898	45,49
<b>Magé</b>	4.912	3,21	38,2	2.910	59,24
<b>Mesquita</b>	4.161	3,17	36,5	2.520	60,56
<b>Nilópolis</b>	3.823	3,11	33,8	2.267	59,30
<b>Nova Iguaçu</b>	18.845	3,20	38,7	9.825	52,13

<b>Paracambi</b>	869	2,99	36,8	527	60,64
<b>Queimados</b>	2.851	3,26	39,1	1.668	58,50
<b>São João de Meriti</b>	10.439	3,11	35,4	5.896	56,48
<b>Seropédica</b>	1.719	3,19	37,4	857	49,85

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

A média de moradores por domicílio na Baixada Fluminense é de 3 pessoas. A renda mensal per capita de até ½ salário mínimo contempla 38% da população, em média, tendo seu maior índice no município de Japeri, com 41,4%. Observa-se também, nos domicílios recenseados, um número elevado de mulheres sem cônjuge com filhos, inseridas em um núcleo familiar principal e consideradas, pelo censo, como *famílias conviventes*<sup>40</sup>. Sobre o perfil das mulheres da Baixada Fluminense, seguem os quadros abaixo:

**Quadro 11- População Feminina da Baixada Fluminense<sup>41</sup>**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE</b>	<b>POPULAÇÃO FEMININA DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE</b>	<b>%</b>	<b>POPULAÇÃO FEMININA DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE COM FILHOS</b>	<b>%</b>
<b>Belford Roxo</b>	398.520	207.537	52,08	129.172	62,24
<b>Duque de Caxias</b>	729.834	382.101	52,35	235.196	61,55
<b>Guapimirim</b>	43.927	22.289	50,74	14.007	62,84
<b>Itaguaí</b>	92.462	46.617	50,42	30.231	64,85
<b>Japeri</b>	80.236	39.935	49,77	25.451	63,73
<b>Magé</b>	192.828	99.792	51,75	65.230	65,36
<b>Mesquita</b>	144.967	77.150	53,22	49.060	63,59
<b>Nilópolis</b>	137.414	73.935	53,80	47.168	63,79
<b>Nova Iguaçu</b>	681.292	357.640	52,49	223.999	62,63
<b>Paracambi</b>	42.143	20.903	49,60	11.947	57,15

<sup>40</sup> O Censo Demográfico de 2010 define como *famílias conviventes* os núcleos familiares em uma mesma unidade doméstica. A família da pessoa responsável pela unidade doméstica (que é também a pessoa responsável pelo domicílio) foi definida como a família convivente principal. As demais conviventes foram constituídas por: casal (duas pessoas que viviam em união conjugal); casal com filho (s); ou mulher sem cônjuge e com filho (s), sendo denominadas famílias segundas, terceiras etc. (IBGE, 2012).

<sup>41</sup> O Censo Demográfico de 2010 considera as mulheres que tiveram filhos a partir de 10 anos de idade, o que justifica o corte etário utilizado neste levantamento.

<b>Queimados</b>	116.681	60.935	52,22	38.148	62,60
<b>São João de Meriti</b>	394.810	209.262	53	134.199	64,13
<b>Seropédica</b>	66.815	34.150	51,11	21.902	64,13
<b>TOTAL</b>	3.121.929	1.632.246	52,28	1.025.710	62,84

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

#### Quadro 12- População Feminina da Baixada Fluminense economicamente ativa<sup>42</sup>

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO FEMININA DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE	POPULAÇÃO FEMININA ECONOMICAMENTE ATIVA	%	POPULAÇÃO FEMININA NÃO ECONOMICAMENTE ATIVA	%
<b>Belford Roxo</b>	207.537	92.544	44,59	114.993	55,41
<b>Duque de Caxias</b>	382.101	175.352	45,89	206.749	54,11
<b>Guapimirim</b>	22.289	10.947	49,11	11.342	50,89
<b>Itaguaí</b>	46.617	21.115	45,29	25.502	54,71
<b>Japeri</b>	39.935	15.927	39,88	24.008	60,12
<b>Magé</b>	99.792	44.366	44,46	55.426	55,54
<b>Mesquita</b>	77.150	35.532	46,05	41.618	53,95
<b>Nilópolis</b>	73.935	33.110	44,78	40.825	55,22
<b>Nova Iguaçu</b>	357.640	159.315	44,55	198.325	55,45
<b>Paracambi</b>	20.903	8.264	39,53	12.639	60,47
<b>Queimados</b>	60.935	26.915	44,17	34.020	55,83
<b>São João de Meriti</b>	209.262	97.003	46,35	112.259	53,65
<b>Seropédica</b>	34.150	15.355	44,96	18.795	55,04
<b>TOTAL</b>	1.632.246	735.745	45,08	896.501	54,92

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

#### Quadro 13- População Feminina da Baixada Fluminense ocupada<sup>43</sup>

<sup>42</sup> O Censo Demográfico de 2010 considera a população economicamente ativa a partir de 10 anos de idade, e define como aquela que compreende “o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a *população ocupada* e a *população desocupada*”. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>>. Acesso em 02/01/2019.

<sup>43</sup> O Censo Demográfico de 2010 define como *população ocupada* aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). As pessoas ocupadas são classificadas em: 1. empregados - aquelas pessoas que trabalham para um empregador ou ou mais, cumprindo uma jornada de trabalho, recebendo em contrapartida uma remuneração em dinheiro ou outra forma de

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO FEMININA ECONOMICAMENTE ATIVA	POPULAÇÃO FEMININA OCUPADA (MULHERES QUE TRABALHAM ATÉ 49 HORAS SEMANAIS OU MAIS)	%	POPULAÇÃO FEMININA NÃO OCUPADA	%
<b>Belford Roxo</b>	92.544	79.529	85,94	13.015	14,06
<b>Duque de Caxias</b>	175.352	149.289	85,14	26.063	14,86
<b>Guapimirim</b>	10.947	8.913	81,42	2.034	18,58
<b>Itaguaí</b>	21.115	17.859	84,58	3.256	15,42
<b>Japeri</b>	15.927	13.371	83,95	2.556	16,05
<b>Magé</b>	44.366	37.301	84,08	7.065	15,92
<b>Mesquita</b>	35.532	30.541	85,95	4.991	14,05
<b>Nilópolis</b>	33.110	28.594	86,36	4.516	13,64
<b>Nova Iguaçu</b>	159.315	134.661	84,52	24.654	15,48
<b>Paracambi</b>	8.264	7.137	86,36	1.127	13,64
<b>Queimados</b>	26.915	22.910	85,12	4.005	14,88
<b>São João de Meriti</b>	97.003	84.363	86,97	12.640	13,03
<b>Seropédica</b>	15.355	12.681	82,59	2.674	17,41
<b>TOTAL</b>	<b>735.745</b>	<b>627.149</b>	<b>85,24</b>	<b>108.596</b>	<b>14,76</b>

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

#### **Quadro 14- População Feminina da Baixada Fluminense contribuinte do instituto de previdência oficial**

pagamento (moradia, alimentação, vestuário, etc.). Incluem-se, entre as pessoas empregadas, aquelas que prestam serviço militar obrigatório e os clérigos. Os empregados são classificados segundo a existência ou não de carteira de trabalho assinada. 2. conta própria - aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, sem empregados. 3. empregadores - aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, com auxílio de um ou mais empregados. 4. não remunerados - aquelas pessoas que exercem uma ocupação econômica, sem remuneração, pelo menos 15 horas na semana, em ajuda a membro da unidade domiciliar em sua atividade econômica, ou em ajuda a instituições religiosas, beneficentes ou de cooperativismo, ou, ainda, como aprendiz ou estagiário. A *população desocupada* é definida como aquelas pessoas que não tinham trabalho, num determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar, e que, para isso, tomaram alguma providência efetiva (consultando pessoas, jornais, etc.). <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>. Acesso em 02/01/2019.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO FEMININA OCUPADA	POPULAÇÃO FEMININA CONTRIBUINTE	%	POPULAÇÃO FEMININA NÃO CONTRIBUINTE	%
<b>Belford Roxo</b>	79.529	45.252	56,90	34.277	43,10
<b>Duque de Caxias</b>	149.289	90.800	60,82	58.489	39,18
<b>Guapimirim</b>	8.913	5.066	56,84	3.847	43,16
<b>Itaguaí</b>	17.859	10.208	57,16	7.651	42,84
<b>Japeri</b>	13.371	6.946	51,95	6.425	48,05
<b>Magé</b>	37.301	20.361	54,59	16.940	45,41
<b>Mesquita</b>	30.541	18.474	60,49	12.067	39,51
<b>Nilópolis</b>	28.594	18.539	64,84	10.055	35,16
<b>Nova Iguaçu</b>	134.661	76.990	57,17	57.671	42,83
<b>Paracambi</b>	7.137	4.459	62,48	2.678	37,52
<b>Queimados</b>	22.910	13.598	59,35	9.312	40,65
<b>São João de Meriti</b>	84.363	53.067	62,90	31.296	37,10
<b>Seropédica</b>	12.681	6.531	51,50	6.150	48,50
<b>TOTAL</b>	627.149	370.291	59,04	256.858	40,96

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

A partir deste perfil da população feminina da Baixada Fluminense percebemos um número expressivo de mulheres com uma gerência econômica e social, exclusiva, de suas famílias, no qual 62,84 % possuem filhos (quadro 11) e, em muitos casos, são as únicas responsáveis pelo cuidado destes (quadro 10). Outro dado importante é que 45,08% da população feminina é considerada, pelo Censo Demográfico de 2010, como economicamente ativa (quadro 12), sendo 85,24% ocupada, com uma carga de trabalho semanal de até 49 horas ou mais (quadro 13).

Conforme apresentado no capítulo anterior, a expansão das creches no Brasil teve forte influência dos movimentos de mulheres na luta por creches. No entanto, tais movimentos podem ser analisados a partir de dois momentos: um primeiro, ocorrido na década de 1970, o qual tratava da necessidade de guarda das crianças para que a mulher pudesse trabalhar fora de casa e ter um lugar seguro para deixar os filhos, e um segundo, na década de 1980, ocorrido de forma mais enfática a partir do período de transição democrática, que passou a abarcar e até a

fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos (Macedo, 2015). Sobre isso, Faria (2006) afirma que

Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”. O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras (Faria, 2006, p. 284 apud, Macedo, 2015, p. 83).

Através do perfil da população feminina da Baixada Fluminense, observamos que um direito que foi historicamente reivindicado pelas mulheres trabalhadoras, hoje tornou-se parte das políticas educacionais brasileiras, através da legislação que coloca a criança como sujeito dessas políticas. No entanto, as mulheres da Baixada Fluminense, economicamente ativas, 89% ocupadas em até quarenta nove horas de trabalho semanais ou mais, não encontram, na maior parte dos municípios, locais de atendimento às crianças menores de um ano, visto que apenas quatro dos treze municípios atendem a essa faixa etária. Essa necessidade de atendimento, a partir do nascimento, ou seja, do zero, torna-se mais evidente quando analisamos a questão previdenciária dessas mulheres, visto que 41 % não contribuem para a previdência oficial. Dessa forma, uma boa parte da população feminina, economicamente ativa e ocupada, não possui o direito à *licença maternidade* (artigo 392 da CLT, Lei 5452/43) e ao *salário maternidade* (artigo 71 da Lei 8213/91), o que leva as mulheres a um retorno às atividades laborais antes dos cento e vinte dias a partir do parto. Porém, nesse período, elas não encontram vagas em creches para deixarem seus bebês, visto que, mesmo nos quatro municípios que atendem às crianças menores de um ano, apenas o município de Guapimirim atende a partir dos primeiros dias de nascimento, enquanto os municípios de Itaguaí e Mesquita atendem a partir de quatro meses, e o município de Japeri atende somente a partir de seis meses.

No que diz respeito a economia dos municípios da Baixada Fluminense, foi realizado um levantamento a partir do PIB *per capita*<sup>44</sup>, a qual consta no quadro abaixo, numa escala decrescente de valores:

---

<sup>44</sup> PIB *per capita* é o produto interno bruto (PIB), dividido pela quantidade de habitantes de uma região. O PIB é a soma de todos os bens de um país, estado ou município. Para o cálculo do PIB, é considerado apenas bens e serviços finais. O PIB *per capita* é usado como indicador, pois quanto mais rica a região é, mais seus cidadãos se beneficiam. No entanto, é possível que o PIB aumente enquanto os cidadãos ficam mais pobres, e isso ocorre, pois o PIB não considera o nível de desigualdade de renda das sociedades. O Censo Demográfico de 2010, define como *produto interno bruto* o total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes destinados ao consumo final sendo, portanto, equivalente à soma dos valores adicionados pelas diversas atividades econômicas acrescida dos impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos. O produto interno bruto também é equivalente à

**Quadro 15- Municípios da Baixada Fluminense: PIB *per capita*<sup>45</sup>**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>PIB <i>per capita</i> (R\$)</b>
<b>Itaguaí</b>	65.107,78
<b>Duque de Caxias</b>	44.939,65
<b>Queimados</b>	32.314,25
<b>Seropédica</b>	24.602,97
<b>Nova Iguaçu</b>	20.625,93
<b>São João de Meriti</b>	20.434,26
<b>Paracambi</b>	19.189,62
<b>Belford Roxo</b>	16.764,54
<b>Nilópolis</b>	16.045,55
<b>Guapimirim</b>	15.912,49
<b>Magé</b>	15.607,47
<b>Japeri</b>	12.874,11
<b>Mesquita</b>	7.430,75
<b>TOTAL</b>	23.988,18

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019.

Podemos observar, a partir do PIB *per capita* dos municípios da Baixada Fluminense, que os municípios de Itaguaí e Duque de Caxias ocupam as primeiras posições. Esse fato se deve a uma grande concentração de indústrias na região, principalmente por conta do porto de Itaguaí e a refinaria da Petrobrás, localizados nesses municípios, respectivamente. Esse levantamento nos auxilia na relação entre o indicador da riqueza econômica da região e o investimento feito pelos municípios no atendimento às crianças de zero a três anos, e, principalmente, na oferta desse atendimento às crianças menores de um ano. Nesse contexto podemos observar, excetuando Itaguaí, que os municípios que atendem a essa faixa etária-

---

soma dos consumos finais de bens e serviços valorados a preço de mercado sendo, também, equivalente à soma das rendas primárias. Pode, portanto, ser expresso por três óticas: a) da produção - o produto interno bruto é igual ao valor bruto da produção, a preços básicos, menos o consumo intermediário, a preços de consumidor, mais os impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos; b) da despesa- o produto interno bruto é igual à despesa de consumo das famílias, mais o consumo do governo, mais o consumo das instituições sem fins de lucro a serviço das famílias (consumo final), mais a formação bruta de capital fixo, mais a variação de estoques, mais as exportações de bens e serviços, menos as importações de bens e serviços; c) da renda - o produto interno bruto é igual à remuneração dos empregados, mais o total dos impostos, líquidos de subsídios, sobre a produção e a importação, mais o rendimento misto bruto, mais o excedente operacional bruto (IBGE, 2012).

<sup>45</sup> Ano base: 2016.

Guapimirim, Japeri e Mesquita- possuem o PIB mais baixo de toda a região da Baixada Fluminense. Isso mostra que o não atendimento às crianças menores de um ano não se configura numa questão econômica dos municípios, como a falta de recursos financeiros, por exemplo, mas sim numa questão prioritária de investimento.

No que diz respeito aos dados educacionais da Baixada Fluminense, iremos apresentar o atendimento oferecido na Educação Infantil pelos municípios da Baixada Fluminense, principalmente no que diz respeito aos bebês, foco desta pesquisa e sujeitos dessa dissertação.

Como primeira etapa da pesquisa de campo, nos meses de novembro e dezembro de 2017, foi realizado um levantamento, através de contatos telefônicos com as secretarias de educação dos municípios da Baixada Fluminense, com o objetivo de identificar a idade inicial para o atendimento na Educação Infantil, para o ano de 2018, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 16- Atendimento por faixa etária/municípios da Baixada Fluminense**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ATENDIMENTO/ FAIXA ETÁRIA</b>
<b>Belford Roxo</b>	1 a 5 anos
<b>Duque de Caxias</b>	1 a 5 anos
<b>Guapimirim</b>	0 a 5 anos
<b>Itaguaí</b>	4 meses a 5 anos
<b>Japeri</b>	6 meses a 5 anos
<b>Magé</b>	2 a 5 anos
<b>Mesquita</b>	4 meses a 5 anos
<b>Nilópolis</b>	1 a 5 anos
<b>Nova Iguaçu</b>	1 ano e 8 meses a 5 anos
<b>Paracambi</b>	3 a 5 anos
<b>Queimados</b>	2 a 5 anos
<b>São João de Meriti</b>	1 a 5 anos
<b>Seropédica</b>	3 a 5 anos

Fonte: Levantamento da pesquisadora (novembro e dezembro de 2017).

Este levantamento mostra que não há um consenso, entre os municípios da Baixada Fluminense, sobre o início do atendimento na creche, no qual cada município define e prioriza a faixa etária inicial, entre zero a três anos, para o atendimento, agindo assim de forma discricionária perante a lei. O estudo de Lotta e Santiago (2018) sobre o espaço para a ação discricionária revela que esta é possibilitada pela forma como as normas e as regras são

construídas: “seja por sua abrangência (regras muito genéricas permitem interpretações variadas); por sua ambiguidade (regras que permitem interpretações diferentes por seu próprio conteúdo); ou por sua sobreposição e conflito (regras sobrepostas ou conflituosas entre si exigem tomada de decisão do ator sobre qual adotar)” (Lipsky, 2010; Matland, 2009; Maynard-Moody e Musheno, 2003; Wilson, 1989 apud Lotta e Santiago, 2018, p. 24).

Além dos municípios que atendem às crianças menores de um ano, somente quatro municípios atendem a partir de um ano. São eles: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis e São João de Meriti. Dois municípios atendem a partir de dois anos- Magé e Queimados-, e os demais a partir de três anos- Paracambi e Seropédica. O município de Nova Iguaçu atende a partir de um ano e oito meses, porém parte deste atendimento é oferecido em creches conveniadas. Cabe ressaltar que o município de Guapimirim é o único município que atende a partir do 0 (zero), ou seja, a partir do nascimento, com dias ou meses.

Para ampliar a análise, foi lançada uma lente sobre os municípios da Baixada Fluminense através de um quadro com a evolução das matrículas na Educação Infantil nos últimos anos, separadas por segmento:

**Quadro 17- Matrículas na Creche e Pré-escola/Municípios da Baixada Fluminense**

MUNICÍPIO	Belford Roxo		Duque de Caxias		Guapimirim		Itaguaí		Japeri	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
<b>2010</b>	1224	2779	2192	5581	899	716	1139	2671	0	1781
<b>2011</b>	1431	3285	2437	6205	996	697	1324	2816	67	1628
<b>2012</b>	1517	3380	2656	6683	922	761	1464	2608	312	1512
<b>2013</b>	1488	3326	2630	6509	693	977	2029	2714	407	1696
<b>2014</b>	1030	3422	2612	7461	632	1068	2311	2822	384	1746
<b>2015</b>	967	3895	2493	7594	643	1024	2114	2710	358	1782
<b>2016</b>	984	4073	2455	8431	616	1022	2452	2935	366	1687
<b>2017</b>	1104	4169	2487	8908	742	1015	2128	2995	342	1624
<b>2018</b>	1608	4159	2491	8845	849	1081	2276	2934	350	1706
<b>TOTAL</b>	+384	+1380	+299	+3264	-50	+365	+1137	+263	+350	-75

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2011 a 2019).

MUNICÍPIO	Magé		Mesquita		Nilópolis		Nova Iguaçu	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
<b>2010</b>	2429	3503	438	1151	173	1037	958	4621
<b>2011</b>	1935	3660	566	1378	132	1120	1007	4606
<b>2012</b>	1613	3820	606	1463	165	1129	815	4780
<b>2013</b>	1617	3655	586	1505	227	1186	613	5042
<b>2014</b>	1770	3775	717	1424	410	1123	614	5966
<b>2015</b>	1757	3877	797	1426	502	992	660	6281
<b>2016</b>	1808	4042	1071	1522	603	1179	345	6945
<b>2017</b>	2480	4497	1075	1509	649	1260	555	6881
<b>2018</b>	2993	4811	1217	1670	612	1286	687	7386
<b>TOTAL</b>	+564	+1308	+779	+519	+439	+249	-271	+2765

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2011 a 2019).

MUNICÍPIO	Paracambi		Queimados		São João de Meriti		Seropédica	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
<b>2010</b>	294	608	0	937	847	2518	606	1827
<b>2011</b>	284	615	0	928	845	2447	754	1859
<b>2012</b>	253	643	0	1178	857	2888	1002	1831
<b>2013</b>	279	617	0	1149	997	2974	1036	1901
<b>2014</b>	260	664	0	1377	992	3359	858	2153
<b>2015</b>	294	670	31	1574	1289	3220	749	2028
<b>2016</b>	299	620	160	1801	1474	3381	875	1797
<b>2017</b>	287	660	140	1818	1681	3672	401	1697
<b>2018</b>	348	659	155	1713	1680	4144	439	1688
<b>TOTAL</b>	+54	+51	+155	+776	+833	+1626	-167	-139

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2011 a 2019).

Observa-se, a partir deste levantamento, que nos últimos nove anos, a maior parte dos municípios da Baixada Fulminense apresentaram crescimento nas matrículas dos dois segmentos, como Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, Queimados e São João de Meriti; outros municípios apresentaram crescimento em apenas um dos segmentos, como Guapimirim e Nova Iguaçu, que investiram no atendimento à

pré-escola, e Japeri, que investiu no atendimento à creche; e um município, Seropédica, apresentou uma diminuição nas matrículas dos dois segmentos.

Uma questão que vem sendo analisada pelas pesquisas do GRUPIs/UFRRJ (Nascimento, 2016; Arruda e Nascimento, 2018) é o impacto das leis 12796/2013 e 13005/2014 sobre o atendimento na Educação Infantil da Baixada Fluminense. A Lei 12796/2013 trata da obrigatoriedade da pré-escola a partir de quatro anos de idade e a Lei 13005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que traz como uma de suas metas a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do plano.

A pesquisa de Nascimento (2016) foi realizada, de forma qualitativa, em dez municípios da Baixada Fluminense, através de questionários semiestruturados, aplicados nos anos de 2014 e 2015, aos responsáveis pela Educação Infantil dos municípios investigados. O objetivo foi identificar, através desse instrumento, as apostas, os enredos e os desafios que representam, para as realidades locais, a política nacional de universalização da pré-escola. Os principais resultados apontam para o pouco investimento na ampliação das redes públicas de Educação Infantil, e que estas precisam “avançar nos principais termos de existência, identidade e qualidade, necessitando contar, por um lado, com uma ampla articulação de políticas e diretrizes para orientação pedagógica da Educação Infantil, em termos de definições específicas e condizentes com a faixa etária” (p. 12). A pesquisa de Arruda e Nascimento (2018) aponta que a questão da obrigatoriedade e ampliação de vagas na pré-escola causa impacto sobre o atendimento na creche e evidencia a inexistência de informações sistematizadas sobre esse atendimento na região. Tal impacto também pode ser observado no levantamento acima, no qual alguns municípios que diminuíram o atendimento no segmento creche, por outro lado, ampliaram significativamente as matrículas na pré-escola, como Guapimirim, que diminuiu em 6% o atendimento na creche e aumentou em 51% o atendimento na pré-escola, e Nova Iguaçu, que diminuiu em 28% o atendimento na creche e aumentou em 60% o atendimento na pré-escola. Nessa mesma perspectiva, observa-se que Duque de Caxias ampliou, de forma muito tímida, o atendimento na creche e, por outro lado, ampliou numa proporção maior o atendimento na pré-escola, com aumento de 14% e 58%, em cada segmento, respectivamente. Outro dado importante apresentado pelo levantamento acima é do município de Queimados, que consta atendimento na creche somente a partir de 2015, com um crescimento de 155 matrículas, e a significativa ampliação do atendimento na pré-escola, com o aumento de 83% das matrículas.

No que diz respeito ao atendimento na creche por esfera administrativa, foi realizado um levantamento a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (Inep, 2019):

**Quadro 18- Atendimento em creche na Baixada Fluminense por esfera administrativa**

<b>MUNIÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE</b>	<b>PÚBLICA/MUCICIPAL</b>	<b>PRIVADA</b>
<b>Belford Roxo</b>	1608	1344
<b>Duque de Caxias</b>	2491	2936
<b>Guapimirim</b>	849	49
<b>Itaguaí</b>	2276	332
<b>Japeri</b>	350	82
<b>Magé</b>	2993	556
<b>Mesquita</b>	1217	525
<b>Nilópolis</b>	612	931
<b>Nova Iguaçu</b>	687	2298
<b>Paracambi</b>	348	167
<b>Queimados</b>	155	460
<b>São João de Meriti</b>	1680	1572
<b>Seropédica</b>	439	88
<b>TOTAL</b>	<b>14071</b>	<b>10429</b>

Ano de referência: 2017. Fonte: Inep, 2019.

Nota-se que o atendimento em creches na rede privada é maior do que na rede pública em quatro dos treze municípios da Baixada Fluminense: Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu e Queimados. Nos municípios que atendem às crianças menores de um ano, Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita, 83% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas na Educação Infantil dos quatro municípios são atendidas pela rede pública.

Os trabalhos de Nascimento (2016), Arruda e Nascimento (2018), evidenciam uma inexistência de informações sistematizadas e atualizadas sobre o atendimento na Educação Infantil da Baixada Fluminense. Apesar do Plano Nacional de Educação (2001-2011), na meta 27, estimular “os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola [...] visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório” (Brasil, 2001), tal estudo não foi realizado no prazo proposto, pois, segundo a autora, “infelizmente, o Brasil não tem tradição em levantamentos de demandas de atendimento no campo da infância” (Nascimento, 2016, p. 2). Essa dificuldade fica clara, na presente pesquisa, para o levantamento dos dados da população infantil e a localização das crianças que

estão fora do atendimento. Uma das fontes disponíveis é o Censo Demográfico do IBGE, porém o último recenseamento realizado foi em 2010, o que torna desatualizado o levantamento.

Com relação ao atendimento realizado nos últimos anos, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que a média da cobertura da Educação Infantil no país é de 44,5%, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008). O Plano Nacional de Educação (2001-2011), propunha, como primeira meta, o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 a 6 anos. No entanto, questiona-se com base em que dados foram definidos esses números, visto que chegamos ao ano de 2011 com 17,1% do atendimento em creches e com 77,6% em pré-escolas, no âmbito nacional. No que diz respeito a Baixada Fluminense, foi elaborado um diagnóstico do atendimento na creche, como parte da pesquisa de campo desta dissertação, com base nos dados do Censo Demográfico e da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010:

**Quadro 19- Atendimento em creche nos municípios da Baixada Fluminense**

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO		ATENDIMEN TO NA REDE MUNICIPAL	%	ATENDIMENTO		TOTAL	%	RANKING
	RESIDENTE DE 0 A 3 ANOS				NA REDE PRIVADA				
<b>Guapimirim</b>	2.853		899	31,51	23	0,81	922	32,32	1°
<b>Itaguaí</b>	6.427		1.139	17,72	215	3,35	1.354	21,07	2°
<b>Magé</b>	12.998		2.429	18,69	165	1,27	2.594	19,96	3°
<b>Paracambi</b>	1.964		294	14,97	95	4,84	389	19,81	4°
<b>Seropédica</b>	4.086		606	14,83	25	0,61	631	15,44	5°
<b>Belford Roxo</b>	26.241		1.224	4,66	2.220	8,46	3.444	13,12	6°
<b>Mesquita</b>	8.954		438	4,89	402	4,49	840	9,38	7°
<b>Nilópolis</b>	7.381		173	2,34	384	5,20	557	7,55	8°
<b>Duque de Caxias</b>	47.606		2.192	4,60	757	1,59	2.949	6,19	9°
<b>São João de Meriti</b>	23.551		847	3,60	283	1,20	1.130	4,80	10°
<b>Nova Iguaçu</b>	42.721		958	2,24	715	1,67	1.673	3,92	11°
<b>Queimados</b>	8.004		0	0	170	2,12	170	2,12	12°
<b>Japeri</b>	5.855		0	0	20	0,34	20	0,34	13°
<b>TOTAL</b>	198.641		11.199	5,64	5.474	2,75	16.673	8,39	—

**Fonte:** Tabulação realizada pela pesquisadora com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 (disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>) e da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010 (disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>). Acesso em 02/01/2019.

Em 2010, a Baixada Fluminense apresentou um percentual de 8,39% das crianças de 0 a 3 anos de idade sendo atendidas em creches públicas e privadas. Os municípios que aparecem

nas primeiras colocações no *ranking* são: Guapimirim (32,32%), Itaguaí (21,07%) e Magé (19,96%), mesmo assim todos abaixo da meta de 50% estabelecida pelos PNEs (2001-2011; 2014-2014). Os municípios de Nova Iguaçu, Queimados e Japeri aparecem nas últimas colocações, atendendo 3,92%, 2,12% e 0,34%, respectivamente, das crianças de 0 a 3 anos. Tal levantamento explicita o desafio posto aos municípios da Baixada Fluminense até 2024: a expansão de 42% do atendimento na creche, ou seja, oferecer vagas para 82.647 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Outro dado relevante para esta pesquisa diz respeito ao percentual de crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 20- População até 1 ano de idade/Baixada Fluminense**

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO 0 A 3 ANOS	POPULAÇÃO ATÉ 1 ANO	%
<b>Belford Roxo</b>	26.241	6.451	24,58
<b>Duque de Caxias</b>	47.606	11.664	24,50
<b>Guapimirim</b>	2.853	688	24,11
<b>Itaguaí</b>	6.427	1.624	25,27
<b>Japeri</b>	5.855	1.314	22,44
<b>Magé</b>	12.998	3.054	23,50
<b>Mesquita</b>	8.954	2.127	23,75
<b>Nilópolis</b>	7.381	1.781	24,13
<b>Nova Iguaçu</b>	42.721	10.609	24,83
<b>Paracambi</b>	1.964	415	21,13
<b>Queimados</b>	8.004	1.939	24,23
<b>São João de Meriti</b>	23.551	5.887	25
<b>Seropédica</b>	4.086	1.046	25,60
<b>TOTAL</b>	198.641	48.599	24,47

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj>>. Acesso em 02/01/2019. Ano de referência: 2010.

Observa-se que os bebês menores de um ano equivalem a quase  $\frac{1}{4}$  da população de 0 a 3 anos e 1% da população total da Baixada Fluminense. A partir do levantamento feito com as secretarias de educação dos treze municípios, no qual foi identificado que no ano de 2018, apenas quatro municípios atenderam às crianças menores de um ano, estima-se, tendo o censo de 2010 como referência, que 88% dos bebês menores de um ano não tem acesso à oferta de

vagas em creches públicas, visto o não atendimento à esta faixa etária em nove municípios da Baixada Fluminense.

A partir do diagnóstico apresentado nesta primeira seção do capítulo, através dos dados populacionais, econômicos, sociais e educacionais da Baixada Fluminense, o bebê tornou-se conhecido na real *situação* política em que está inserido, ou seja, numa conjuntura política, que evidenciou o atendimento e o não atendimento educacional público. Tal diagnóstico também desvelou o bebê a partir da sua região de moradia, como parte da população residente.

Os dados populacionais apresentaram a questão econômica das famílias e principalmente das mulheres, no que diz respeito a atividade econômica, a ocupação e não ocupação, a carga horária e regime de trabalho. Tais aspectos deveriam ser levados em consideração na formulação de políticas para o atendimento educacional às crianças menores de um ano, mas, infelizmente, isso não ocorre. O fato de 41% da população feminina economicamente ativa e ocupada não ser contribuinte do instituto de previdência oficial mostra que parte dos bebês da Baixada Fluminense, desde as primeiras horas de nascimento, necessitam de um atendimento que esteja fora do eixo materno e seja compartilhado com outros sujeitos e/ou instituições. Porém, apenas 1% dos bebês da Baixada Fluminense, através de suas famílias, têm a possibilidade de pleitear uma vaga nas creches públicas a partir do nascimento, haja visto que apenas um município atende a partir do zero (0), ou seja, a partir dos primeiros dias de nascimento.

Os dados educacionais revelaram pouco investimento na ampliação das redes públicas de Educação Infantil, o que acarretou um aumento no atendimento da rede privada. Outro dado importante é sobre a questão da obrigatoriedade e ampliação de vagas na pré-escola, a partir do cumprimento da Lei 12796/13, que causa impacto sobre o atendimento na creche. Tal impacto foi observado no levantamento apresentado, no qual alguns municípios diminuíram e outros ampliaram, em poucas proporções, o atendimento na creche, para que pudessem, conseqüentemente, ampliar, de forma significativa, o atendimento na pré-escola.

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa é relevante para uma reflexão sobre as desarticulações entre as políticas e, até mesmo, sobre a falta de consideração dos fatores sociais e econômicos das populações na sua formulação. Ball (2006), ao propor uma metodologia para o estudo das políticas educacionais, alerta para o fato de que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos nos contextos. Por vezes, as políticas em curso são desarticuladas e contraditórias, concorrentes umas às outras, o que inviabiliza a implementação de algumas delas (Ball, 2006, p. 20). Foucault (2014) traz no conceito de *governamentalidade* a ideia de uma política como forma de ordenamento

social, a partir da “tipologia das formas de governo” (p. 412). O governo do Estado repercute na gestão das famílias, e conseqüentemente, na conduta dos indivíduos, a partir do nascimento. Dessa forma, a relação entre Estado e política diz respeito à forma de “gerir a população” (Foucault, 1979, p. 291), através do *macro poder*, isto é, o poder que o Estado exerce na organização e administração; e o *micro poder*, isto é, o conjunto de poderes menores que estruturam e mantêm a sociedade hierarquicamente organizada. Nessa perspectiva, o não atendimento aos bebês, a partir dos primeiros dias de nascimento, ordena as famílias, e principalmente às mulheres, na sua independência e nas suas relações de trabalho, e, muitas vezes, traz uma certa subordinação e dependência de um outro, que precisa mantê-la economicamente, ou, a quem ela precisa recorrer para os cuidados essenciais com o bebê nos primeiros dias e meses de vida. O fato de apenas 5,64% das crianças de 0 a 3 anos terem sido atendidas, em 2010, nas creches públicas da Baixada Fluminense, revela o *macro poder* do Estado na organização e gestão das populações através das políticas. Tal quadro mostra que as mulheres da Baixada Fluminense que tiveram filhos, as quais computam 62,84% da população feminina desta região, são afetadas em suas atividades econômicas e trabalhistas, a partir do momento que o próprio Estado não oferece atendimento aos bebês. Isso ordena as mulheres numa posição de cuidado integral de seus filhos até os quatro anos de idade, quando começa o atendimento educacional obrigatório; ou leva essas mulheres a dependência de outros sujeitos e instituições não públicas que ofereçam atendimento e cuidado integral aos seus filhos.

Este capítulo mostra que a inclusão dos bebês nas políticas como *sujeitos* está relacionada com a definição da própria palavra, compreendida, para esta dissertação, como aquele que se submete ao poder ou à vontade dos outros; aquele que está suscetível ou passível de alguma coisa, principalmente das políticas. Outro fato importante para a reflexão sobre os bebês como sujeitos nas políticas, diz respeito ao processo de *subjetivação* do bebê, apresentado no capítulo anterior, no qual ele precisa de um “outro”. No estágio inicial da vida, o bebê é totalmente dependente de um outro que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver e é neste tempo original do encontro com o outro que "advirão as primeiras experiências de satisfação, pondo em marchas as primeiras inscrições psíquicas" (Fernandes, 2000, p.53). No conceito do “outro” se situam as “coordenadas simbólicas que presidem e possibilitam o surgimento de um sujeito” (Fernandes, 2000, p. 27). Estas coordenadas referem-se à linguagem, às leis, à cultura, aos valores, à história familiar atual e a de seus antepassados, todo o universo linguístico e desejos presentes no “outro”. Um outro encarnado também na figura de um pai, mãe, avó, instituição ou outro qualquer responsável pelo advento do sujeito “a ser”. Por isso, a necessidade de um atendimento específico ao bebê desde o nascimento.

Tais reflexões sobre o bebê como “sujeito” das e nas políticas serão apresentadas no próximo capítulo. Na próxima seção, serão apresentados os dados colhidos *no campo*, através das visitas as secretarias de educação dos quatro municípios que atendem às crianças menores de um ano.

## **2.2 *No campo*: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita**

A pesquisa de campo realizada para esta dissertação teve como primeira etapa um levantamento de dados sobre *o campo*, apresentado na seção anterior, a partir dos dados populacionais, econômicos, sociais e educacionais dos municípios da Baixada Fluminense, no qual foi explicitado a faixa etária inicial para o atendimento na Educação Infantil de cada município. Constatou-se que apenas quatro municípios atendem às crianças menores de um ano: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita, o que delimitou a pesquisa e colocou uma lente sobre esses municípios, com o objetivo de investigar o atendimento oferecido aos bebês, sujeitos dessa pesquisa.

Nesta seção, será apresentada a chegada da pesquisadora *no campo* de pesquisa, através de duas visitas as secretarias de educação dos quatro municípios para conhecer as equipes responsáveis pela Educação Infantil, com o objetivo de elaborar um diagnóstico do atendimento oferecido às crianças menores de um ano, a partir da aplicação de um questionário e a realização de uma entrevista, ambas semiestruturadas.

A primeira visita, aos quatro municípios, foi realizada aos vinte e dois dias do mês de outubro de dois mil e dezoito. Na ocasião, houve a apresentação da pesquisadora às coordenadoras das equipes de Educação Infantil dos municípios, através da *Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo* (ver anexo I) e do *Projeto de Pesquisa*, protocolado no Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-PROPPG/UFRRJ (ver anexo II). Após o aceite da secretaria municipal de educação para participar da pesquisa, alguns dados foram obtidos na primeira visita, os quais serão apresentados a seguir.

Na segunda visita aos municípios, foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas. A tabulação dos dados do questionário e os dados da entrevista serão apresentados e problematizados na próxima seção deste capítulo.

## Guapimirim

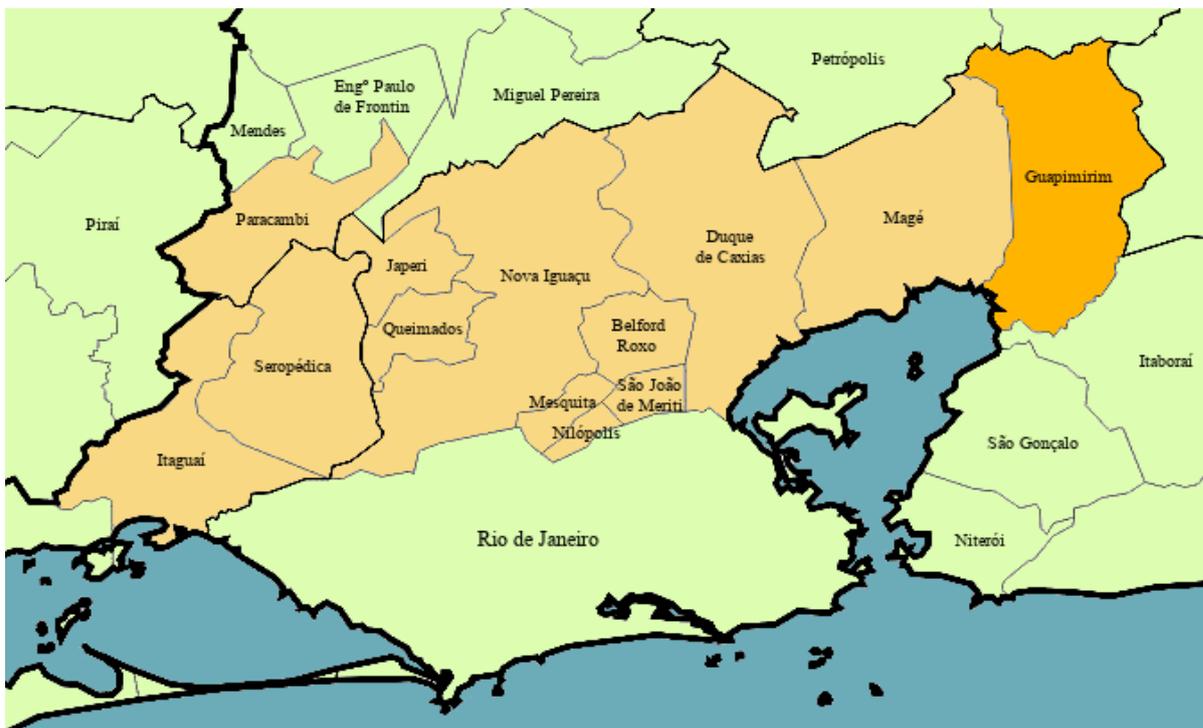


Figura 3- Mapa da Baixada Fluminense- Guapimirim. Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de uma base cartográfica do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.iconspng.com/image/112717/mapa-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 05/01/2019.

O município de Guapimirim está ao norte da capital do estado, a uma distância de 84 quilômetros. Encontra-se localizado num vale formado pela base do Dedo de Deus, importante símbolo turístico do estado, a Serra dos Órgãos, e faz limite com os seguintes municípios: Teresópolis e Petrópolis (norte), Itaboraí (sul), Cachoeiras de Macacu (leste) e Magé e fundos da Baía de Guanabara (oeste). Ocupa uma área de 358,352 km<sup>2</sup>, na qual setenta por cento está sob proteção ambiental. Possui uma população de 51.483 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010, e uma densidade demográfica de 142,70 habitantes/km<sup>2</sup>, a menor de toda a Baixada Fluminense. Guapimirim se emancipou do município de Magé em 1990. Possui PIB per capita de 15.912,49 reais e IDH de 0,698, ocupando a 10ª posição, em ambas categorias, entre os municípios da Baixada Fluminense.

No que diz respeito a população infantil e suas famílias, as crianças de 0 a 3 anos correspondem a 6% da população total. Dentro desta faixa etária, 24% são bebês até um ano de idade. Sobre a população feminina, 63% das mulheres possuem filhos e 49% são economicamente ativas; 81% das mulheres economicamente ativas são ocupadas, ou seja, trabalham até 49 horas ou mais; e 37% da população total, incluindo homens, mulheres e crianças, possui rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo.

O município de Guapimirim possui onze creches, porém somente quatro atendem às crianças menores de um ano. A primeira creche do município foi construída em 2003, mas o atendimento às crianças menores de um ano teve início somente em 2012. O município de Guapimirim é o único da Baixada Fluminense que atende às crianças a partir do 0 (zero), ou seja, a partir do nascimento, com dias ou meses. Segundo a coordenadora da Educação Infantil, se chegar um bebê menor de quatro meses, através da intervenção do Ministério Público que avalia a necessidade da mãe, este poderá ser matriculado na creche. As quatro creches que atendem às crianças a partir do 0 (zero) possuem uma até duas turmas cada. Essas turmas são denominadas como *berçário* e atendem até 10 crianças de 0 a 1 ano, 11 meses e 29 dias. Eventualmente, conforme a demanda de crianças menores de um ano, algumas creches dividem essas turmas entre berçário 1 e berçário 2. No mês de novembro de 2018, o município tinha 11 bebês matriculados, na faixa etária de 0 a 11 meses e 29 dias.

A coordenadora da equipe de Educação Infantil do município está na função há seis anos. A equipe possui mais oito integrantes que ocupam a função de *coordenadoras adjuntas*. As coordenadoras adjuntas, além de atuar na secretaria de educação, também desempenham a função de orientação pedagógica nas creches do município. Cada coordenadora atende duas a três creches. Segundo a coordenadora da equipe, o município teve uma proposta pedagógica em 2011 mas desde 2016 estão construindo outra, já alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Outro dado importante diz respeito a oferta e ao acesso às vagas em creches para as crianças menores de um ano. O acesso é via Conselho Tutelar e Ministério Público, a partir do critério da *vulnerabilidade social* e/ou *catástrofe*. Estes órgãos selecionam quem precisa da vaga e encaminham para a efetivação da matrícula nas creches. Nas demais faixas etárias, a oferta de vagas e matrículas é gerenciada pela secretaria de educação e pelas creches, respectivamente. Tal questão será problematizada na próxima seção deste capítulo.

A segunda visita a secretaria de educação foi realizada aos quatorze dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, na qual foi aplicado o questionário e realizada a entrevista com a coordenadora da Educação Infantil. Tais dados serão apresentados na próxima seção deste capítulo.

## Itaguaí

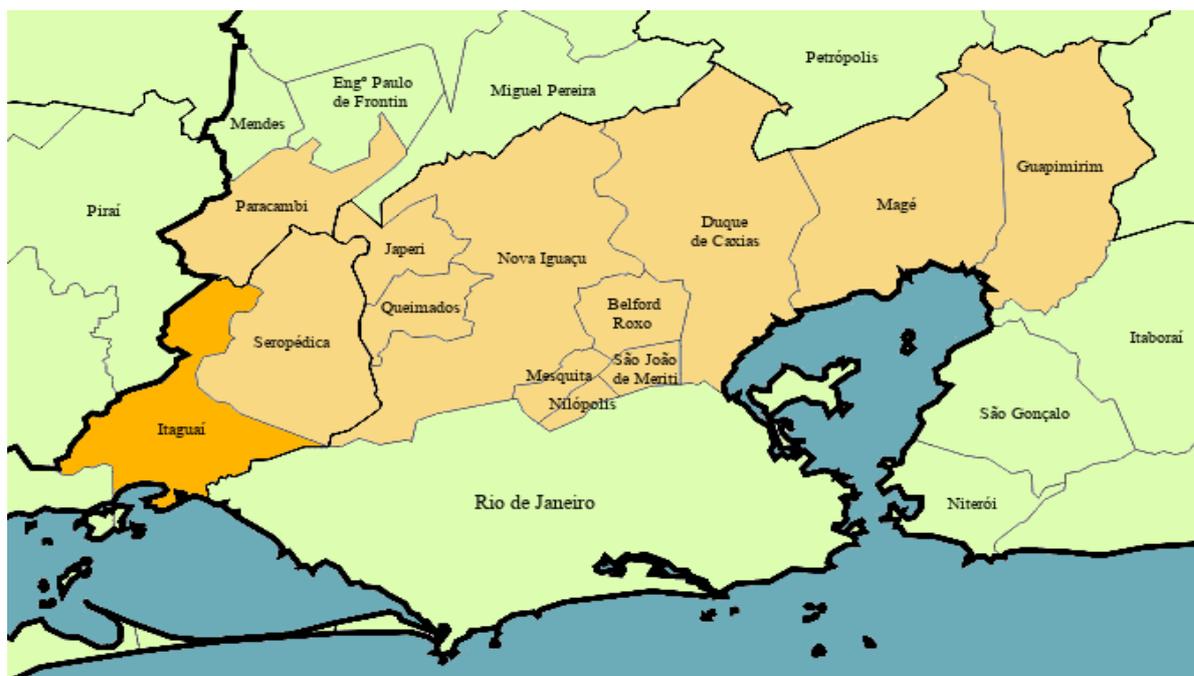


Figura 4- Mapa da Baixada Fluminense- Itaguaí. Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de uma base cartográfica do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.iconspng.com/image/112717/mapa-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 05/01/2019.

O município de Itaguaí, fundado em 1818, está a 69 quilômetros da capital do estado. Encontra-se localizado na região compreendida entre a Baixada Fluminense e a Costa Verde, e faz limite com os seguintes municípios: Rio de Janeiro e Seropédica (leste), Pirai e Paracambi (norte), Rio Claro e Mangaratiba (oeste), além de ser banhado ao sul pela Baía de Sepetiba. Ocupa uma área de 273,368 km<sup>2</sup>. Além do território continental, parte do seu território é compreendido por ilhas e ilhotas, entre elas a ilha dos Martins, ilha da Madeira, ilha das Cabras, ilha do Gado e ilha das Ostras. Também faz parte do seu território a parte oeste da ilha de Itacuruçá e a parte central da restinga da Marambaia. Possui uma população de 109.091 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010, e uma densidade demográfica de 395,45 habitantes/km<sup>2</sup>. Possui IDH de 0,715 e PIB per capita de 65.107,78 reais, ocupando a 5<sup>a</sup> e 1<sup>a</sup> posição, respectivamente, entre os municípios da Baixada Fluminense. Esta primeira posição deve-se ao fato da grande concentração de indústrias na região, principalmente por conta do porto de Itaguaí.

No que diz respeito a população infantil e suas famílias, as crianças de 0 a 3 anos correspondem a 6% da população total. Dentro desta faixa etária, 25% são bebês até um ano de idade. Sobre a população feminina, 65% das mulheres possuem filhos e 45% são economicamente ativas; 85% das mulheres economicamente ativas são ocupadas, ou seja,

trabalham até 49 horas ou mais; e 37% da população total, incluindo homens, mulheres e crianças, possui rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo.

Desde a inauguração da primeira creche, em 2006, o município de Itaguaí atende às crianças menores de um ano. Hoje o município possui 16 creches (15 creches localizadas na área urbana e 1 creche localizada na área rural) com atendimento aos bebês a partir de quatro meses. Cada creche possui uma turma, denominada *berçário I*, que atende até quinze bebês. No mês de novembro de 2018, o município tinha 240 bebês matriculados, na faixa etária de 4 meses a 11 meses e 29 dias.

A coordenadora da equipe de Educação Infantil do município está nessa função há dez anos. A equipe possui mais três integrantes, que atuam na secretaria municipal de educação, e são responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos, propostas curriculares e demais documentos norteadores para as instituições de Educação Infantil do município, além da formação continuada dos profissionais que atuam nas creches. O município possui uma proposta pedagógica, referente ao ano de 2018, e um currículo mínimo para os berçários, organizado a partir de um tema gerador anual, quatro áreas de conhecimento e alguns eixos do RCNEI- Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, MEC/SEF, 1998) com objetivos e conteúdos prescritos por bimestre; o tema gerador “As novas tecnologias e o impacto no desenvolvimento infantil” foi proposto para o ano letivo de 2018. Segundo a coordenadora da equipe, a proposta curricular está em fase de reformulação para o ano de 2019, alinhando-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Outro dado importante, diz respeito a oferta e ao acesso às vagas em creches para as crianças menores de um ano. A oferta é feita pela própria unidade escolar e o critério utilizado é uma entrevista realizada por uma assistente social com os responsáveis para uma avaliação.

A segunda visita a secretaria de educação foi realizada aos vinte e dois dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, na qual foi aplicado o questionário e realizada a entrevista com a coordenadora da Educação Infantil. Tais dados serão apresentados na próxima seção deste capítulo.

## Japeri

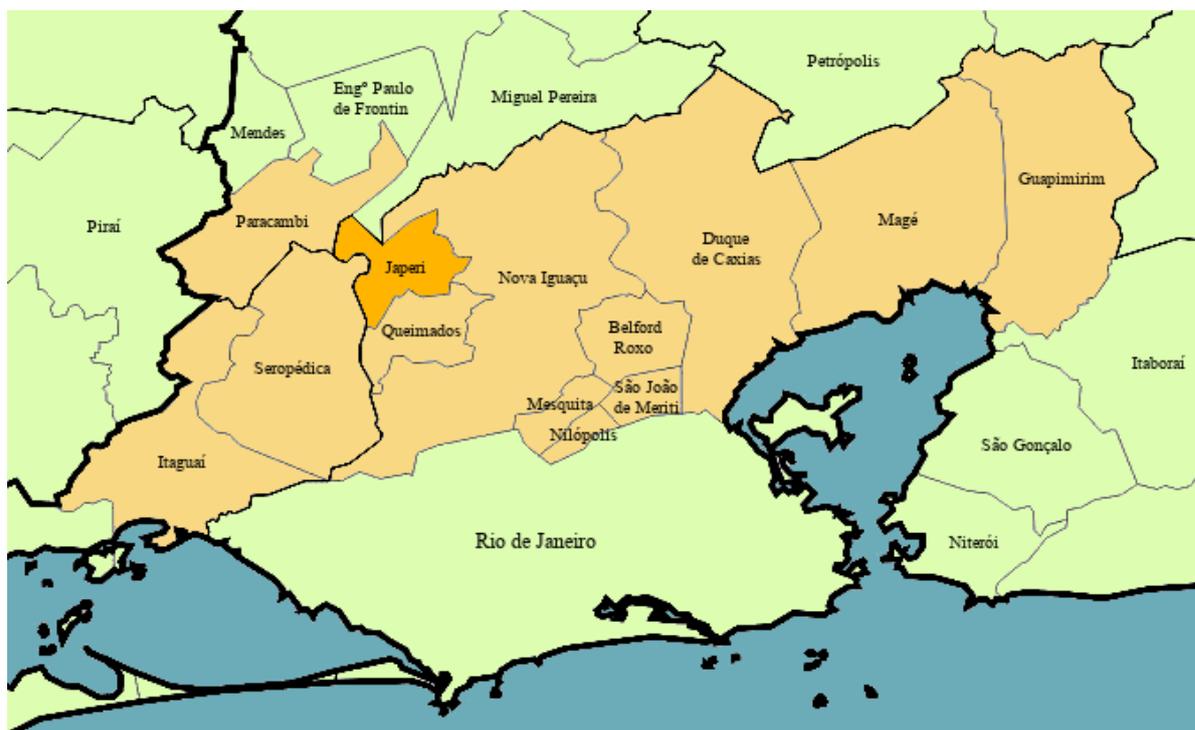


Figura 5- Mapa da Baixada Fluminense- Japeri. Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de uma base cartográfica do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.iconspng.com/image/112717/mapa-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 05/01/2019.

O município de Japeri está a 70 quilômetros da capital do estado, é cortado pela RJ-125, chamada Rodovia Ary Schiavo, e pelo Arco Metropolitano; e faz limite com os seguintes municípios: Paracambi, Seropédica, Queimados, Miguel Pereira e Nova Iguaçu. Ocupa uma área de 81,697 km<sup>2</sup>, com uma população de 51.483 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010, e uma densidade demográfica de 1.166,37 habitantes/km<sup>2</sup>. Japeri se emancipou do município de Nova Iguaçu em 1991. Possui PIB per capita de 12.874,11 reais e IDH de 0,659, ocupando a 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> posição, ou seja, a penúltima e última, respectivamente, entre os municípios da Baixada Fluminense.

No que diz respeito a população infantil e suas famílias, as crianças de 0 a 3 anos correspondem a 6% da população total. Dentro desta faixa etária, 22% são bebês até um ano de idade. Sobre a população feminina, 64% das mulheres possuem filhos e 40% são economicamente ativas; 84% das mulheres economicamente ativas são ocupadas, ou seja, trabalham até 49 horas ou mais; e 41% da população total, incluindo homens, mulheres e crianças, possui rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo.

O município de Japeri possui somente quatro creches (3 creches localizadas na área urbana e 1 creche localizada na área rural), todas com atendimento aos bebês a partir de seis

meses. A primeira creche do município foi construída em 2002, mas o atendimento às crianças menores de um ano teve início somente em 2009. Cada creche possui uma turma, denominada *berçário I*, que atende até dezesseis bebês. No mês de dezembro de 2018, o município tinha 64 bebês matriculados, na faixa etária de 6 meses a 11 meses e 29 dias.

A coordenadora da Educação Infantil está na função há oito anos. O município não possui uma equipe para esta primeira etapa da educação. A Educação Infantil integra a Coordenação Pedagógica. Esta equipe tem uma coordenadora e mais sete integrantes, os quais são responsáveis pelas diversas etapas e segmentos da Educação Básica. O município possui um documento chamado “Referenciais Curriculares Municipais para Educação Infantil” (2018). Este documento traz a proposta curricular para a Educação Infantil, organizada a partir dos campos de experiência, em consonância com a nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e a prescrição do que é chamado “objetos de conhecimento”, por bimestre e faixa etária: Berçário I e II (6 meses a 1 ano, 11 meses e 29 dias), Maternal I (2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias), Maternal II (3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias), Nível I (4 anos a 4 anos, 11 meses e 29 dias) e Nível II (5 anos a 5 anos, 11 meses e 29 dias).

Outro dado importante diz respeito a oferta e ao acesso às vagas em creches para as crianças menores de um ano. A oferta é feita pela própria unidade escolar e o critério utilizado até 2018 para o atendimento era: mães menores de 18 anos, mães presidiárias, entre outros. A partir de 2019, o critério para matrícula será ordem de chegada.

A segunda visita a secretaria de educação foi realizada aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e dezoito, na qual foi aplicado o questionário e realizada a entrevista com a coordenadora da Educação Infantil. Tais dados serão apresentados na próxima seção deste capítulo.

## Mesquita



Figura 6- Mapa da Baixada Fluminense- Mesquita. Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de uma base cartográfica do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.iconspng.com/image/112717/mapa-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 05/01/2019.

O município de Mesquita está a 24 quilômetros da capital do estado. Envolvido pelo Parque Municipal de Nova Iguaçu e pelo Maciço do Mendanha, faz limite com os seguintes municípios: Nova Iguaçu (norte), Nilópolis (sul), Belford Roxo (leste), São João de Meriti (sudeste) e Rio de Janeiro (oeste). Ocupa uma área de 41,490 km<sup>2</sup>, com uma população de 168.376 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010, e uma densidade demográfica de 4.310,48 habitantes/km<sup>2</sup>. Mesquita se emancipou do município de Nova Iguaçu em 1999, sendo o município mais novo, conhecido como “caçula da Baixada”. O nome Mesquita é uma referência ao Barão de Mesquita, proprietário das fazendas que hoje constituem a região central do município. Possui IDH de 0,737 e PIB per capita de 7.430,75 reais, ocupando a 2<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> (última) posição, respectivamente, entre os municípios da Baixada Fluminense.

No que diz respeito a população infantil e suas famílias, as crianças de 0 a 3 anos correspondem a 5% da população total. Dentro desta faixa etária, 24% são bebês até um ano de idade. Sobre a população feminina, 64% das mulheres possuem filhos e 46% são economicamente ativas; 86% das mulheres economicamente ativas são ocupadas, ou seja, trabalham até 49 horas ou mais; e 37% da população total, incluindo homens, mulheres e crianças, possui rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo.

O município de Mesquita possui vinte e cinco unidades de Educação Infantil, porém somente quatro atendem aos bebês a partir de quatro meses. A primeira creche do município foi construída em 2001, mas o atendimento às crianças menores de um ano teve início somente em 2009. Cada creche possui uma turma, denominada *berçário I*, que atende até dez bebês. No mês de novembro de 2018, o município tinha 40 bebês matriculados, na faixa etária de 4 meses a 11 meses e 29 dias.

A coordenadora da Educação Infantil do município está na função há dois anos. A equipe, denominada *Direção de Educação Infantil*, possui mais uma integrante, e ambas ocupam a função de *diretoras*. A proposta pedagógica e curricular do município ainda está em fase de construção.

Outro dado importante diz respeito a oferta e ao acesso às vagas em creches para as crianças menores de um ano. O acesso é por meio de inscrição no site de matrículas, administrado pela Secretaria Municipal de Educação. O critério utilizado para a efetivação da matrícula é sorteio na própria unidade escolar.

A segunda visita a secretaria de educação foi realizada aos treze dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, na qual foi aplicado o questionário e realizada a entrevista com a coordenadora da Educação Infantil. Tais dados serão apresentados na próxima seção deste capítulo.

### 2.3 Do campo: o atendimento às crianças menores de um ano nas redes municipais de ensino da Baixada Fluminense



Figura 7- Mapa da Baixada Fluminense- Atendimento educacional às crianças menores de 1 ano. Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de uma base cartográfica do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.iconspng.com/image/112717/mapa-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 05/01/2019.

Nesta seção, iremos apresentar a tabulação dos dados *do campo* de pesquisa, obtidos através de questionários aplicados às equipes de Educação Infantil, a partir da delimitação da Baixada Fluminense, de acordo com o atendimento às crianças menores de um ano.

Na segunda visita aos municípios da Baixada Fluminense, foi aplicado um questionário (Anexo III), com quarenta e três questões, e realizada uma entrevista (Anexo IV), com cinco questões, ambas semiestruturadas, com questões fechadas e abertas, com o objetivo de diagnosticar o atendimento oferecido às crianças menores de um ano. Na ocasião, as equipes puderam ler e assinar o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo V), que autoriza a participação dos sujeitos na pesquisa.

Segue abaixo a tabulação dos dados obtidos através do questionário, os quais serão problematizados a partir do referencial teórico-metodológico escolhido para esta dissertação.

**Quadro 21- Dados sobre o atendimento às crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense**

<b>DADOS</b>	<b>GUAPIMIRIM</b>	<b>ITAGUAÍ</b>	<b>JAPERI</b>	<b>MESQUITA</b>
<b>Data da aplicação do questionário</b>	14/11/2018	22/11/2018	05/12/2018	13/11/2018
<b>Número total de creches</b>	11	16	4	25
<b>Creches na área urbana</b>	11	16	3	25
<b>Creches na área rural</b>	0	0	1	0
<b>Unidade (s) do Proinfância</b>	1 (Com obras paralisadas)	0	2 (Com obras paralisadas)	1 (Atendem crianças a partir de 1 ano)
<b>Creches conveniadas (público-privado)</b>	0	0	0	0
<b>Creches que atendem bebês menores de 1 ano</b>	4	16	4	4
<b>Quantidade de turmas com bebês menores de 1 ano por creche</b>	1 a 2	1	1	1
<b>Quantidade de bebês menores de 1 ano por turma</b>	10	15	16	10
<b>Quantidade de professores e auxiliares nas turmas com bebês menores de 1 ano</b>	2 professores (1 por turno) e 2 auxiliares	1 professor e 3 auxiliares	1 professor e 3 auxiliares	2 professores (1 por turno) e 2 auxiliares
<b>Número de bebês por adultos</b>	3	4	4	3
<b>Número total de bebês menores de 1 ano matriculados na rede municipal no período</b>	11	240	64	40

<b>de aplicação do questionário</b>				
<b>Ano de construção da primeira creche</b>	2003	2006	2002	2001
<b>Ano inicial do atendimento aos bebês menores de 1 ano</b>	2012	2006	2009	2009
<b>Nomenclatura das turmas</b>	Berçário- 0 a 1 ano, 11 meses e 29 dias Maternal- 2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias Jardim Infantil- 3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias Pré-escolar 1- 4 anos a 4 anos, 11 meses e 29 dias Pré-escolar 2- 5 anos a 5 anos, 11 meses e 29 dias.	Berçário 1- 4 meses a 11 meses e 29 dias Berçário 2- 1 ano a 1 ano, 11 meses e 29 meses Nível 1- 2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias Nível 2- 3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias Pré-escola: 4 e 5 anos (somente nas escolas).	Berçário 1- 6 meses a 11 meses e 29 dias Berçário 2- 1 ano a 1 ano, 11 meses e 29 dias Maternal 1: 2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias Maternal 2: 3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias. Pré-escola: 4 e 5 anos (somente nas escolas).	Berçário 1- 4 meses a 11 meses e 29 dias Berçário 2- 1 ano a 1 ano, 11 meses e 29 dias Infantil 2: 2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias Infantil 3: 3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias Infantil 4- 4 anos a 4 anos, 11 meses e 29 dias Infantil 5- 5 anos a 5 anos, 11 meses e 29 dias
<b>Data/idade de corte para matrícula</b>	31/03	31/03	31/03	31/03
<b>Período de matrícula</b>	Ao longo do ano, mediante a existência de vagas	Ao longo do ano, mediante a existência de vagas	Janeiro a setembro	Ao longo do ano, conforme lista de espera
<b>Oferta/acesso às vagas</b>	Via Conselho Tutelar/Ministério Público	Na própria unidade escolar	Na própria unidade escolar	Inscrição pelo site
<b>Critério</b>	Vulnerabilidade social e/ou catástrofe	Entrevista com assistente social para avaliação	Até 2018- Mães menores de idade, presidiárias, etc. A partir de 2019- ordem de chegada	Sorteio na unidade escolar
<b>Proposta pedagógica e/ou curricular</b>	A proposta pedagógica e/ou curricular está em processo de atualização.	Sim. Possui proposta pedagógica e proposta curricular.	Possui proposta curricular. A proposta pedagógica está em construção.	A proposta pedagógica e/ou curricular está em construção.
<b>Desfraldamento dos bebês</b>	Projeto Desfralde construído pela equipe de	Juntamente com as famílias respeitando o tempo da criança.	Projeto “Hora do Reloginho” construído pela	Realizado pela unidade escolar

	Educação Infantil da secretaria de educação.		equipe de Educação Infantil da secretaria de educação com vigência de 1 ano. Atualmente fica por conta das unidades escolares.	juntamente com as famílias.
<b>Construção específica para creche ou imóvel adaptado</b>	Construção específica	Construção específica	1 construção específica e 3 imóveis adaptados	Construção específica
<b>1 ou mais pavimentos</b>	1	1	1	2 unidades possuem 2 pavimentos
<b>Quantidade máxima de crianças por creche</b>	230	160	190	100
<b>Proporção: 1,50 m<sup>2</sup> por criança</b>	Sim	Sim	Somente 1 creche	Sim
<b>Espaços nas creches com bebês menores de 1 ano</b>	Espaço interno: sala de repouso; sala para as atividades; fraldário; refeitório; solário; salas multiuso; banheiros adaptados aos bebês; lavanderia. Espaço externo: quadro azulejado; brinquedos de parque; pisos variados (grama natural e artificial, terra, cimento); horta; jardim; pomar.	Espaço interno: sala de aula para as atividades; fraldário dentro do banheiro; lactário; refeitório; salas multiuso (sala de estimulação); banheiros adaptados aos bebês; lavanderia. Espaço externo: duchas com torneiras acessíveis; brinquedos de parque; pisos variados (grama sintética, terra, cimento); área verde; horta; jardim; pomar.	Espaço interno: sala de repouso; sala para as atividades; depósito para armazenamento de fraldas; salas multiuso; banheiros adaptados aos bebês; lavanderia. Espaço externo: brinquedos de parque; pisos variados (grama, terra, cimento); horta.	Espaço interno: refeitório; solário; salas multiuso; banheiros adaptados aos bebês; lavanderia. Espaço externo: piso: cimento.
<b>Espaço para a troca de fraldas</b>	Bancada	Bancada	Banheira com trocador	Bancada no banheiro
<b>Acessibilidade: Banheiros adaptados às crianças com deficiência</b>	Não	Somente nas creches novas	Não	1 creche possui somente para os adultos
<b>Salas voltadas para a nascente do sol</b>	Não	----	Não	Não
<b>Luminosidade do sol</b>	Não	Sim	Sim	Não
<b>Espaço para leitura</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Mobiliário e equipamentos para o</b>	Berço; tatame; banheira; máquina de lavar;	Berço; tatame; banheira; cadeira de alimentação;	Berço; tatame; banheira; cadeira de	Berço; banheira; cadeira de alimentação;

<b>atendimento aos bebês menores de 1 ano</b>	ferro elétrico; secadora de roupas; televisão; DVD; aparelho de som; poltrona.	máquina de lavar; secadora de roupas; televisão; DVD; aparelho de som.	alimentação; cadeira coletiva com orifício para as pernas; máquina de lavar; televisão; DVD; aparelho de som.	máquina de lavar; televisão; DVD; aparelho de som.
<b>Espelhos nas salas com bebês menores de 1 ano</b>	Sim	Algumas unidades possuem	Sim	Não
<b>Móveis firmes para bebês que ainda não andam</b>	Cercado e mesas.	Não	Não	Não
<b>Variedade de brinquedos</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Instrumentos musicais</b>	Sim, 1 bandinha musical por turma.	Algumas unidades possuem.	Sim, 1 bandinha musical por turma.	Sim, mas em pouca quantidade.
<b>Materiais pedagógicos diversos</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Material individual de higiene</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Materiais adaptados para bebês com deficiência</b>	Não	Não	Sim, cada creche possui um armário multifuncional.	Não
<b>Livros para bebês</b>	Sim	Sim	Sim	Sim, mas em pouca quantidade.
<b>Cardápio nutricional</b>	4 refeições diárias (Café, almoço, lanche e jantar).	4 refeições diárias (Café, almoço, lanche e jantar).	5 refeições diárias (Café, colação, almoço, lanche e jantar).	4 refeições diárias (Café, almoço, lanche e jantar).
<b>Transição do leite materno e/ou artificial para alimentos sólidos</b>	Sim, fazem a transição. Nos primeiros meses é oferecido leite artificial em canecas. Algumas famílias mandam mamadeiras.	Sim. 4 meses- leite artificial e papinha de legumes 6 meses- leite artificial, frutas amassadas, papinha com caldo de feijão, caldo de carne e arroz (papa).	Sim, é feito pela equipe de nutrição. Também servem leite artificial porém alguns bebês rejeitam pois estão acostumados ao leite materno e/ou longa vida.	Leite artificial servido na mamadeira enviada pelas famílias e/ou copinho com bico até os 6 meses. A partir de 6 meses- introdução dos alimentos sólidos.
<b>Acesso ao aleitamento materno</b>	Quando solicitado pela família.	Não tiveram caso registrado na Equipe de Nutrição da	Sim	Só tiveram 1 caso no município.

		secretaria de educação.		
<b>Profissionais que atuam nas creches com bebês menores de 1 ano</b>	Diretor; professor; auxiliar de creche; merendeira; auxiliar de serviços gerais; porteiro; vigia; auxiliar de secretaria; cuidador de crianças com necessidades educativas especiais; coordenador de turno.	Diretor; professor; auxiliar de Educação Infantil; cozinheira; auxiliar de serviços gerais; agente administrativo; responsável pela alimentação/nutrição escolar.	Diretor; professor; agente educador; orientador pedagógico; orientador educacional; lactarista; merendeira; auxiliar de serviços gerais; porteiro; vigia; auxiliar de secretaria.	Diretor; professor; auxiliar de creche; professor coordenador pedagógico; orientador educacional; merendeira; auxiliar de merendeira; auxiliar de serviços gerais; auxiliar de secretaria.
<b>Formação Continuada</b>	Encontros pedagógicos promovidos pela secretaria de educação para diretores e professores. Conselho de Classe e formação interna nas unidades escolares para os auxiliares. Há algum tempo não é oferecido formação para merendeiras, auxiliares de serviços gerais e porteiros.	Formação promovida pela equipe de Educação Infantil para professores e auxiliares. A equipe de Nutrição organiza encontros de formação para as cozinheiras e auxiliares de serviços gerais.	Sim, para todos os funcionários incluindo vigias, porteiros e demais funcionários de apoio, promovida pela secretaria de educação. A formação das cozinheiras e lactaristas é realizada pela equipe de nutrição.	Sim, para diretores, orientadores e professores, promovida pela secretaria de educação. Para os demais profissionais, a formação é realizada na própria unidade escolar.

Fonte: Levantamento da pesquisadora a partir dos dados de um questionário aplicado aos representantes das secretarias municipais de educação.

A partir dos dados acima, temos um panorama do atendimento educacional oferecido às crianças menores de um ano na Baixada Fluminense.

No que diz respeito ao número de bebês atendidos em 2018, iremos cruzar os dados com o quadro 17 e o quadro 20. O município de Guapimirim atendeu, em 2018, 849 crianças de 0 a 3 anos; 1% são bebês entre 0 a 11 meses e 29 dias. Se levarmos em consideração os dados do Censo Demográfico de 2010, o município atendeu 2% da população até 1 ano de idade. Itaguaí atendeu, em 2018, 2276 crianças de 0 a 3 anos; 11% são bebês entre 4 a 11 meses e 29 dias, e 15% compõem a população até 1 ano de idade. Japeri atendeu, em 2018, 350 crianças de 0 a 3 anos; 18% são bebês entre 6 a 11 meses e 29 dias, e 5% compõem a população até 1 ano de

idade. Mesquita atendeu, em 2018, 1217 crianças de 0 a 3 anos; 3% são bebês entre 4 a 11 meses e 29 dias, e 2% compõem a população até 1 ano de idade.

O levantamento acima revela que a oferta de atendimento educacional aos bebês nessa faixa etária ainda não é prioridade na agenda governamental dos municípios. Desde a sua entrada na Educação, a questão dos bebês tem sido definida pela complexa passagem de um “estado de coisas” para um “problema político”, o que a leva para um processo decisório, influenciada por diferentes atores<sup>46</sup> e seus interesses, compondo assim uma “arena política” e constituindo uma “agenda governamental” (Rua, 1998, p. 6; 15). Entretanto, segundo Rua (1998), alguns autores consideram que, mesmo que um problema seja incluído na agenda governamental, caso chegue a uma “decisão”, esta pode não ser “implementada” (p. 6). Segundo a autora, para que um problema político passe a figurar como um item prioritário da agenda governamental, é necessário que apresente pelo menos uma das seguintes características:

(a) mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados; (b) constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não resolver o problema seja maior que o ônus de resolvê-lo; (c) constitua uma situação de oportunidade, ou seja, haja vantagens, antevistas por algum ator relevante, a serem obtidas com o tratamento daquele problema (Rua, 1998, p. 7).

Se analisarmos o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, o qual foi apresentado no capítulo anterior, podemos destacar que a entrada da creche na agenda governamental deu-se por uma forte pressão dos movimentos de mulheres na luta por creches, ocorrido no início da década de 1980. Hoje, temos o MIEIB (Movimento Intefórums de Educação Infantil no Brasil) que vem se posicionando frente as políticas para a Educação Infantil no Brasil e nos municípios, este último através dos seus fóruns municipais e estaduais. No entanto, esta mobilização ainda é pouco comum por parte das mulheres trabalhadoras da Baixada Fluminense. Observa-se também que não há uma mobilização também por parte dos governantes no atendimento aos bebês nas creches, nem tampouco uma ação efetiva por parte das secretarias de educação na ampliação deste atendimento, a qual será problematizada no próximo capítulo. Ou seja, não há uma mobilização dos diversos atores em prol da prioridade

---

<sup>46</sup> No caso dessa pesquisa, podemos denominar como “atores políticos” (Rua, 1998, p. 4): os *políticos* da esfera municipal- prefeitos e vereadores-; os *burocratas*- funcionários das secretarias de educação, geralmente com cargos de chefia-; e os *trabalhadores e/ou grupos de pressão*, que no caso da Educação Infantil, pode ser representada pelos movimentos de mulheres na luta por creches. Cabe ressaltar que, no caso dos trabalhadores, dependendo da importância estratégica do setor onde atuam, “podem dispor de maior ou menor poder de pressão” (p. 5).

na agenda governamental, para a “formulação de alternativas” (Rua, 1998, p. 9) em busca da implementação desta política pública.

A Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 tornam o atendimento educacional dos bebês uma política pública. Entende-se por *política* “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (Rua, 1998, p. 1). E por *política pública* “os *outputs*, resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores (ibid). Segundo Rua (1998), as políticas públicas são públicas- e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão pública é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter imperativo. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público. Dessa forma, as políticas públicas envolvem, portanto, atividade política e podem expressar demandas. As demandas podem ser, por exemplo, reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, entre outras.

No entanto, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc, mas nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação.

Segundo Rua (1998), a implementação pode ser compreendida como “o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas” (p. 15). Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Quando uma política envolve diferentes níveis de governo -federal, estadual, municipal - a implementação pode se mostrar uma questão problemática, já que o controle do processo se torna mais complexo. Também ocorre que diferentes tipos de políticas e de arenas políticas envolvem diferentes participantes com distintos níveis de envolvimento, assim, alguns tipos de políticas podem ser mais ou menos difíceis de implementar.

Através deste referencial teórico sobre política, podemos compreender que o atendimento educacional dos bebês, ao se tornar uma política pública, passa por uma grande complexidade no que diz respeito a implementação, pelo fato desta ter sido formulada no âmbito federal, e de ter sua execução num plano municipal, o que exige uma cooperação entre essas esferas. Outro fato diz respeito a atuação dos atores na implementação dessas políticas: políticos- prefeitos e vereadores-; burocratas- profissionais das secretarias de educação-; e

trabalhadores e grupos de pressão- movimento de mulheres em prol do atendimento em creches, os quais, por terem interesses distintos e particulares, não se relacionam na busca de alternativas para a real implementação dessas políticas. De acordo com Rua (1998), a implementação é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, “a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos” (p. 19).

Outro fato importante sobre a implementação do atendimento aos bebês na Baixada Fluminense, analisado a partir do referencial teórico, é que nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política, no caso os governantes municipais e os coordenadores das secretarias de educação, sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política. Além disso, nem sempre a implementação se distingue do próprio processo de formulação, e em muitos casos, a implementação acaba sendo algo como a "formulação em processo" (Rua, 1998, p. 16). Isto tem, entre outras consequências, os próprios objetivos da política, nos quais os problemas envolvidos não são conhecidos antecipadamente em sua totalidade, ao contrário, vão aparecendo à medida em que o processo avança.

Outro dado importante a ser destacado a partir do quadro 21 diz respeito a obras do Proinfância (Brasil, MEC/FNDE, 2007). O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído em 2007, é uma das ações do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais: construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. No entanto, dos três municípios que aderiram ao Proinfância, os municípios de Guapimirim e Japeri, estão com as obras paralisadas e o município de Mesquita, que possui uma creche construída com recursos do Proinfância, não oferecem atendimento às crianças menores de um ano. Muitos estudos (Silva, 2013; Costa, 2015; Lopes, 2018; Almeida, 2018) tem demonstrado algumas fragilidades por parte dos municípios na implementação do Proinfância, no que diz respeito a utilização dos recursos para a construção de creches. Em alguns municípios da Baixada Fluminense, as creches, que seriam construídas

com recursos do Proinfância, tiveram algumas pendências, como questões burocráticas e licitatórias, as quais paralisaram e impediram as obras, respectivamente.<sup>47</sup> O Proinfância, como uma política a ser implementada através de um “programa”, exige uma “perfeita comunicação e coordenação entre os vários elementos envolvidos” (Rua, 1998, p. 16).

Ainda no que diz respeito ao governo federal no âmbito da formulação das políticas públicas, em 2006, o MEC publicou o documento “*Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*”, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas, construções de espaços para a realização da educação infantil. Segundo o documento, nenhuma das sugestões apontadas é mandatória e que cabe a cada sistema de ensino “adequar as sugestões à sua realidade, respeitando as características da comunidade na qual a instituição está ou será inserida, sempre flexibilizando as sugestões apresentadas” (Brasil, MEC/SEB, 2006, p. 10). Dessa forma, cabe ainda aos sistemas, criar os padrões de infraestrutura para as instituições municipais e/ou estaduais que podem ter caráter mandatório e normativo. Outro documento publicado, “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*”, em 2009, teve como objetivo auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador, sendo assim um instrumento que ajude as instituições de Educação Infantil na direção de “práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, MEC/SEB, 2009, p. 14). Essa ação do governo federal, através do MEC, na elaboração de documentos norteadores e avaliativos das estruturas de atendimento nas instituições de Educação Infantil, pode ser considerada ao que Rua (1998) chama de “formulação de alternativas” (p. 9), processo advindo a fase na qual um problema político passa a ocupar a agenda governamental. No entanto, a grande fragilidade, observada na elaboração desses documentos como alternativas para subsidiar uma melhor implementação das políticas de atendimento à Educação Infantil no país, é o abismo formado entre aquilo que é prescrito como ideal e fundamental ao atendimento e o que é de fato efetivado pelos municípios, dentro das possibilidades de recursos humanos, técnicos e financeiros para a implementação desse atendimento. Essa responsabilidade dada aos municípios como “executores” (p. 19) das políticas formuladas no âmbito federal e, ao mesmo tempo, essa autonomia dada, conforme prescrito nos documentos, na elaboração de outros padrões para a infraestrutura, de caráter mandatório e normativo, faz com que a implementação dessas políticas

---

<sup>47</sup><https://oglobo.globo.com/brasil/com-obras-paradas-terrenos-de-creches-viram-campos-de-varzea-16441220>. Acesso em: 20/12/2018.

se torne uma “formulação em processo” (p. 16), o que muitas vezes descaracteriza o real objetivo das políticas, comprometendo a “qualidade” do atendimento prescrito nos documentos federais.

As dimensões do atendimento, investigadas através do questionário aplicado aos municípios participantes da pesquisa (anexo III) e apresentadas no quadro 21, tem como parâmetro os dois documentos do MEC mencionados acima. São elas: a quantidade de bebês por adultos, por sala e por creche; os prédios onde funcionam as instituições: os espaços internos, externos e a acessibilidade; mobiliários, equipamentos e materiais; alimentação; o desfraldamento dos bebês; a proposta pedagógica e/ou curricular; e a formação dos profissionais.

A quantidade de bebês por adultos, nos municípios da pesquisa, está dentro das orientações dos documentos, que recomenda 6 a 8 crianças de 0 a 1 ano por professor. No entanto, a quantidade de bebês por sala, recomendada para que não ultrapasse a proporção de uma criança por m<sup>2</sup>, encontra-se dentro das orientações apenas em Guapimirim, Itaguaí e Mesquita. Em Japeri, apenas uma creche atende esta orientação. No que diz respeito a capacidade máxima das instituições, referenciada no atendimento a 150 crianças em regime de horário integral, apenas Mesquita se enquadra nesse limite.

Sobre os prédios onde funcionam as instituições de Educação Infantil, apenas Japeri tem prédios que não foram construídos para este fim. A respeito da orientação que o terreno propicie, preferencialmente, o desenvolvimento da edificação em um único pavimento, apenas Mesquita possui unidades com dois pavimentos. Sobre o espaço interno, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura preveem: sala de repouso, sala para as atividades, fraldário, lactário, refeitório, solário, salas multiuso, banheiros adaptados aos bebês e lavanderia. As creches de Guapimirim não possuem lactário; em Itaguaí, não possuem sala de repouso; em Japeri, não possuem fraldário, refeitório, solário, banheiros adaptados aos bebês- somente banheiras portáteis de pé com trocador-, e lactários, embora tenham lactaristas; e, em Mesquita, não possuem sala de repouso, sala para atividades, fraldário e lactário. Sobre o espaço para a troca de fraldas, todas possuem bancadas no banheiro, com exceção de Japeri, onde o trocador é acoplado às banheiras. Outro dado importante é que os municípios não atendem a orientação de que os berçários e as salas de atividades sejam voltados para a nascente do sol<sup>48</sup>, embora as coordenadoras de Itaguaí e Japeri afirmem que as salas possuem luminosidade do sol. As creches de todos os municípios possuem espaços organizados para leitura. Sobre o espaço

---

<sup>48</sup> Itaguaí optou por não responder esta questão (ver quadro 21, p. 107).

externo, os parâmetros preveem duchas com torneiras acessíveis, quadros azulejados, brinquedos de parque, pisos variados (grama, terra, cimento) e área verde com horta, jardim e pomar. As creches de Guapimirim não possuem duchas com torneiras acessíveis; em Itaguaí, não possuem quadros azulejados; em Japeri, possuem somente brinquedos de parque, pisos variados e uma creche possui horta; e, em Mesquita, as creches não possuem nenhum dos itens previstos nos parâmetros, nas quais o cimento é a única opção de piso. No que diz respeito a acessibilidade, Guapimirim, Japeri e Mesquita não possuem banheiros adaptados às crianças com deficiência, apenas Itaguaí possui, somente nas creches novas.

Sobre o mobiliário e equipamentos, foram selecionados para a pesquisa alguns itens previstos no “*Manual descritivo para a aquisição de mobiliário*” (2012), do FNDE, relevantes para o atendimento aos bebês menores de um ano. São eles: berço, tatame, banheira, cadeiras de alimentação e de amamentação, máquina de lavar, ferro elétrico, secador de roupas, televisão, DVD e aparelho de som. As creches de Guapimirim não possuem cadeiras de alimentação e amamentação; em Itaguaí, não possuem cadeiras de amamentação e ferro elétrico; em Japeri, além de não possuírem os mesmos itens de Itaguaí, também não possuem secadora de roupas; e, em Mesquita, além de não possuírem os mesmos itens de Itaguaí e Japeri, também não possuem tatame. Sobre os materiais, foram selecionados para a pesquisa alguns itens previstos nos “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” (Beasil, MEC/SEB, 2009), através do 5º indicador “Dimensão, espaços, materiais e mobiliários” (p. 50), os quais foram destacados, no próprio documento, como relevantes para o atendimento aos “bebês até 1 ano e meio, e/ou crianças pequenas de 1 ano e meio até 3 anos” (p. 23). São eles: espelhos nas salas, móveis firmes para que os bebês possam se apoiar ao tentar ficar em pé sozinhos, variedade de brinquedos, instrumentos musicais, materiais pedagógicos diversos, material individual de higiene, livros para bebês e materiais adaptados aos bebês com deficiência. As creches de Guapimirim não possuem materiais adaptados aos bebês com deficiência, e sobre os móveis firmes, possuem somente cercados e mesas; em Itaguaí, também não possuem materiais adaptados e móveis firmes; em Japeri, também não possuem móveis firmes, mas possuem materiais adaptados às crianças com deficiência, onde cada creche possui um armário multifuncional com todos esses materiais; e, em Mesquita, além de não possuírem todos os outros materiais apontados nos outros municípios, também não possuem espelhos nas salas.

O indicador 4.1 “Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças” (p. 48) traz como questões avaliativas do atendimento aos bebês, em creches, os seguintes itens: cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.), e o acesso

ao leite materno. Guapimirim, Itaguaí e Mesquita servem quatro refeições diárias (café, almoço, lanche e jantar); enquanto Japeri serve cinco refeições diárias, adicionando uma colação entre o café da manhã e o almoço, onde geralmente é servido uma fruta. Os quatro municípios fazem a transição do leite materno e/ou artificial para alimentos sólidos. No município de Itaguaí, aos quatro meses já é servido, além do leite artificial, papinha de legumes; e aos seis meses, frutas amassadas, papinha com caldo de feijão, caldo de carne e arroz (papa). Sobre o acesso ao leite materno, todos os municípios permitem a entrada da mãe na creche para amamentar, caso seja solicitado pela família. No entanto, em Itaguaí, ainda não tiveram casos como este registrados na Equipe de Nutrição da secretaria de educação.

O indicador 2.3.3 “Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo” (p. 42), traz como questão avaliativa o processo de desfraldamento dos bebês. Os municípios Guapimirim e Japeri construíram um projeto sobre este tema, denominado, neste último município, como “Hora do Reloginho”, o qual teve vigência de um ano. Hoje, o processo de desfraldamento deste município, fica por conta das unidades escolares, assim como em Mesquita, onde ocorre também com a ajuda das famílias e em Itaguaí, onde, além da participação das famílias, há um respeito ao tempo de cada criança.

Falk e Vincze (2018) publicaram, em 1995, o artigo “*El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales*”<sup>49</sup>, originalmente em húngaro e, posteriormente, traduzido para o espanhol. Neste trabalho, elas abordam a questão do treinamento para o controle dos esfínteres e a relação das crianças pequenas com suas funções corporais, a partir de uma experiência de investigação, no Instituto Nacional de Metodologia Pedagógica das creches Emmi Pikler, em Lóczy, Budapeste, com bebês menores de três meses, a maioria recém-nascidos, matriculados entre 1963 e 1986, e que ficaram, pelo menos, até dois anos na instituição. Segundo as autoras, *comida e limpeza*<sup>50</sup> (tradução nossa) são os dois desacordos mais frequentes entre adultos e crianças pequenas. No entanto, os especialistas consideram que os conflitos em torno da comida, em geral, são originados por erros na educação, enquanto os conflitos devidos à educação da limpeza são naturais e, até certo ponto, inevitáveis. No entanto, todas as opiniões coincidem na ideia de “habituar a criança para que ela chegue a um modo socialmente aceitável de evacuar” (Falk e Vincze, 2018, p. 278, tradução nossa), ou seja, não é mais do que a introdução de um novo hábito no comportamento

<sup>49</sup> Artigo original: Falk, J. Vincze, M. A sphincter kontroll (szobatisztaság) kialakulása és a kisgyerek érdeklődése a testi funkciók iránt. m: Az étkezés és az um. Szobatisztaság. A kisgyerek és a felnőtt kapcsolatának két érzékny területe. FEJLŐDÉS, GONDOLKODÁS NEVELÉS 1. Pikler-Lóczy Társaság a Kisgyemekéért, Budapest, 1995.

<sup>50</sup> No texto em espanhol, as autoras utilizam as palavras *comida e limpeza*. O termo *limpio*, segundo as autoras, é utilizado para designar, na linguagem coloquial, o controle dos esfínteres (Falk e Vincze, 2018, p. 277).

da criança ao habituá-la na tarefa do adulto. A criança é levada a pensar que o fato dela “estar suja” é negativo e o “estar limpa” é positivo. “Temporariamente, enquanto a criança é pequena, sua lamentável falta é tolerada, mas, na sociedade moderna, os adultos trabalham duro para mantê-la limpa o quanto possível, isto é, de acordo com que eles imaginam” (ibid, tradução nossa). O controle externo, realizado de forma precoce pelo adulto, na aquisição do treinamento dos esfíncteres, demonstra um desrespeito ao tempo da criança e limita a apreensão de suas funções corporais.

É contra a opinião geral que pensamos que, não se trata simplesmente de adquirir um hábito; a aprendizagem de um novo conhecimento ou o uso do vaso sanitário é um passo importante e não é fácil no desenvolvimento mental e social da criança pequena (Falk e Vincze, 2018, p. 279, tradução nossa).

Quando o adulto, independente do desejo e interesse da criança, exige que ela utilize o vaso sanitário na idade e nos momentos que ele determina, “ele priva a criança de reconhecer por si mesma aquilo que ocorre com seu corpo e de tomar consciência da sua capacidade de controle voluntário dos seus esfíncteres conforme seu nível de maturidade neuromuscular, psicomotora e psicossocial” (ibid, tradução nossa).

Outro dado obtido através do questionário (anexo III), diz respeito a proposta pedagógica e/ou curricular dos municípios. Os municípios Guapimirim e Mesquita não apresentaram as propostas pois estão em fase de atualização e construção, respectivamente. Itaguaí e Japeri apresentaram as propostas, as quais foram analisadas pela pesquisadora a partir das questões 19 a 21. O município de Itaguaí apresentou a proposta pedagógica e a proposta curricular. Quanto a concepção de bebê, a proposta pedagógica cita a palavra *bebês* apenas uma vez, quando se refere ao trabalho com o eixo música e a palavra *crianças pequenas* é citada duas vezes, quando se refere à indissociabilidade entre cuidar e educar e o estabelecimento de vínculos como recurso fundamental nesse trabalho. Os documentos federais norteadores da proposta pedagógica são: LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Estatuto da Criança e Adolescentes (Brasil, 1990) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, MEC/SEF, 1998). A proposta curricular traz um currículo mínimo, comum ao berçário I e II, ou seja, às crianças de 4 meses a 1 ano, 11 meses, e 29 dias, na qual o currículo é organizado da seguinte forma: um tema gerador anual, eleito para todas as creches; quatro áreas de conhecimento; e alguns eixos do RCNEI, com objetivos e conteúdos prescritos por bimestre. O município de Japeri apresentou uma proposta curricular organizada a partir dos campos de experiência, em consonância com a nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento, e a prescrição do que é chamado “objetos de conhecimento”, por bimestre e faixa etária, incluindo o Berçário I e II (6 meses a 1 ano, 11 meses e 29 dias).

Richter e Barbosa (2010), afirmam que os bebês interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche.

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos” (Richter e Barbosa, 2010, p. 90, grifo das autoras).

O documento “Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil” (Brasil, MEC/SEB, 2009), aponta a listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento, como uma modalidade curricular em boa parte dos municípios brasileiros. Romper com esse modelo prescritivo, também apresentado nas propostas pedagógicas e curriculares dos municípios desta pesquisa, é um radical desafio à educação dos bebês, no qual o currículo torna-se um plano prévio de ensinar a vida. Mas, seria possível ensinar a vida aos bebês? É possível ensinar a alguém a melhor forma de viver?

Segundo Richter e Barbosa (2010), aceitar esse desafio do rompimento é compreender o currículo como “abertura à experiência de viver junto- bebês, crianças pequenas e adultos professores- as situações contextualizadas em narratividades” (p. 94).

Bárcena e Mèlich (2000), baseando-se nos pressupostos de Arendt a respeito da natalidade, afirmam que o ser humano só poderá compreender o sentido da própria existência enquanto tiver uma perspectiva ampla do contexto em que se insere como sujeito participante e ativo. “Não tem sentido a ação sem um sujeito humano que atua. Isto é que faz diferente a ação educativa da fabricação de um objeto” (Bárcena e Mèlich, 2000, p. 78). A dificuldade está em mudarmos a nossa concepção de currículo como “fabricação” do humano para currículo como “criação, ação e narração do humano já que diz respeito ao agir e, portanto, ao risco e ao arriscar-se em linguagens” (Richter e Barbosa, 2010, p. 94).

Os bebês têm como característica trazer novidade ao mundo. Arendt (2008, p. 17) destaca que a condição humana da natalidade, enquanto “o novo começo inerente a cada nascimento”, pode “fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Cada bebê que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir. Inclusive ser

diferente de como o conhecemos ou o concebemos a partir de nossas teorias. Nesse sentido, eles trazem questionamentos também à instituição educacional e ao currículo.

No que diz respeito a formação de professores, as secretarias de educação dos quatro municípios oferecem formação continuada aos diretores e professores. Somente os municípios de Itaguaí e Japeri estendem essa formação aos auxiliares de creche.

Outro dado importante diz respeito à oferta, ao acesso e aos critérios para matrícula em creches para as crianças menores de um ano. No município de Mesquita, o acesso é por meio de inscrição no site de matrículas, administrado pela Secretaria Municipal de Educação. O critério utilizado para a efetivação da matrícula é sorteio na própria unidade escolar. Em Japeri, a oferta é feita pela própria unidade escolar e o critério utilizado, até 2018, para o atendimento era: mães menores de 18 anos, mães presidiárias, entre outros. A partir de 2019, o critério será através da ordem de chegada. Em Itaguaí, a oferta é feita pela própria unidade escolar e o critério utilizado é uma entrevista realizada por uma assistente social com os responsáveis para uma avaliação. Em Guapimirim, o acesso é via Conselho Tutelar e Ministério Público, a partir do critério da vulnerabilidade social e/ou catástrofe. Estes órgãos selecionam quem precisa da vaga e encaminham para a efetivação da matrícula nas creches.

O direito dos bebês a um atendimento antes da escolarização obrigatória, torna-se *não efetivo*, principalmente se levarmos em consideração que a obrigatoriedade do Estado em garantir a todos o acesso à educação de modo gratuito limita-se a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade (art. 4º da LDB 9394/96, alterado pela Lei 12796/2013). Ou seja, a não obrigatoriedade determina o nível de prioridade para a oferta do atendimento em creches, aos bebês, e a efetivação desse direito, o que leva os municípios a atenderem à esta faixa etária por *discricionariedade*, conforme foi apresentado a partir dos dados da Baixada Fluminense. A efetivação do direito dos bebês ao atendimento educacional nesta região passa por uma ação direta dos municípios, através dos seguintes “atores” (Rua, 1998, p. 4): governantes, gestores das secretarias de educação, do ministério público, do conselho tutelar e das unidades escolares. Esses *atores* agem de forma discricionária, na *adequação, interpretação e ajuste* local das políticas, através de uma escolha oportuna e conveniente sobre a faixa etária inicial do atendimento na Educação Infantil e também através do estabelecimento de critérios para a seleção no processo de matrícula.

Um dado que merece destaque é sobre o município de Guapimirim. A oferta de vagas e o critério para matrícula das crianças de 0 a 11 meses e 29 dias, é realizado diretamente pelo Conselho Tutelar e Ministério Público e não passa pela Secretaria de Educação; enquanto as vagas para as demais faixas etárias são ofertadas pela unidade escolar e o processo de matrículas

é acompanhado pela secretaria de educação. Os bebês menores de um ano só podem ser atendidos se estiverem dentro dos critérios estabelecidos por esses órgãos- vulnerabilidade social e/ou catástrofe. Observa-se que, no ano de 2018, apenas 11 crianças estavam dentro deste critério, que representa 1% da população de 0 a 3 anos atendida em creches nesse período, o que torna este atendimento um direito não efetivado a partir do estabelecimento de critérios para a matrícula na creche.

Segundo Costa (2019)<sup>51</sup>, o Conselho Tutelar e o Ministério Público são órgãos criados para assegurar a exigibilidade dos direitos da criança e do adolescente com base na lei. Ao Conselho Tutelar cabe as funções de, além de atender, estudar e encaminhar casos, acionar sempre que necessário o Ministério Público. Ao Ministério Público, por sua vez, cumpre acionar a Justiça da Infância e da Juventude, visando colocar as conquistas da Constituição e do ECA para funcionar em favor da população infanto-juvenil vitimizada. No entanto, em Guapimirim, quando o Conselho Tutelar e o Ministério Público agem discricionariamente, ou seja, estabelecendo critérios para o atendimento dos bebês menores de um ano, faz com que muitos sejam excluídos, não efetivando o direito deles ao atendimento em creches, previsto na Constituição (art. 227) e LDB (art. 4) como “direito da criança”.

A discricionariedade não é sinônimo de atividade livre ou de arbitrariedade. No âmbito do Direito, Alexandrino e Paulo (2009) afirmam que “o poder discricionário tem como limites, além do próprio conteúdo da lei, os princípios jurídicos administrativos, sobretudo os da *razoabilidade* e da *proporcionalidade*, os quais decorrem implicitamente do postulado do devido processo legal, em sua acepção substantiva” (p. 223, grifo do autor). Ou seja, os limites da discricionariedade estão na legalidade, de forma que, se não estiverem na legalidade, tornam-se arbitrários. A *arbitrariedade* ocorre quando houver o desrespeito ao direito e à ordem jurídica vigente. “A extrapolação do limites legais, assim como a atuação contrária aos princípios administrativos, configura a denominada *arbitrariedade* (arbitrariedade é sempre sinônimo de atuação ilegal)” (ibid, grifo do autor). Esse desrespeito poderá se dar por ação ou omissão, quando o Estado ou algum de seus órgãos, agiu e a norma não permitia tal ação, ou quando era seu dever agir e não agiu, em discordância com a norma. Pode-se dizer que a arbitrariedade normalmente ocorre quando um dos poderes infringe as atribuições um do outro, sendo necessário um controle efetivo sob os três poderes que compõem o Estado.

---

<sup>51</sup>Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/colunistas/relacao-entre-ministerio-publico-e-conselho-tutelar/>. Acesso em: 08/01/2019. Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A forma do poder público atuar pode se tornar arbitrária quando este estabelece alguns critérios para a seleção dos bebês no processo de matrículas na creche, que são contrários a legislação vigente. Os critérios utilizados por alguns municípios da pesquisa- vulnerabilidade social, catástrofe, mães presidiárias, mães menores de 18 anos e entrevista- não cumprem o que está disposto na Constituição e na LDB sobre a Educação Infantil como um “direito da criança”, opção das famílias e dever do Estado. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o critério utilizado pelos municípios de Mesquita, sorteio, seja o mais coerente, pois não seleciona os bebês a partir de critérios preestabelecidos mas atende todo e qualquer bebê.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, com cinco questões, abertas e fechadas (anexo IV), realizada com os (as) coordenadores (as) das equipes de Educação Infantil das secretarias de educação. As entrevistas foram gravadas, através de um aparelho celular, e transcritas, posteriormente, de forma literal, excetuando o município de Itaguaí, onde o (a) coordenador (a) optou pela não gravação da mesma, sendo esta transcrita no ato da entrevista. As três primeiras perguntas referem-se a uma avaliação sobre o atendimento oferecido pelos municípios aos bebês, no que diz respeito aos desafios e potencialidades desse atendimento.

Essa escolha pela entrevista como forma de avaliação do atendimento, a partir do olhar dos (as) próprios (as) coordenadores (as), é reafirmada por Minayo (2009), ao caracterizá-la como uma fonte de informações diretamente construída no diálogo com o indivíduo entrevistado, por se tratar da “reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (p. 65).

Sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, neste caso, os (as) coordenadores (as) das equipes de Educação Infantil dos quatro municípios, todos são do sexo feminino, entre 34 a 51 anos de idade, e estão no cargo entre dois a dez anos. No que diz respeito ao nível de formação, três possuem pós-graduação *lato sensu* e um (a) possui pós-graduação *stricto sensu*, com mestrado acadêmico.

Um dos critérios, utilizados na pesquisa e prescrito no *TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo V), diz respeito ao anonimato dos participantes, de forma que não serão divulgados nomes durante a publicação da pesquisa. Para isso, na transcrição das entrevistas, iremos utilizar apenas o nome dos respectivos municípios.

A primeira questão trata da caracterização do atendimento às crianças menores de um ano nos municípios. Segue abaixo a transcrição das respostas, na qual serão apresentadas as partes mais relevantes ao tema proposto:

“Acredito que seja um atendimento que precisa crescer em questão de número, crescer também em relação à qualidade. Pensando nas creches que atendem esses bebês, vemos um esforço da direção, da equipe pedagógica e dos profissionais, para atender cada vez melhor, e melhor estruturar as creches para atender esses bebês”. (Mesquita, 13/11/2018)

“É um atendimento bom, mas poderia ser ampliado, ainda não temos como atender toda a demanda que o nosso município quer para essa faixa etária, mas dentro das possibilidades, o município tem procurado se adequar, tem procurado construir prédios novos, tem procurado aumentar o quadro de vagas dentro das possibilidades, hoje. Ainda não é o ideal? Não, mas é o que conseguimos oferecer com qualidade aos nossos alunos, porque não adiantaria o município ter um quantitativo elevado; poder ofertar essa faixa etária para todos que necessitam, sendo que, a qualidade do ensino não seria bom; então hoje, oferecemos pouco, mas sabemos que oferecemos algo de qualidade pois nossos profissionais são comprometidos, competentes (...) O que cabe a mão de obra humana, a gente tá quase no que ‘com excelência’ com os nossos profissionais, mas com as limitações estruturais que temos, e mais as burocráticas. Mas, no que diz respeito ao trabalho profissional, e pedagógico, elas estão de parabéns!” (Guapimirim, 14/11/2018)

“O atendimento privilegia o que está disposto na LDB, no artigo 29, os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, busca atender todas essas necessidades, físico, através do nutricional; a equipe pedagógica, que recebe formação continuada; a equipe de psicologia e fonoaudiologia- equipe multidisciplinar do Departamento de Ensino, que fazem visita às escolas; não atendem os bebês. As nutricionistas fazem visitas de rotina às unidades; elaboram o cardápio. Tem também Equipe de Supervisão Escolar. As creches possuem lactário. O município consegue atender os aspectos que estão prescritos na lei; lembrando que a ação é complementar a família. Os projetos pedagógicos sempre envolvem a família. Os projetos (dois por ano) são temas que envolvem as famílias. No início deste ano até maio, tivemos um projeto sobre inteligência emocional na Educação Infantil”. (Itaguaí, 22/11/2018)

“Caracterizo que nosso município está prestando um bom atendimento às crianças de até um ano de idade, porque estamos sempre procurando ver a necessidade de cada um deles, e por estar adequando os nossos espaços, e os momentos para atendê-los. Então, assim, tem um bom atendimento”. (Japeri, 05/12/2018)

A segunda questão trata dos desafios no atendimento às crianças menores de um ano:

“A estrutura das creches, para que o bebê tenha mais oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem; a estrutura física; a formação dos profissionais,

porque temos um público bem diverso atendendo: o professor, o auxiliar concursado, e o que não é concursado. Tendo essa heterogeneidade, poderia melhorar a formação deles. Acredito que, se todos fossem concursados, seria melhor. Temos um pouco dessa visão. Tem a questão da verba, que as creches têm, só do PDDE, e aí, se torna pouco, frente a todos os gastos que temos, dentro da realidade que temos para atender os bebês. Livros e brinquedos específicos para trabalhar com essa faixa etária, pois, acabamos recebendo pouco, e o que vem, vem para atender as faixas etárias entre 2, 3, 4 e 5 anos de idade. Sendo assim, o berçário fica um pouco ‘de lado’. São materiais mais caros, e difíceis de ser encontrados, e como é um público pequeno, ele acaba ficando ‘de lado’ mesmo, não ganha tanta visibilidade”. (Mesquita, 13/11/2018)

“A estrutura física, adequação do espaço, demora para conseguir o mobiliário adequado, material de trabalho adequado para a faixa etária, e a questão da ampliação de vagas, pois a procura é grande, e nós, que trabalhamos na área, recebemos, constantemente, mães que precisam trabalhar, e não podem deixar seus filhos, alguns a partir de dez meses de idade, pois isso não é uma regulamentação feita pela secretaria de educação e sim pelo Conselho Tutelar ou pelo Ministério Público, o que causa espanto em muitas dessas mães, pois, ao procurarem esses órgãos, elas se deparam com uma demanda muito grande por essas vagas, e nem sempre são atendidas da forma como a secretaria de educação gostaria de atender”. (Guapimirim, 14/11/2018)

“São muitos. O preparo dos profissionais; o perfil dos profissionais para atenderem crianças menores de um ano. É o mesmo professor que atende da Educação Infantil ao 5º ano. Nem sempre encontramos profissionais com esse perfil. Outro desafio: as famílias. A escola precisa da família. Crianças que precisam de laudo; atendimento médico; higiene; falta de apoio das famílias; negligência. Alguns bebês saem por conta da cobrança que é feita sobre as famílias”. (Itaguaí, 22/11/2018)

“O maior desafio é a questão do profissional, que intitulamos agente educador, pois na maioria das vezes são pessoas que não têm uma formação específica, não tendo o entendimento necessário, no imediato, e onde sempre precisamos estar construindo com eles, para que eles possam desenvolver, melhor, um conhecimento junto com as crianças”. (Japeri, 05/12/2018)

A terceira questão trata das potencialidades do atendimento às crianças menores de um ano:

“Pode-se destacar, principalmente, a parte pedagógica, pois vemos o esforço das professoras em fazer o melhor, em proporcionar atividades para esses bebês, muito ligadas à psicomotricidade, às artes, à questão do desenvolvimento como um todo: a alimentação, a higiene. Há uma preocupação das equipes com essa pedagogia, e da

secretaria de educação, também, pois há uma preocupação com esse público do berçário, e os professores que lá trabalham. Foram promovidos encontros, palestras, entre outros, para os professores que estão com os bebês, e foram vistos muitos resultados importantes a partir disso. O pedagógico é uma parte em que todos se preocupam bastante, para que os bebês não fiquem naquele espaço somente, mas para crescerem, se desenvolverem, aprenderem. Há uma grande preocupação com essa parte do aprendizado”. (Mesquita, 13/11/2018)

“O trabalho do professor, pois a parte pedagógica, eles elaboram muito bem, eles trabalham as questões dos projetos, e essa dinâmica de projetos é sempre ressaltando de acordo com a curiosidade dos nossos alunos; então, as professoras estão sempre buscando, a partir do interesse dos alunos, a elaboração dos projetos. Mesmo encontrando dificuldades, elas buscam, no interesse dos alunos, a criação das aulas, (...) outra coisa muito perceptível é que a afetividade no berçário é muito forte. As profissionais da área passam afeto e carinho para essas crianças, pois, afinal, essas crianças estão longe da família e precisam disso. E elas também trabalham isso: o amor ao próximo, o carinho, o jeito de falar, o toque. Elas juntam três pontos fundamentais: o educar, o brincar e o cuidar. Elas procuram agregar essas três coisas no trabalho, no trato com essas crianças. Até porque, eles vêm sedentos do afeto, pois o ‘cordão umbilical’ com a mãe está sendo meio que cortado, e buscam esse carinho, esse afeto, e encontram isso nas professoras. Esse potencial é percebido, não só nas professoras, mas em toda a equipe: orientadora, diretoras, auxiliares, na busca de um trabalho de qualidade para essa criança (...)”. (Guapimirim, 14/11/2018)

“O investimento na formação continuada dos professores; no planejamento dos projetos, atividades; o currículo; planejamento anual segundo o currículo da secretaria de educação. É enviado um CD com todos os documentos da Educação Infantil: Proposta Pedagógica, Normas de Conduta dos Profissionais da Educação Infantil, Regimento Interno do funcionamento das Unidades Escolares, Currículo Mínimo (Berçário I ao Pré II), apostila para as auxiliares de Educação Infantil, projetos anuais, cronograma de datas comemorativas. As datas comemorativas são trabalhadas a partir dos valores e da cultura. Essas são as potencialidades e o maior desafio é sensibilizar os profissionais”. (Itaguaí, 22/11/2018)

“A parceria dos professores, sempre colaborando no incentivo com as crianças, em trabalhar o material que é pedido, ao colocar em pauta, nas creches, as propostas que são produzidas na SME, tais como: desmame, cantinho da leitura, a leitura, não somente na biblioteca, mas em todos os momentos da sala de aula”. (Japeri, 05/12/2018)

Observa-se, através do olhar das coordenadoras, que o *atendimento* aos bebês menores de um ano se caracteriza através dos seguintes fatores: investimento; ampliação; qualidade; estrutura física e pedagógica; os profissionais; alimentação; formação continuada; e a relação com as famílias. Entre estes fatores, foram destacados como *desafios*: a estrutura física, a formação dos profissionais, os materiais, a ampliação do atendimento e a relação com as famílias; e como *potencialidades*: o atendimento, no que diz respeito ao “pedagógico”, a formação continuada oferecida pelas secretarias de educação e a afetividade dos professores com os bebês.

As coordenadoras, enquanto representantes das secretarias de educação, são “atores” das políticas, compondo assim, juntamente com outros atores, uma “*arena política*” (Rua, 1998, p. 4; 6, grifo nosso), através de um campo de disputa, constituído por desarticulações entre os processos de formulação e implementação das políticas. Numa perspectiva relacional, Lotta, Pires e Oliveira (2015) afirmam que a política pública, numa ótica mais abrangente, é marcada por “múltiplas redes de atores internos e externos ao Estado capazes de alterar o desenho e os resultados das políticas” (p. 41).

Segundo Rua (1998, p. 4), dentre os *atores públicos*, pode-se diferenciar duas categorias: os *políticos* e os *burocratas*. Os *políticos*, através dos parlamentares- presidente, governadores, prefeitos, deputados e vereadores-, são aqueles atores cuja posição resulta de mandatos eletivos. Por isso, sua atuação é condicionada principalmente pelo cálculo eleitoral e pelo pertencimento a partidos políticos. Os *burocratas*- funcionários das secretarias de educação, representantes do Conselho Tutelar e Ministério público, gestores das creches-, por sua vez, devem a sua posição à ocupação de cargos que requerem conhecimento especializado e que se situam em um sistema de carreira pública, no qual controlam, principalmente, recursos de autoridade e informação. Embora não possuam mandato, os burocratas geralmente possuem clientelas setoriais. Além disso, eles têm projetos políticos, que podem ser pessoais ou organizacionais (como a fidelidade à instituição, o crescimento da organização à qual pertencem, etc). Por isso, é comum haver disputas não apenas entre *políticos* e *burocratas*, mas também conflitos entre burocracias de diferentes setores do governo.

Os coordenadores das secretarias de educação, enquanto burocratas e implementadores das políticas, têm papel fundamental no desenho destas, através da adequação, interpretação e ajuste local da própria política. “Existe uma grande distância entre os objetivos e o desenho concebidos originalmente pelos formuladores e suas traduções enquanto políticas públicas” (Arretche, 2001 apud Lotta e Santiago, 2018, p. 27). Essa distância diz respeito às contingências ao longo da implementação, em que diversos atores envolvidos nas políticas públicas tomam

decisões, exercendo discricionariedade e impactando, de maneira conjunta, os resultados das políticas.

Quando as coordenadoras revelaram os critérios utilizados para o atendimento aos bebês menores de um ano, e apontaram, através da entrevista, as características desse atendimento, através das potencialidades e desafios, ficaram claros os sentimentos e as concepções sobre o que torna esse atendimento relevante, e o que impede a ampliação da faixa etária deste atendimento para outros bebês, em outros espaços. Riley e Brophy-Baermann (2006) apontam que a análise sobre a atuação da burocracia e o uso da discricionariedade deve se voltar a uma análise de indivíduos, e não apenas de organizações, na medida em que “são aqueles que interpretam as regras, valores, expectativas e esperanças quando tomam as decisões para as quais foram contratados, ou seja, quando exercem a discricionariedade” (Riley e Brophy-Baermann, 2006 apud Lotta e Santiago, 2018, p. 26). Analisar o papel dos indivíduos e suas compreensões e sentimentos sobre os processos de implementação torna-se, portanto, central para observar o que valorizam no processo de tomada de decisão.

Para Maynard e Musheno (2003), na atuação dos burocratas, há um conjunto de fatores operando e influenciando sua ação. Esses fatores têm dimensões legais e culturais e estão constantemente em disputa e criando tensões. Cabe, portanto, à burocracia decidir como lidar com estes múltiplos fatores. Para os autores, o exercício da discricionariedade está relacionado diretamente às regras e, ao mesmo tempo, aos julgamentos que os atores fazem sobre seu trabalho. No fundo, os burocratas consideram que as regras podem ser barreiras para fazerem aquilo que acreditam e, portanto, precisam construir justificativas para dar sentido àquilo que fazem. Assim, o uso da discricionariedade tem relação com os processos de julgamento que os burocratas realizam para adaptar as regras e realizar as ações que acreditam e dão sentido ao seu trabalho. No caso do atendimento aos bebês, a discricionariedade opera num processo de classificação identitária dos usuários atendidos, o que significa compreender quem eles são, e colocá-los em grupos de pertencimento e merecimento (ou não) das políticas. O trabalho dos burocratas- no caso desta pesquisa, as coordenadoras das secretarias de educação e os representantes do Ministério Público e Conselho Tutelar-, e o uso de sua discricionariedade servem, nesse sentido, para formar e forçar identidades, que permitam a eles proverem serviços e implementarem as políticas. Essas referências, que permeiam o exercício da discricionariedade enquanto classificação, são baseadas “menos no próprio Estado e mais na concepção de sociedade que esses indivíduos têm” (Lotta e Santiago, 2018, p. 26).

As concepções apresentadas, através das entrevistas, dizem respeito a uma trajetória de vida, visão e valores de mundo, e são elementos centrais para o exercício da discricionariedade,

operado pelos burocratas e políticos, e para o atendimento oferecido aos bebês pelos municípios da Baixada Fluminense.

No próximo capítulo, serão analisados os dados dessas três primeiras questões da entrevista com as coordenadoras das secretarias de educação, juntamente com a quarta questão, afim de problematizarmos as concepções de bebês reveladas a partir do atendimento oferecido pelos municípios.

## CAPÍTULO 3

### Quem são e onde estão os bebês? Reflexões a partir do campo de pesquisa

A história de um ser não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer- e antes de nascer se assim preferir, e cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém. (Winnicott)<sup>52</sup>

O último capítulo desta dissertação visa ampliar o debate sobre “quem são” e “onde estão” os bebês. A partir de Winnicott (2014), um dos referenciais teóricos desta pesquisa, partimos, desde o primeiro capítulo, do pressuposto que “cada bebê é desde o começo uma pessoa” e necessita “ser conhecida por alguém” (p. 96). Dessa forma, aceitamos o desafio proposto, nos versos de Clarice Lispector (1971), *de conhecer o menino*, e, na *impossibilidade de desenhá-lo*, encontramos pistas que levaram a uma melhor compreensão da sua *condição*, *situação* e *lugar*. Tais pistas tornaram-se instrumentos essenciais para a análise dos temas centrais desta dissertação: a busca de um *conceito* para o *bebê*, enquanto categoria social; o *atendimento*; e as *políticas*.

No capítulo 1, buscamos um *conceito* de bebê a partir da sua *condição* de sujeito e pessoa, no qual versamos sobre o seu processo de subjetivação. No capítulo 2, apresentamos sua *situação*, a partir do *atendimento* oferecido nos municípios da Baixada Fluminense. No capítulo 3, iremos problematizar o *lugar* que ele ocupa nas *políticas* para Educação Infantil.

Na primeira seção, serão apresentadas algumas concepções sobre o bebê a partir do campo de pesquisa, compreendendo o *lugar* que ele ocupa nas concepções de alguns atores políticos, e de que forma essas concepções influenciam no atendimento oferecido pelos municípios. Na segunda seção, será problematizada a fronteira entre as idades, na qual a etariedade será apresentada, através do referencial teórico, como um “dispositivo” de controle, determinando o *conceito*, as *políticas* e o *atendimento* aos bebês. Na terceira seção, será questionado o legítimo e o real lugar dos bebês nas políticas, ou seja, se eles ocupam o lugar de sujeitos e/ou objetos nas e das políticas, a partir do atendimento na Baixada Fluminense e das atuais políticas para Educação Infantil no Brasil.

#### 3.1 “Quem é o bebê para você?” Concepções a partir dos dados da pesquisa

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o

<sup>52</sup> WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: LTC, 2014, p. 96.

que quisesse ser só usando esse advérbio. (...) Hoje eu estou *quando* infante. Eu resolvi voltar *quando* infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou *quando* infante. (...) Nesse tempo a gente era *quando* crianças. Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra *quando* de suporte. (Manoel de Barros)<sup>53</sup>

Nesta seção, será dada continuidade a apresentação dos dados da entrevista realizada com as coordenadoras das equipes de Educação Infantil dos municípios participantes da pesquisa: Guapimirim, Itaguaí, Japeri e Mesquita. Conforme visto no capítulo anterior, os representantes das secretarias de educação ocupam um importante papel na implementação das políticas. A quarta questão da entrevista (anexo IV) trata da concepção de *bebê* a partir do olhar das coordenadoras.

Segundo Winnicott (2014, p. 99), “não existe tal coisa chamada bebê”. Quando decidimos descrever um bebê, “encontrar-nos-emos descrevendo *um bebê e alguém*. Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação” (grifo do autor). Para o autor, “ninguém pode conhecer melhor o bebê do que a própria mãe” (p. 96), porém, em nossa sociedade pós-moderna, outros sujeitos e instituições tem participado e contribuído nesta relação.

A concepção de bebê, a partir do olhar das coordenadoras, inscreve-se também na concepção de atendimento, conforme apresentado no capítulo anterior, o que influencia a implementação da política, na qual podem ser observadas apostas, concepções, dúvidas, pontos de vista, como influências no desenho da própria política, vista como uma “formulação em processo” (Rua, 1998, p. 16). A política passa a ter um caráter mais subjetivo e menos objetivo, compreendendo o termo *subjetivo* como aquilo que é *parcial e tendencioso* e o termo *objetivo* como aquilo que é *livre de interesses e opiniões pessoais*<sup>54</sup>. Dessa forma, o bebê passa a ser mais *sujeito* e menos *objeto* do atendimento e das políticas, conforme veremos na última seção deste capítulo.

Na quarta questão da entrevista, ao serem perguntadas sobre “quem é o bebê”, as coordenadoras apresentaram as seguintes concepções:

---

<sup>53</sup> BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008, p. 133 (grifo do autor).

<sup>54</sup> Ver glossário (p. 148).

“A primeira experiência que tive com os bebês, foi em 2014, quando era coordenadora pedagógica, já trabalhando com Educação Infantil, mas, sem dúvida, foi o momento mais importante na minha formação como professora, como coordenadora, como pedagoga, porque eu queria descobrir como cuidar e educar esse bebê. Foi um momento de muita importância desses bebês, na creche onde eu estava. E todos os nossos olhares eram voltados para os berçários, e o lugar deles na creche, era um lugar de muito cuidado e de muito zelo, porque era a primeira vez que estávamos recebendo esses bebês naquela creche, então, era um motivo de muita preocupação minha, como coordenadora, e isso continua sendo aqui na secretaria de educação. É uma faixa etária que consideramos extremamente importante, pois é a primeira separação do vínculo com a família, e ele vai entrar nesta instituição de educação muito novo. Será a primeira vez que sairá do colo da mãe, do seio da mãe, da família. Trata-se de um sujeito importantíssimo para nós. Existe também o medo, o zelo e, ao mesmo tempo, tentar dar a segurança aos pais, pois, ao mesmo tempo que tínhamos o medo, precisávamos conquistar a confiança dos pais em deixar esse bebê lá, e conquistar esses pais foi difícil, pois eles ficavam inseguros. Era uma realidade nova para a unidade, por se tratar do primeiro ano desse recebimento de bebês. Mas deu tudo certo!” (Mesquita, 13/11/2018)

“É um ser que aprende, alguém que está em fase de evolução, que está ali para aprender, para desenvolver. Na realidade, assim, uma criança indefesa, se a gente não olhar por ela, quem vai olhar? Mas é um ser em construção. Vejo isso na maioria dos nossos alunos, que são pequenos, nos bebês, então! Ele está ali, como se fosse uma ‘folhinha em branco’, cabe a gente dar o estímulo necessário que ele precisa para: caminhar, desenvolver, para aprender, para ser um ser humano melhor no futuro. O bebê também é alguém que ensina muito. Eu percebo que, quando você vai ao berçário, e que você convive um pouquinho com eles, você sai de lá com outro olhar, pois você acaba sendo mais sensível ao que ele tem para te ensinar, mesmo sem falar nenhuma palavra, só com os gestos, com o olhar, você aprende a se comunicar diferente. Até porque, daqui a pouco, o bebê não vai mais ser o bebê, ele vai ser o adulto; e quem vai ser esse ser humano? Quais valores, quais conceitos esse bebê vai ter lá na frente? Então, tem toda uma caminhada, e posteriormente, na fase adulta, você vai entender as dificuldades desta fase, pois você pegou ele do início. (...) mas é um processo de desenvolvimento muito grande; muito aberto para o aprendizado; aprendem muito, desde quando entram, até quando saem, com 1 ano, 11 meses e 29 dias. Já é outra criança: que já fala, que já come, que já se expressa. O desenvolvimento é muito bacana! (...) A criança do berçário se adapta mais rápido ao ‘outro’, pois ela percebe que é bem tratada, recebe carinho, atenção”. (Guapimirim, 14/11/2018)

“O bebê é um ser muito especial, que precisa ser visto de uma forma completa; não é uma ‘folha em branco’. Já traz com ele um código genético que interfere na aprendizagem; ele é único; e só vai aprender de acordo com o meio que está inserido e através da carga genética dos pais. Há quem defenda que ele já vem pronto; há quem defenda que ele será influenciado apenas pelo meio social. Ele é um pouco de cada, pois é um ser biopsicossocial; é fruto da carga genética e do meio social. Precisa ser visto como ser único, pois não posso trabalhar com crianças pequenas em série. Cada bebê tem que ser visto de forma única e particular. Vendo a carga genética e o meio onde está inserido. Ele ocupa um lugar de muita importância na creche. Ele ocupa o lugar de base na creche”. (Itaguaí, 22/11/2018)

“O bebê é tudo! Ele é o ‘xodozinho da creche’! Ele começa os seus primeiros balbucios; ele começa o controle de suas necessidades fisiológicas básicas; o desmame; ele aprende a segurar o copinho; então, ele é a ‘menina dos olhos’ da creche, porque ele começa a dar os primeiros passinhos, ele começa os primeiros balbucios, ele começa a utilização do banheiro, a fase de começar a segurar uma colher, comer, então, tudo nisso é muito gratificante, porque nós vemos o reconhecimento de mostrar o mundo para esse novo ser”. (Japeri, 05/12/2018)

Conforme apresentado no primeiro capítulo, no estágio inicial da vida, o bebê é dependente de um “outro” que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver. No entanto, a partir da Psicanálise (Fink, 1998), podemos compreender que esse “outro”, seja uma mãe ou quem cuida do bebê, vê nele uma possibilidade de antecipar um futuro que ainda não existe, mas que é neste desejo e nesta aposta que ele poderá se dar. Por exemplo, uma mãe poderá falar com seu bebê, como se ele a entendesse, antecipando algo que se dará, assim como também, em relação aos “diversos desejos narcísicos parentais que possibilitam vislumbrar em um pequeno ser, um grande jogador de futebol ou uma brilhante bailarina, escritor, artista, médico etc” (Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos, Dias, 2008, p. 12). Dessa forma, podemos observar que se inscreve sobre o bebê um *desejo de ser e de saber* do adulto, no qual é lançado sobre ele todas as suas deduções, afirmações e inquietações sobre quem ele é, do que ele precisa e quem ele será, no lugar de permitir que ele apenas *seja*.

No campo das políticas, podemos dizer que as coordenadoras, enquanto representantes das secretarias de educação, podem ser definidas como que Rua (1998) chama de “burocratas” (p. 4), que auxiliam na implementação das políticas, através da adequação, interpretação e ajuste local da própria política. Dessa forma, elas operam numa classificação identitária dos beneficiários dessas políticas, nesse caso os bebês, o que significa compreender quem eles são,

levando-as a formar e a forçar identidades para justificar e moldar a provisão de serviços e a implementação das políticas.

Que identidades são forçadas pelas entrevistadas para os bebês? O que pensam sobre os beneficiários dessa política? Como deve ser a provisão de serviços? Embora nossa análise tenha tido, como ponto de partida: a busca de um *conceito* para o *bebê*, enquanto categoria social, a partir da sua *condição* de sujeito e pessoa; o *atendimento*, a partir da sua *situação*; e as *políticas*, a partir do lugar que ele ocupa-, as concepções, apostas e desafios para o atendimento antes de um ano, também estiveram nas vozes de nossas interlocutoras, ao longo de toda a entrevista. Com base nesses dados podemos destacar, primeiramente, que as coordenadoras demonstram *afeto* ao falar dos bebês e compreendem a necessidade de um *atendimento específico* a eles, pois reconhecem a importância de “material de trabalho adequado para a faixa etária” assim como “a estrutura física, (com) adequação do espaço” além de “livros e brinquedos específicos para trabalhar com essa faixa etária”, a formação continuada, as “atividades realizadas pelas professoras”, a alimentação, a higiene, entre outros. Quando perguntadas especificamente sobre “quem é o bebê”, as coordenadoras revelam um sujeito que tem como marca a *necessidade de proteção*, através de sua impotência, falta de seguridade e incapacidade. O bebê torna-se conhecido como alguém que precisa de muito zelo, carinho e cuidado, e pode ser compreendido a partir do processo de maturação física e/ou psicológica e de suas necessidades básicas: desmame, controle dos esfíncteres, desenvolvimento psicomotor, alimentação, etc.

Nas entrevistas, podemos observar três perspectivas sobre o bebê:

(a) no que diz respeito ao atendimento, surge um *bebê institucionalizado*, que precisa de uma estrutura específica. No entanto, a partir desta estrutura, o bebê ainda não é visto na sua especificidade, pois ela está focada na forma como o adulto acredita que deve ofertar o serviço ao bebê, na sua leitura da política, nesse sentido, o bebê é descrito como o *aluno*, com menos de um ano, que deve ter: prédios novos, espaços e materiais adaptados, profissionais qualificados, como destaca a coordenadora de um dos municípios: “O atendimento privilegia o que está disposto na LDB, no artigo 29, os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (...). As nutricionistas fazem visitas de rotina às unidades; elaboram o cardápio. Tem também Equipe de Supervisão Escolar. As creches possuem lactário. O município consegue atender os aspectos que estão prescritos na lei; lembrando que a ação é complementar a família. Os projetos pedagógicos sempre envolvem a família”. Esses aspectos, que marcam a especificidade de um atendimento que antecede o primeiro ano de vida, são construídos de acordo com as crenças e valores das entrevistadas, e não a partir do conhecimento das demandas que surgem dos próprios bebês, tendo a experiência da rede como referência.

(b) no que diz respeito às concepções de bebê, surge um *bebê tutelado*, que necessita de proteção, de cuidado, de zelo, afeto, carinho e seguridade social.

(c) há também a ideia de um *bebê biológico*, que é visto a partir das questões fisiológicas, da maturação física e psicológica, e das suas necessidades básicas.

Podemos dizer, que nessas três perspectivas, há uma intencionalidade, por parte das coordenadoras, de conceber o bebê a partir daquilo que é construído no imaginário do adulto, que, em nossa cultura ocidental, ainda é visto num viés biológico, higienista e tutelar. Ou seja, há um *desejo de ser e de saber* sobre o bebê, que surge a partir do imaginário do adulto, influenciado pelo contexto social, histórico, cultural e econômico. O que significa ser o “xodozinho da creche”? O que significa ser “tudo”?

O trabalho de Mattos (2018) traz o bebê como alguém atual, que “instaura o novo, o suspeito” (p. 77). Ao mesmo tempo, para constituir-se como sujeito, “a própria natureza do bebê humano coloca-o em estado absoluto de dependência, o que faz necessário que haja alguém que o acolha, o deseje, que atue, que aja como *um outro sujeito de relação*” (ibid).

A partir da concepção de bebê, apresentada por Mattos (2018), como *sujeito de relação*, podemos observar, através das entrevistas, que a concepção de atendimento aos bebês é construída a partir da função que o bebê dá ao adulto, de cuidar, de educar, de zelar, e não é a partir de quem o bebê realmente é, de forma que o adulto se sente empoderado, e foca a relação nele e em tudo o que ele pode fazer por esse outro. Ou seja, não há uma *responsividade* nesse encontro entre adulto-bebê, através do atendimento.

Guimarães (2008), na tese “*Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*”, apresenta o cuidado como ética nas relações entre bebês e adultos na creche, e problematiza a centralidade das ações *sobre* os bebês para a relação *com* os bebês e deles com outros adultos e crianças mais velhas, construindo uma perspectiva que se opõe aos modos de relação com o bebê tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista, de controle, que ocupa o lugar da necessidade, da desproteção e da fragilidade. A autora traz, a partir de Bakhtin (1992, 1993, 2003), uma reflexão sobre o conceito de *atitude responsiva* ou *responsividade*, como forma de comprometimento, responsabilidade e resposta do adulto na relação com a criança. Para Bakhtin (2003), atitude responsiva é um critério de conclusibilidade do enunciado, ou seja, o enunciado revela sua força, inteireza e expressividade, quando é possível responder a ele, quando convoca a uma resposta. Pode-se dizer que isso se expõe em enunciados verbais e em composições não verbais.

As concepções de bebês e de atendimento, apresentadas a partir das entrevistas, nos revelam um bebê que ainda ocupa o lugar da falta, da ausência, que precisa de uma estrutura que o acomode e que atenda às suas necessidades. A partir do tripé teórico conceitual, construído para este trabalho, o bebê é visto como sujeito de *desejo, liberdade e autonomia*. Compreendemos que a preocupação das coordenadoras com o atendimento, no que diz respeito às questões estruturais, legitimam essa concepção de bebê, que precisa de um lugar para se movimentar, de forma livre e autônoma, com materiais físicos e humanos, que contornarão os espaços onde o bebê terá suas primeiras experiências, através dos percursos de vida coletiva, compartilhados com os adultos e com outros bebês. No entanto, esse atendimento, enquanto política pública, não pode ser implementado somente a partir daquilo que falta ao bebê, a partir das suas necessidades básicas, mas sim a partir da sua potência, daquilo que ele é, deseja, sente, através da sua liberdade e autonomia. Essa concepção de atendimento como tutela, proteção, como forma de seguridade social, tem sido uma escolha, por parte de alguns municípios da pesquisa, ao estabelecerem critérios para a matrícula em creches, agindo, assim, de forma discricionária e, em alguns casos, de forma arbitrária, como foi apresentado no capítulo anterior.

Conforme os versos de Manoel de Barros, apresentados na epígrafe desta seção, podemos dizer que o “*quando*” determina parte do imaginário do adulto sobre o bebê, pois ele passa a ser visto por um aspecto temporal, evolutivo e desenvolvimentista, e pouco pelo que ele realmente é, pela capacidade de *agir* sobre o mundo que se apresenta a ele, através do seu *desejo*, da sua *liberdade e autonomia*.

Para uma melhor compreensão sobre esses limites impostos pela temporalidade e suas influências nos *conceitos*, no *atendimento* e nas *políticas* para os bebês, será problematizada, na próxima seção, a questão da fronteira entre as idades.

### 3.2 “*O que é uma criança? Quem é bebê.*” A fronteira entre as idades

O que é uma criança?

Pequeno. (Karolyne, 4 anos)

Quem é bebê. (Alan Jones, 4 anos)

Criança pequenininha. (Anny Karolyne, 4 anos)

É ser pequena. (Paolla, 4 anos)

Criança pequena que dorme. (Ana Clara, 5 anos)

É uma bebê. (Yasmin, 5 anos)

É ser um pouco adulto e um pouco pequeno. (Felipe, 4 anos)

Um menino pequeno. (Mateus, 5 anos)

É ser grande, tem criança pequena na sala de 4 anos. (Sophia, 5 anos)

Meu irmão é pequeno. (Micaela, 5 anos)<sup>55</sup>

Inspirando-me no convite às crianças para pensar sobre as concepções do “ser criança”, levanto nesta pesquisa a seguinte questão: O que é um bebê? É ser pequeno? É ter uma idade?

A questão da fronteira entre as idades é algo que tem marcado os textos políticos, repercutindo no atendimento oferecido aos bebês pelos municípios e dividido os estudos nas diferentes áreas que estudam a infância. Nesta seção, esse debate será ampliado, o qual foi apresentado anteriormente, através da indefinição sobre a *idade inicial* para o atendimento nas creches da Baixada Fluminense, amparada pela implicitude no texto da lei. Para tal, iremos dialogar com a Filosofia, Antropologia e Sociologia da Infância, na tentativa de compreender o bebê como alguém que está inserido numa etapa da vida, que tem um corte etário possível, e de que forma a idade pode prescrever concepções e comportamentos, atendendo a certos interesses econômicos e políticos, através de legislações, programas e demais políticas. Para uma melhor compreensão do conceito *idade*, será incluído um novo verbete ao glossário que estamos construindo ao longo desta dissertação.

\*\*\*

#### GLOSSÁRIO:

**IDADE-** 1. o tempo de vida decorrido desde o nascimento até uma determinada data 2. duração total da vida 3. época; tempo 4. período marcado por fato ou descoberta importante; ou por um grau de evolução; era 5. período histórico ou pré-histórico<sup>56</sup>

\*\*\*

A idade diz respeito à vida. Através de fronteiras temporais que são estabelecidas, a idade inscreve os indivíduos em grupos, a partir de modelos socialmente sancionados. Ela estabelece limites temporais a criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso. No entanto, conforme apresentado nesta pesquisa, observa-se que o bebê ainda não aparece com uma idade definida e explícita na legislação que estabelece o atendimento na Educação Infantil. O primeiro documento publicado pelo MEC, que apresenta a fronteira de idade do bebê, foi o texto “Especificidades da ação pedagógica com os bebês”, elaborado no âmbito do programa

---

<sup>55</sup> SILVA, Glacione Ribeiro. Por uma Pedagogia da Palavra: dando vez e voz às crianças- Reflexões sobre o Currículo da e para Infância através de relatos das práticas de duas creches na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. In: VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2016, Rio de Janeiro-RJ. Anais do VIII CIFE, 2016, p. 14.

<sup>56</sup> Houaiss (2010:416)

“Currículo em Movimento” (Barbosa, 2010). Nele, considera-se como bebê, as crianças até dezoito meses de vida, após essa idade, elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequenininhas. A Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, traz a subdivisão etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, fixando também, como a fronteira de idade para o bebê, zero a dezoito meses.

O trabalho de Nascimento e Motta (2013) sobre *ser criança, ser adulto e a dinâmica das idades*, apresenta uma pesquisa que diz respeito ao que dizem as crianças sobre o ser criança e como elas se posicionam socialmente diante disso, na qual é revelada aspectos sobre a condição infantil e a própria percepção temporal, que é específica e não necessariamente linear e cronológica. As autoras trazem alguns estudos da infância, através da Sociologia (Sarmiento, 2008; Sirota, 2005), Antropologia (Delalande, 2010) e Filosofia (Lloret, 1998), que dialogam com a questão da fronteira entre as idades.

Para Sarmiento (2008), o conceito de geração ajuda a pensar a infância como grupo social que provoca, produz e faz parte de uma estrutura mais ampla, na qual os indivíduos de diferentes idade, sexo, etnia, nacionalidade e pertencimento se encontram. Sirota (2005) aponta uma indeterminação das fronteiras das idades: “É importante lembrar que não estamos mais num esquema vertical ou horizontal, mas num quebra-cabeça de formas de referência, dentro do qual se constrói a experiência social da criança” (p. 6 apud Nascimento e Motta, 2013, p. 218). Dessa forma, ainda que as fronteiras sejam flutuantes, a idade das crianças parece um indicativo da cultura de pares que se constrói, sobretudo, por meio da socialização horizontal.

Delalande (2010), investigando como as crianças e os adolescentes veem as idades, parte do princípio de que aqueles que passam pelas idades são capazes de dizer o que determina o pertencimento a cada faixa etária e a um grupo de idade, de forma consciente, em alteridade com outros grupos.

Lloret (1998) argumenta que a idade constitui um elemento de diferenciação entre as crianças. “Ter uma idade é uma forma de pertença existencial” (p. 13 apud Nascimento e Motta, 2013, p. 222). Para a autora, dois movimentos cercam a relação com as idades: de um lado, nós temos uma idade, na medida em que esses anos são nossos e os assumimos como uma pertença existencial, pois o tempo é uma propriedade cronológica individual; mas, de outro, são os anos que nos têm, “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade” (p. 14 apud *ibid*). Assim, são os anos que nos fazem bebês, crianças, jovens, adultos ou velhos, situando-nos como um grupo socialmente definido- “a idade não é tua nem minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui” (p. 15 apud *ibid*). Para a autora, a maneira de dizer e pensar a idade muda o sentido da pertença temporal e configura uma imagem complementar de nossa existência. A

fronteira estabelecida pela idade, juntamente com as fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos, pois:

Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados (Lloret, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva, a idade pode ser vista como um “dispositivo” (Foucault, 1979) de controle social, como forma de ordenamento das populações, atendendo a certos interesses econômicos e políticos, através de legislações, programas e demais políticas.

No que diz respeito a fronteira entre as idades nos estudos sobre os bebês, tendo a Antropologia e a Sociologia como campo de conhecimento, destacamos os trabalhos de Gottlieb (2009, 2012), e, Tebet (2013), Tebet e Abramowicz (2013, 2014), respectivamente.

Apesar de não tratar diretamente da questão da fronteira entre as idades, o trabalho de Gottlieb (2009, 2012) contribui para uma reflexão sobre a ausência dos bebês nos estudos antropológicos, a partir das limitações postas a partir da idade, e para uma problematização sobre a concepção de bebê, construída a partir dos padrões ocidentais. Segundo a autora, os bebês são vistos como um “não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico” (Gottlieb, 2009, p. 314). A autora apresenta seis razões para a exclusão dos bebês das discussões antropológicas: as memórias e o *status* parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios e seu aparente baixo grau de racionalidade.

Outra contribuição importante de Gottlieb foi sua pesquisa realizada em 1993, a partir dos bebês, com os *Beng*, um povo nômade do Oeste da África. Contrariando a forma pela qual os bebês são vistos em nosso mundo ocidental industrializado, a autora relata que seu principal objetivo na pesquisa foi desafiar a suposição de que “um bebê padrão existe, de alguma forma, fora da cultura” (Gottlieb, 2012, p. 21), haja visto os manuais e livros de autoajuda sobre os bebês.

Os trabalhos de Tebet (2013) e Tebet e Abramowicz (2013, 2014) trazem para o debate um movimento que visa inserir nas pesquisas sobre bebês as contribuições dos Estudos da Infância. A partir de um diálogo com os principais autores da Sociologia da Infância de língua inglesa, as autoras evidenciam a inadequação do uso de alguns conceitos consagrados na

Sociologia da Infância, quando utilizados para o estudo de bebês –tais como “geração” e “cultura de pares”. A partir de tais reflexões, as autoras destacam que “*bebês não são crianças e não podem ser estudados a partir dos mesmos conceitos e metodologias*” (Tebet e Abramowicz, 2013, p.11, grifo das autoras). As autoras ressaltam a necessidade de constituir teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como uma categoria analítica independente, como forma de reconhecer sua especificidade na tessitura social, ultrapassando a fase de extensão conceitual e inaugurando a fase de reconstrução teórica.

A partir das ideias apresentadas, sobretudo por Jenks (2005) e Prout (2005, 2010), as autoras construíram a noção de que “os bebês podem ser compreendidos como seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. Onde tudo é potência e nada está dado” (Tebet e Abramowicz, 2013, p.11). Os bebês são, deste modo, concebidos como devires, seres singulares, que habitam um tempo-espaço complexo e caótico, do ponto de vista dos adultos- que é momento anterior à infância.

Em sua tese, num diálogo com as distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa, Tebet (2013) definiu o bebê conceitualmente a partir do pensamento de autores pós-estruturais, sendo compreendido, ao mesmo tempo, como *singularidade e diferença, imanência e transgressão*.

Na construção de um campo analítico e conceitual, Tebet e Abramowicz (2013) reconhecem os bebês como seres pré-individuais, pois ainda não assimilam as regras e restrições sociais num plano de organização, estando “imersos num plano de imanência e de possibilidades” (p. 8).

Sobre a fronteira entre as idades, as autoras ressaltam que não há uma data para deixar de ser bebê, assim como não há um ritual de passagem da condição do bebê para a condição de criança, na verdade, o que existem são “processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos ao seu redor e cabe ao pesquisador cartografar, traçar estas linhas” (Tebet e Abramowicz, 2013, p. 11).

A partir deste breve diálogo com alguns estudos da Filosofia (Lloret, 1998; Foucault, 1979), da Antropologia (Delalande, 2010; Gottlieb, 2009; 2012), e da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2008; Sirota, 2005; Tebet, 2013; Tebet e Abramowicz, 2013; 2014), podemos compreender a *idade*, como algo que impõe ao bebê certas *condições*, dentro de sua cultura, influenciando assim o atendimento e as políticas destinadas a eles. A legislação delimita, através da idade, o atendimento na creche, porém de forma generalista e não explícita, o que permite aos municípios implementarem as políticas de forma discricionária. Por outro lado, a idade caracteriza certas concepções sobre o atendimento oferecido aos bebês, através de um

viés evolutivo e temporal, e torna-se um “dispositivo” de controle sobre esses sujeitos através de normas, legislações e demais políticas, ou seja, a idade, através de suas fronteiras, inscreve o bebê num modelo preconcebido, influenciado pela cultura, através de uma classe social, gênero, entre outros, que é contrário a sua singularidade, revelada através do seu desejo, da sua autonomia e da sua liberdade.

Na próxima seção, será problematizado o *lugar* que o bebê tem ocupado nas políticas atuais através de algumas leis, planos, programas e outros documentos oficiais; e através das concepções dos representantes das secretarias de educação dos municípios da pesquisa.

### 3.3 “Onde estão os bebês?” Os bebês como sujeitos e/ou objetos nas/das políticas

Como conhecer jamais o menino? (...) lá está ele sentado no chão, de um real que tenho de chamar de vegetativo para poder entender. (Clarice Lispector)

Como conhecer o bebê? Assim como na epígrafe, a partir do seu *lugar*. Na última seção desta dissertação, será problematizado o lugar dos bebês nas políticas, a partir do desafio de responder as seguintes questões: onde estão os bebês? Que lugar eles ocupam nas políticas? São eles sujeitos e/ou objetos nas/das políticas?

As especificidades dos bebês têm se tornado foco de atenção da sociedade nos últimos anos. A concepção, o período gestacional, o parto, e os primeiros dias e meses de vida tornaram-se elementos para produção de uma cultura do consumo e da performatividade que perpassa várias classes sociais, com maior ou menor intensidade. Os exames de imagens de alta tecnologia, a festa que antecede a chegada do bebê, conhecida em nossa cultura como “*chá do bebê*” ou “*chá da revelação*”<sup>57</sup> e os ensaios fotográficos “*newborn*”<sup>58</sup>, chegam até nós como sintomas da pós-modernidade e são marcados por valores como “o culto à visibilidade, a efemeridade, o presenteísmo, a espetacularização e a comodificação dos sujeitos” (Teixeira, 2015, p. 12).

No período pré-nascimento, a sociedade passou a valorizar a chegada do bebê através da decoração do quarto, da cor do enxoval, dos acessórios para transporte e alimentação, entre outros, o que já os coloca num processo de “individualização” (Tebet e Abramowicz, 2013, p. 8) e

<sup>57</sup> O chá da revelação é uma festa que antecede a chegada do bebê com o objetivo dos pais, familiares e amigos descobrirem, juntos, o sexo da criança.

<sup>58</sup> O ensaio fotográfico *newborn* consiste na produção de uma nova versão do álbum de família, que designa o recém-nascido, preferencialmente antes dos 15 dias de vida, quando é fotografado usualmente dormindo. Esta tendência chega ao Brasil inspirada no trabalho da fotógrafa australiana Anne Guedes. Ver: TEIXEIRA, Ednara de Freitas. Cultura *newborn*: a pequena infância na cultura do consumo e da performatividade. Canoas: ULBRA, 2015. Dissertação (Mestrado).

de constituição enquanto sujeito, a partir do desejo dos adultos. Antes mesmo de sua entrada no mundo e na sociedade, existem dispositivos previamente definidos que são configurados para recebê-los, predispondo um encaixe deles a essa realidade. Tudo pensado “para eles” e nunca “a partir deles”.

Nas políticas esse quadro não é diferente. As políticas que atendem aos bebês não são pensadas a partir deles e possuem alguns fins que foram formulados colocando-os externos a um lugar de singularidade, potência e imanência.

No Brasil, as políticas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos foram configuradas, conforme o percurso histórico apresentado no primeiro capítulo, da seguinte forma: de um lado, propostas de baixo custo, do outro, a noção do direito social das crianças pequenas a uma Educação Infantil de qualidade. Além disso, observa-se uma forte presença de organismos multilaterais no escopo desse atendimento e a concepção de uma educação precoce como forma de combate à pobreza e aos baixos resultados educacionais, tendo a neurociência como principal referencial epistemológico (Campos, 2011; 2012; Rosemberg, 2002). Considerando a LDB de 1996 como marco legal que legitima a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, muitos embates e desafios se fazem presentes, visto a historicidade da dicotomia existente entre o proclamado nas leis e o efetivado na realidade brasileira. Campos (2002) destaca, entre outros fatores, as diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais que garantam a aplicabilidade dos princípios legais. No campo das contradições presentes na Lei, a transferência das creches do setor da assistência para o setor educacional não se deu de maneira efetiva quanto à definição de orçamentos específicos e à definição de políticas para a formação do quadro de pessoal.

Nesse cenário de embates e desafios das políticas públicas para a infância, Andrade (2010) considera que “toda a legislação foi promulgada no momento histórico de retrocesso dos investimentos no setor social e educacional, em virtude das políticas neoliberais implantadas no país a partir da década de 1980” (p. 147), haja visto que a atenção e os serviços destinados às crianças dependem da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade.

Rosemberg (2002) destaca as influências do Banco Mundial e das organizações multilaterais, a partir da década de 1990, no cenário das políticas educacionais brasileiras. No campo da educação infantil, o Banco Mundial apresentou uma nova concepção de desenvolvimento infantil, fomentando iniciativas de programas focalizados para o combate à pobreza, através do incentivo de velhos modelos assistencialistas, como as creches filantrópicas e domiciliares. Os programas, estudos e documentos oficiais publicados pelo Ministério da

Educação e Cultura, nas décadas de 1990 e 2000, os quais podemos destacar o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) e da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, MEC/SEB, 2005), foram norteados pelas metas estabelecidas na Conferência Internacional de Jomtiem, ocorrida em 1990, na Tailândia, e no Fórum Mundial de Educação de Dakar, no Senegal, ocorrido em 2000, ambos organizados pela UNESCO, onde reuniu vários países e órgãos internacionais para a discussão da educação básica no mundo. O Brasil é signatário das diretrizes estabelecidas nessas conferências. No Fórum de Dakar, o tema da primeira infância ganhou destaque como uma das primeiras metas, reafirmando o compromisso estabelecido em Jomtiem: “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem” (UNESCO, 2001, p. 8 e 9).

Segundo Penn (2002), as políticas de investimentos do Banco Mundial na Educação Infantil são subsidiadas pelo conceito de infância fundamentado na teoria do capital humano. Conforme a autora, para o Banco Mundial, “o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o *capital humano* do futuro” (p. 13, grifo da autora). Segundo essa perspectiva, a primeira infância é um momento privilegiado de investimentos, visto que o desenvolvimento cerebral ocorre com mais intensidade nesse período.

O Banco Mundial e outras agências doadoras supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, tanto em regiões remotas do Nepal como em Chicago. Para essa concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral. (Penn, 2002, p.15)

A formulação das políticas e programas de atendimento à primeira infância nos países subdesenvolvidos, incluindo o Brasil, é fortemente influenciada por uma visão determinista de desenvolvimento humano, o que inclui os bebês, ao mesmo tempo num processo etapista e futurista, onde há na ideia do “capital humano”<sup>59</sup>, o objetivo de retorno no investimento em Educação Infantil.

James Heckman, economista, ganhador do Prêmio Nobel em 2000, é um defensor do investimento na primeira infância. Juntamente com um grupo de economistas, psicólogos do desenvolvimento, sociólogos, estatísticos e neurocientistas, o referendado norte-americano tem mostrado que a qualidade do desenvolvimento na fase inicial da vida influencia fortemente os resultados econômicos, sociais e na saúde para os indivíduos e para a sociedade como um todo. A Equação Heckman, como é chamada sua teoria, apresenta quatro fatos essenciais para a construção do capital humano que proporcionará o sucesso econômico de um país: inteligência

---

<sup>59</sup> A teoria do Capital Humano surgiu nos Estados Unidos, em 1950, a partir da disciplina Economia da Educação, com Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago.

e habilidades sociais são desenvolvidas em idades precoces – e ambas são essenciais para o sucesso; o investimento na primeira infância produz os maiores retornos em termos de capital humano; a vantagem do país virá da ajuda aos menos favorecidos; retornos econômicos de qualidade vêm de investimentos de qualidade em desenvolvimento na primeira infância (Heckman, 2012, p. 1 e 2). Ele também considera que a família possui um papel importante nos primeiros anos de vida das crianças, pois as capacidades não são apenas determinadas geneticamente, mas são afetadas causalmente pela qualidade do cuidado oferecido, do vínculo, da consistência e da supervisão dos pais. Sua pesquisa traz as relações entre o investimento precoce na infância e os estágios de desenvolvimento.

A maior taxa de retorno do desenvolvimento na primeira infância ocorre quando se investe o mais cedo possível, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em famílias carentes. Começar na idade de três ou quatro anos é um pouco tarde demais, pois significa não reconhecer que habilidades geram habilidades de uma forma complementar e dinâmica. Os esforços devem se concentrar nos primeiros anos em busca de maior eficiência e eficácia. O melhor investimento é na qualidade do desenvolvimento na primeira infância, desde o nascimento até os cinco anos, para crianças carentes e suas famílias (Heckman, 2012, p. 1).



Figura 8- Equação de Heckman (Heckman, 2008)

Por sua vez, Heckman e Cunha (2011, p. 143), correlacionando os efeitos dos investimentos em determinados estágios do desenvolvimento das crianças, concluem que, para os mais desfavorecidos, a política ótima é investir muito nos primeiros anos. Perfis de investimento no segundo período dão retornos muito mais sutis e levemente a favor das crianças mais favorecidas. Esta é uma manifestação da complementaridade dinâmica que produz uma compensação de equidade-eficiência que caracteriza a fase posterior de investimento, mas não o investimento inicial. É socialmente ótimo investir mais no segundo período da vida das crianças favorecidas do que nas crianças desfavorecidas. Um perfil semelhante emerge para

investimentos destinados a reduzir a criminalidade global. Dois pressupostos orientam essas proposições: a) a educação da primeira infância é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; e b) quanto mais cedo se educa a criança, mais oportunidades de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se, assim, que privações se transformem em futura situação de iniquidade social.

Essa ideia do desenvolvimento infantil, a partir da estigmatização das crianças pobres e de uma “infantilização da pobreza” (Campos, 2012, p. 83), classifica o tipo de atendimento oferecido aos bebês, onde os mais pobres são objeto daquilo que é pensado *para e sobre* eles, colocando-os num mesmo patamar de desenvolvimento humano, onde a entrada destes nas políticas educacionais se consolida como forma de prevenir problemas futuros.

A partir de uma análise foucaultiana, o foco nas famílias como responsáveis pelo desenvolvimento nos primeiros anos de vida de seus filhos, através da qualidade do cuidado, da consistência e da supervisão dos pais, pode ser considerado como uma estratégia de governo, a partir do momento em que as políticas “instruem” as famílias mais pobres de como estas devem cuidar dos seus filhos, sem lhes proporcionar condições estruturais para tal, como emprego, alimentação, moradia e assistência médica gratuita. Bujes (2015) traz, como exemplo de estratégia de governo das crianças e de suas famílias, o programa “Família Brasileira Fortalecida”, proposto pela UNICEF, que tem por finalidade favorecer o cumprimento, pelo Brasil, das metas estabelecidas pela ONU para o terceiro milênio. Em 2005 e 2006, esse programa foi implementado através de um plano-piloto no Ceará, Paraíba, Piauí e no município de Manaus, numa parceria entre o MEC, UNICEF e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em regime de cooperação técnica. Um dos principais instrumentos do programa foi o kit elaborado pelo UNICEF, em 2004, composto por cinco álbuns seriados que abordam temas ligados à saúde, ao desenvolvimento infantil, à educação, à garantia de direitos e à cidadania, entre outros, com o objetivo de ensinar os pais e as mães a cuidarem de seus filhos, ou seja, a “aprenderem a ser pais”. Cada álbum destina-se a um período específico da vida da criança: gestação; primeiro mês de vida; do segundo ao décimo segundo mês de vida; de 1 a 3 anos de idade; e de 4 a 5 anos. O objetivo de programas como esse é promover “intervenções educativas de baixo custo” a fim de garantir a “sobrevivência das crianças” (Bujes, 2015, p. 263). Nas palavras de Foucault (1979, p 284), “governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Assim, o propósito do governo está nas coisas que ele dirige”.

Retomando às políticas como texto legislativo no Brasil, cabe destacar aqui as mudanças oriundas a partir do atual Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e da Lei 12796/13 que propõe mudanças nas políticas para os bebês e crianças pequenas, através da universalização e a obrigatoriedade do atendimento na pré-escola até 2016 para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliação da oferta em creches, para as crianças de zero a três anos, em cinquenta por cento, até o fim da vigência do plano (2024). A ampliação do acesso é condição indispensável para a conquista da qualidade na Educação Infantil e para a garantia do direito subjetivo à educação. Os dados da Pnad/IBGE<sup>60</sup> mostram que em 2019 somente 30,4% das crianças de 0 a 3 anos de idade frequentavam a creche. Desse modo, os desafios para cumprir essa meta são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que se alcance 50% do atendimento na próxima década, muitas crianças até três anos ainda serão privadas do direito à educação. Outro dado observado a partir do campo de pesquisa (capítulo 2) é uma diminuição do atendimento na creche (0 a 3 anos), para o cumprimento da universalização e obrigatoriedade do atendimento na pré-escola, o que tem levado também alguns municípios a recorrerem a parceria público-privado, que é legitimada através da estratégia 1.7 que trata da articulação da oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área da educação.

Outro destaque é o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, que estabelece a parte nacional comum dos currículos da Educação Infantil, destacando os “direitos de aprendizagem” e os “campos de experiências”, divididos por três faixas etárias: bebês, crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses. A divisão etária é um dos pontos que marcam esse documento e traçam certo distanciamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009).

O documento da Base é o primeiro documento curricular que estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para os bebês, inserindo-os num sistema curricular organizado com fins estabelecidos, o que caracteriza um currículo normativo e hegemônico. Observa-se ainda que os “campos de experiências” (Brasil, 2017) podem levar a um caminho perigoso de retorno a disciplinarização, o qual já havia sido superado pelas DCNEIs (Brasil, 2009), que trouxeram um caráter de flexibilidade, as quais propunham uma integração das diversas experiências com os diferentes conhecimentos, respeitando as características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, das

---

<sup>60</sup> <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 31/02/2019.

creches e pré-escolas na elaboração de suas propostas curriculares. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento muito se aproximam aos referendados no documento conhecido como *Relatório Jacques Delors*, produzido pela Unesco, que traz conceitos de fundamentos da educação baseados num relatório da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI (UNESCO, 2010). No relatório há uma discussão dos quatro pilares onde se propõe uma educação direcionada por quatro fundamentos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Ao analisar esses documentos, percebemos que trazem um conjunto de dispositivos que, conforme Bujes (2002, p. 265), “toma a seu cargo uma série de aparatos reguladores”. Nesse sentido, entendemos que essa proliferação de documentos se constitui em um dos mecanismos e táticas de atuação estatal sobre a infância de modo geral e sobre os bebês de modo particular, a partir das políticas no contexto educacional, de uma forma talvez mais sutil, mas completamente operante.

A partir desta análise dos documentos atuais, chegamos a seguinte questão: Onde estão os bebês? Que lugar eles ocupam nas políticas? São eles sujeitos e/ou objetos nas/das políticas? Na tentativa de responder a essas questões, iremos analisar os dados obtidos a partir da última questão da entrevista, a qual investiga, a partir do olhar das coordenadoras das secretarias de educação, se as políticas atuais atendem às especificidades dos bebês:

“É difícil dizer, pois, o olhar não é tão pedagógico; o olhar é mais quantitativo. Tendo essa visão dos bebês, eles são um mínimo muito reduzido no município, então, eles são os últimos a serem vistos. Sendo bem realista, ele não é o foco! Muitas vezes, nós, como equipe, precisamos reforçar essa importância do trabalho com os bebês. A quantidade é menor, mas o bebê precisa de uma quantidade maior de profissionais. É bem específico, então, os recursos são maiores, e eles acabam ficando ‘de lado’. Essas são as especificidades do berçário que sempre ressaltamos, principalmente nas reuniões com nossos superiores: é a merenda, o profissional que vai atender, os materiais, a formação pedagógica. Requer muito investimento para um quantitativo pequeno. Sendo assim, para um olhar administrativo, é uma coisa, já para um olhar pedagógico, é outra. Acreditamos que esses ‘olhares’ sempre estarão em choque, por aquilo que vemos na SME”. (Mesquita, 13/11/2018)

“As políticas públicas, neste sentido, ainda são um ‘bebê’! Ainda estão engatinhando, caminhando a passos lentos para tentar melhorar. A gente sabe que isso não vai melhorar de hoje para amanhã, nem será em 2019 que essa política pública vai melhorar para esse bebê, mas, a passos lentos, ela está melhorando, e temos visto que a grande preocupação que estudiosos da Educação Infantil e o MEC têm tido, é em

cada vez mais ‘amarrar’ essa oferta e ampliá-la. Temos a esperança de que isso, daqui para a frente, vá ficando cada vez melhor. Também é fato de que não tínhamos nada, e passou a ser Educação Básica, e deixou de ser só o cuidar, e passou a ser o cuidar e o educar; e hoje, passou a ser essa questão do brincar e interagir. Aos poucos, esses olhares do governo estão voltando sim, para a Educação Infantil. Uma das maiores provas de que estamos caminhando lentamente, é que, dos municípios pesquisados neste trabalho, dos treze, somente quatro atendem essa faixa etária. Isso mostra como as pessoas estão caminhando lentamente para esse propósito, e como se precisa melhorar isso, pois, mesmo os municípios que atendem esse público, tem poucas unidades. A BNCC trouxe a legitimação e reforçou a necessidade e o direitos aos bebês. Ela traz um olhar mais detalhado sobre a Educação Infantil, mostrando que a mesma pode, e certamente trará, melhorias para o futuro da educação, ou seja, impactará posteriormente no indivíduo”. (Guapimirim, 14/11/2018)

“Não na sua totalidade. Ainda faltam muitas políticas que privilegiem a primeira infância. O profissional da primeira infância deveria ser o mais valorizado. Não adianta falar da alfabetização no primeiro ano. A alfabetização começa no berçário quando eu conto uma história para o bebê. Ali começa o trabalho com a Linguagem; trabalhos que privilegiem a brincadeira; a criança precisa de espaço. Há uma necessidade de investimento na questão física e na questão humana, no caso, os profissionais. Na questão física: espaços, materiais, brinquedos. Na questão humana: profissionais, valorização dos profissionais, formação e questão salarial dos profissionais”. (Itaguaí, 22/11/2018)

“Não. Acho que ainda não atendem. Há que se ter ainda muitos estudos, e levá-los bem à frente para que a população tenha em mente que os bebês são preciosidades, e precisam sim, ter mais estudos, e levar esses estudos para as escolas. Termos debates, rodas de conversa, para que, eles possam ter em mente, a importância dos bebês”. (Japeri, 05/12/2018)

É unânime, na percepção das coordenadoras, a afirmativa que os bebês ainda não são o foco das políticas. Nessa concepção, esse *lugar*, que ainda não é ocupado pelos bebês, está associado à questões estruturais, como a falta de investimento na área física e humana. No entanto, essa concepção não revela o *lugar* dos bebês nas *políticas* como um *lugar legítimo*, que não deve estar associado somente às questões estruturais e sim a questão *conceitual* do bebê, sobre *quem ele é, como e onde* ele deve estar, ou seja, a partir da sua *condição, situação e lugar*.

Através dos dados obtidos nas cinco questões da entrevista, tornou-se explícito que o lugar dos bebês nas políticas é pensado mais a partir de suportes e artefatos materiais e menos

naquilo que ele realmente é. Isso revela o seguinte fato: a falta de investimento e ampliação do atendimento a esta faixa etária deve-se, muitas vezes, a todos os aparatos materiais e humanos que são concebidos como essenciais para o atendimento, a partir do imaginário do adulto, mas que, na verdade, tornam-se subterfúgios para esse não atendimento aos bebês, o que justifica a ação discricionária dos municípios. Alguns estudos sobre a discricionariedade nas políticas revelam que os fatores institucionais são determinantes “para se compreender como os burocratas implementadores agem, na medida em que, ao longo da cadeia de implementação, são construídos contextos específicos sobre os quais os burocratas poderão atuar”. Dessa forma, “as próprias decisões tomadas e a discricionariedade que será exercida têm como pano de fundo condições específicas colocadas pelo contexto, e podem, inclusive, ampliar ou limitar o espaço da discricionariedade” (Lotta, 2012, p. 32).

Numa relação entre o *macrocontexto* e o *microcontexto* das políticas, ou seja, através daquilo que ocorre no contexto de formulação das políticas, no âmbito federal, e no contexto da implementação dessas políticas, no âmbito municipal, podemos destacar, a partir do que foi apresentado nesta seção, alguns pontos: no *macrocontexto*, temos uma forte influência dos organismos internacionais na formulação das políticas, como o investimento em programas de baixo custo, estando associado a ideia de “fazer mais com menos” (Campos, 2005); uma forte influência da Economia e da Neurociência, que traz o investimento na Educação Infantil como “a cura para todos os males”, na ideia do bebê como “capital humano do futuro” (Heckman, 2012; Heckman e Cunha, 2011), principalmente aqueles pertencentes as classes menos favorecidas, onde o investimento deve ser maior e mais cedo, ou seja, nos primeiros meses de vida; a formulação de metas quantitativas para o atendimento na creche (PNE, 2014), que inclui os bebês; e no *microcontexto*, temos uma supervalorização das questões estruturais, com grande dimensionamento, por parte do imaginário dos adultos, daquilo que precisa ser oferecido ao bebê para um atendimento de qualidade, que dificulta a implementação das políticas, e forma um “elo perdido” (Rua, 1998, p. 14) entre a formulação e a implementação.

Mas, afinal, os bebês são sujeitos e/ou objetos nas/das políticas? Na tentativa de dar respostas a essa pergunta, serão incluídos novos verbetes ao glossário que orienta esta dissertação.

\*\*\*

#### **GLOSSÁRIO:**

**SUJEITO-** 1. pessoa indeterminada ou cujo o nome não se diz 2. termo da oração a respeito do qual se faz uma declaração 3. que se submete ao poder ou à

vontade dos outros 4. que possui fatores que predispõem a algo negativo 5. suscetível; passível de<sup>61</sup>

**OBJETO-** 1. coisa material que pode ser percebida pelos sentidos 2. coisa mental ou física para a qual se dirige o pensamento, um sentimento ou uma ação 3. assunto; tema 4. motivo, causa 5. coisa, mercadoria 6. em gramática, o complemento dos verbos transitivos<sup>62</sup>

**SUBJETIVO-** 1. do sujeito; pessoal 2. que não é imparcial; tendencioso 3. que não é concreto, exato ou objetivo<sup>63</sup>

**OBJETIVO-** 1. o que se quer alcançar; propósito 2. sem rodeios; direto 3. livre de interesses ou opiniões pessoais<sup>64</sup>

**SUBJETIVIDADE-** 1. característica do que é subjetivo 2. domínio da consciência, das percepções e sentimentos de um indivíduo<sup>65</sup>

**OBJETIVIDADE-** 1. qualidade do que dá, ou pretende dar, uma representação fiel de um objeto ou fato 2. característica do que não é evasivo<sup>66</sup>

\*\*\*

Esta dissertação objetivou conhecer o bebê, a partir da sua *condição, situação e lugar*, através de um *conceito*, do *atendimento* e das *políticas*, respectivamente. Buscou-se construir um conceito de bebê a partir da sua condição de *sujeito e pessoa*. Ao olhar para o bebê nesta *condição*, foi investigada sua *situação*, através do *atendimento* na Baixada Fluminense e o *lugar* que ele ocupa nas *políticas*.

A definição de *sujeito*, compreendida nesta dissertação, a partir do glossário proposto, diz respeito aquele que está suscetível ou passível de alguma coisa. Já a definição de *objeto* compreende uma coisa mental ou física para qual se dirige uma ação; assim como pode ser considerado um assunto, um tema ou uma causa. Nessa perspectiva, conclui-se que o bebê é, de fato, um sujeito *das políticas*, por estar suscetível e passível delas, na dependência da efetivação de um direito, ou seja, o direito ao atendimento educacional; e é um sujeito *nas políticas*, compreendendo as políticas através dos textos legais, nos quais ele está suscetível ao conceito de um bebê *uno*, concebido no imaginário dos adultos formuladores dessas políticas. Pode-se dizer que ele é mais *sujeito* e menos *objeto*, já que as políticas não o consideram como a causa central no processo de formulação e nem tampouco na fase de implementação. A partir

---

<sup>61</sup> Houaiss (2010:732).

<sup>62</sup> Idem (2010:554).

<sup>63</sup> Idem (2010:728).

<sup>64</sup> Idem (2010:554).

<sup>65</sup> Idem (2010:728).

<sup>66</sup> Idem (2010:554).

do atendimento discricionário da Baixada Fluminense, observou-se que as políticas são parciais e tendenciosas e não estão livres de interesses e/ou opiniões pessoais, tornando-as mais *subjetivas* e menos *objetivas*. Outro fato é o papel desempenhado pelos diferentes *atores* das políticas: os representantes dos organismos internacionais; os neurocientistas; os economistas; os governantes das esferas federal, estadual e municipal; e, principalmente, os burocratas, representados, nesta pesquisa, pelas coordenadoras das secretarias municipais de educação. Estes atores revelam a influência de suas subjetividades na elaboração e execução das políticas, compreendendo a *subjetividade* como percepções e sentimentos em relação aos bebês, através da construção de identidades que justifiquem e moldem a provisão de serviços e a implementação das políticas, contrapondo-se a *objetividade*, que diz respeito a uma representação mais realística e menos evasiva do bebê.

Dessa forma, tentamos dar respostas a questão final da pesquisa: onde estão os bebês? Qual lugar eles ocupam nas políticas? Os bebês ocupam o *lugar* de SUJEITOS nas e das políticas, porém ainda não podem ser considerados OBJETOS dessas políticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma estruturante deste trabalho, foi aceito o desafio proposto nos versos de Clarice Lispector, ao nos provocar anunciando a impossibilidade de conhecer o menino. Através desse desafio, encontramos pistas que nos ajudaram a uma melhor compreensão do *bebê*: sua *condição*, *situação* e *lugar*. Tais pistas tornaram-se instrumentos essenciais para a análise dos temas centrais desta dissertação: *conceito*, *atendimento* e *políticas*. A pesquisa buscou conhecer o *bebê*, numa perspectiva *conceitual*, através da análise da sua *condição* de sujeito e pessoa, a partir do processo de subjetivação, situando-o num percurso histórico de atendimento à infância no Brasil, na produção acadêmica e nas políticas; sua *situação*, a partir do *atendimento* educacional da Baixada Fluminense; e seu *lugar* nas *políticas* para Educação Infantil. Duas questões guiaram a pesquisa: *quem* são os bebês? *Onde* eles estão? Na busca por respostas, construiu-se a teia conceitual, histórica, teórica, metodológica e analítica desta dissertação.

### **O bebê e sua condição: um conceito**

Quem é o bebê? Buscou-se conhecer o *bebê* como categoria social, através da análise da sua *condição* de sujeito e pessoa, a partir do processo de subjetivação. Compreendeu-se que no estágio inicial da vida, o bebê é totalmente dependente de um “outro” que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver. É neste tempo original do encontro com o outro, com ele mesmo, com os objetos e seu ambiente, que advirão as primeiras experiências de satisfação, após o nascimento, pondo em marcha as primeiras inscrições psíquicas, nas quais ocorre uma ação potente e responsiva do bebê, através do seu desejo, da sua liberdade e da sua autonomia, que o lança em direção a exploração do mundo. Nesse movimento de encontro com o mundo que se apresenta ao seu alcance, a ação, como condição humana, é determinante para estabelecer vínculos entre o bebê, os outros, os objetos e o ambiente. No entanto, cabe ressaltar, que não existe um bebê *uno*, fora de um contexto histórico, cultural, social e econômico, e que o processo de subjetivação não é linear e similar a todos os bebês, mas é diretamente influenciado pelo contexto no qual o bebê se insere. Ao pensar no “outro”, essencial ao bebê nos primeiros minutos de vida, não podemos limitá-lo a uma figura feminina e/ou materna, mas sim a um “outro” que atenda suas necessidades, representado na figura de um pai, avó, avô, cuidador (a), entre outros.

### **O bebê e sua situação: o atendimento na Baixada Fluminense**

Quem são os bebês da Baixada Fluminense? Como eles são atendidos? Os *bebês* da Baixada Fluminense, na condição de sujeitos, tornaram-se conhecidos a partir dos dados populacionais, econômicos, sociais e educacionais, ou seja, através da *situação* de suas famílias e do *atendimento* educacional. A pesquisa revelou que este atendimento é oferecido de forma discricionária por todos os municípios, desde a definição da faixa etária inicial para o atendimento até o estabelecimento dos critérios para a matrícula em creches. Dessa forma, a discricionariedade foi analisada a partir de três aspectos: a falta de prioridade no atendimento, justificada, em alguns casos, pela não obrigatoriedade; a implicitude da faixa etária inicial para o atendimento, em creches, no texto da lei, e os critérios estabelecidos para o direito à vaga nas instituições. Os bebês da Baixada Fluminense também tornaram-se conhecidos através do olhar dos representantes das secretarias de educação, revelado a partir de um *desejo de ser e de saber* sobre o bebê, através de classificações identitárias, colocando-os em grupos de pertencimento e merecimento das políticas. Essa concepção de bebê se inscreve no atendimento e influencia o desenho da própria política, através da adequação, interpretação e ajuste local no processo de implementação, compreendida como uma formulação em processo.

### **O bebê e seu lugar: as políticas para a Educação Infantil**

Onde estão os bebês nas políticas? Os *bebês* ocupam *lugar* de sujeito das e nas *políticas*, por estarem suscetíveis e passíveis delas, na dependência da efetivação do direito ao atendimento educacional, o qual é concebido no imaginário dos formuladores, implementadores e influenciadores das políticas: os representantes dos organismos internacionais; os neurocientistas; os economistas; os governantes das esferas federal, estadual e municipal; e, principalmente, os burocratas, representados, nesta pesquisa, pelas coordenadoras das secretarias municipais de educação. No entanto, os bebês não são considerados objeto das políticas. A partir do atendimento discricionário da Baixada Fluminense, observou-se que as políticas são parciais e tendenciosas; mais subjetivas e menos objetivas; nas quais os bebês ainda não ocupam um lugar legítimo. No macrocontexto, podemos destacar: a influência dos organismos internacionais, na formulação de programas de baixo custo; e a influência dos neurocientistas e economistas, que preconizam a Educação Infantil como “a cura para todos os males”, na qual o bebê ocupa o lugar de “capital humano do futuro”. No microcontexto, temos uma supervalorização das questões estruturais, através do imaginário dos burocratas, que compreendem o *atendimento* ao bebê como tutela, como forma de proteção e seguridade social; e o *bebê*, como ser indefeso, inseguro, que precisa ser resguardado e

cuidado, o que influencia a implementação das políticas, e forma um “elo perdido” entre a formulação e a implementação. Ou seja, o lugar dos bebês nas políticas é pensado a partir de suportes e artefatos materiais, ignorando-se quem eles realmente são e representam. Em suma, os bebês ocupam o lugar de *sujeitos* nas e das políticas, porém ainda não são *objetos* dessas políticas.

### **Mas, afinal, quem é o bebê?**

Um dos objetivos deste trabalho foi analisar *conceitualmente* o bebê, pois, olhar para o *atendimento* e as *políticas*, sem conhecê-lo, é incipiente, visto suas especificidades e singularidades. Chegar a esse campo, conceitualmente, não foi tarefa fácil, pois, na tentativa de um conceito, embrenhei-me ousadamente, de modo estrangeiro, nesse grande mundo. Nós, os adultos, jamais seremos capazes de adentrar o mundo dos bebês. Não os conhecemos, não sabemos seus desejos, o que lhes agrada e o que lhes aborrece, mas tentamos decifrar o que enunciam através de seus corpos, gestos, olhares, e, principalmente, através dos seus silêncios, onde tudo é potência. Ao interpretá-los, somos levados para além dos nossos modelos verbais, e, ensaisticamente, apreendemos a ouvir também nossos não ditos.

O *bebê* pode ser compreendido como um sujeito desejante, livre e autônomo, que chega potencialmente ao mundo, infletindo e transgredindo os tempos, espaços e lugares. O bebê não é um devir, um não-ser, ou um ente ainda sem ser. Ele é e está no mundo; se relaciona alteritariamente, estabelecendo vínculos afetivos, ou seja, estando disponível para o outro. Cabe a nós, os adultos, cartografar seus trajetos e afetos, e interpretar o que enunciam através de seus corpos, gestos, olhares, dos ditos e não ditos. Olhar para as políticas, para a educação, para as leis, programas e propostas, enfim, para a vida, a partir dos bebês, é pensar com outra lógica, que desestabiliza nosso racionalismo ocidental, e nos leva a um desapego de ideias, conhecimentos e concepções.

Para não concluir, sigo na tentativa de um conceito, e, para encerrar o glossário, construído ao longo desta dissertação, incluo o verbete *bebê*, através de um olhar alteritário sobre essa *pessoa*, a partir da sua *condição, situação e lugar*.

\*\*\*

**GLOSSÁRIO:** BEBÊ- aquele que potencialmente chega ao mundo, infletindo e transgredindo os tempos, espaços e lugares, para o qual dirigimos o olhar, mas que conduz sua visão para o mundo com desejo, liberdade e autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. MORUZZI, Andrea Braga. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. AQUINO, Ligia Maria Leão (orgs). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ALEXANDRINO, Marcelo. PAULO, Vicente de. **Direito Administrativo Descomplicado**. Rio de Janeiro: Método, 2009.

ALMEIDA, Riezo Silva. **Política pública e Educação Infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília**. Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

ALMEIDA, Tamara França de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense**. Duque de Caxias: APPH, CLIO, 2003.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Políticas educacionais na Baixada Fluminense: desafios para a garantia do direito dos bebês ao atendimento em creches. **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPE RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ**. Niterói: UFF, 2018. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Toward a philosophy of de act**. Austin: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006.

\_\_\_\_\_. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento—perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Novembro de 2010. In: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 27/08/2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. In: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 23/06/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 12796/13. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm) Acesso em 20/04/2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: CNE/CEB, 2009. In: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=dwnload&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dwnload&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 03/01/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18/07/2017.

BRASIL. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm). Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em jun/2016.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em 12/07/2017.

\_\_\_\_\_. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Decreto-Lei nº 5452 de 1º de Maio de 1943. Retificado pelo Decreto-Lei nº 6353 de 1944, Decreto-lei nº 9797 de 1946, Decreto-lei nº 127 de 1967, Decreto-lei nº 12619 de 2012, Decreto-lei nº 13015 de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/De15452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De15452.htm) Acesso em: 12/07/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FNDE. Manual Descritivo para aquisição de mobiliário. Brasília: MEC, 2012. In: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/mobiliario-e-equipamentos>. Acesso em: 04/09/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 006 de 24 de abril de 2007**. In: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_n6\\_240407\\_proinfancia\\_medida18.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf) Acesso em: 10/07/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. In: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. In: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf) Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. In: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf) Brasília, DF: MEC/SEB, 2005. Acesso em: 10/07/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil-Relatório de pesquisa: **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para**

a **Educação Infantil no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. In: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_ropostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf) Acesso em 23/05/2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. Infância e Risco. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./ dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 17-39, set./out/nov/ dez. 2002

\_\_\_\_\_. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./ jun. 2000.

BUSS-SIMÃO, Márcia. ROCHA, Eloisa Acires Candal. GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan/abr, 2013.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: encontros e desafios. In: Machado, Maria Lucia A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.29-39, jan/jun, 2009.

CAMPOS, Rosânia. CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para atendimento das crianças de 0-3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, jan./abr, 2009.

\_\_\_\_\_. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. **Inter-Ação**, Revista Faculdade de Educação, UFG, 33 (2) p. 241-263, jul./dez, 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan/abr, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: políticas e identidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a educação infantil: notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do mercosul. In. XXIV Simpósio e III Congresso Interamericano de Política Administração Da Educação: Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas e gestão democrática da educação, 2009, Espírito Santo. **Cadernos ANPAE**, 2009. v. n.8. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Fazer mais com menos: gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: **28º Reunião Anual da Anped**, GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: agosto/2017.

CAMPOS, Sônia Cury da Silva. A imagem corporal e a constituição do eu. **Reverso**, Belo Horizonte, ano 29, n. 54, p. 63-70, Set, 2007.

Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro-CEPERJ. [http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html). Acesso em 20/01/2018.

CHANIN, Elsa. TARDOS, Anna. **Em Manos Amorosas**. Budapeste: Xlibris, 2018.

CHOKLER, Myrtha. **La aventura dialógica de la infancia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2017.

\_\_\_\_\_. **Acerca de La Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier**. Lima: Centauro, 2015.

COSTA, Sandro Coelho. **Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil**. Doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

DAVID, Myriam. APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2012.

DELALANDE, Julie. Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie? **Revue Le Télémaque**, n. 37, maio, 2010.

FALK, Judit. VINCZE, Mária. El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales. In: HERRÁN, Elena. **Claves de la educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2018.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mirar al niño La Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)**. Buenos Aires: Ariana, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagú**, Campinas, nº 26, p. 279-287, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out, 2005.

FERNANDES, Lia Ribeiro. **O olhar do engano: Autismo e o outro primordial**. São Paulo: Escuta, 2000.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FONTES, Ivanise. **A descoberta de si mesmo: na visão da psicanálise do sensível**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Michael Foucault conceitos essenciais**. São Paulo: Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade- a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, Alexandre de O. Gouveia; VIANA, Rafael Rocha; PALOTTI, Pedro L. de Moura. Influência sobre o processo decisório: o que explica o protagonismo da burocracia federal de médio escalão. In: CAVALCANTI, Pedro L. Costa. LOTTA, Gabriela S.(Orgs). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015.

FREITAS, Sandra Neri Brito de. **Arquétipos de professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. Política nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. **31º Reunião Anual da Anped**, GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf>. Acesso em: agosto/2017.

GEERTZ, Clifford. O dilema do antropólogo entre “estar lá” e “estar aqui”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 205-235, 1998.

GEIS, Rosa Maria. **Criar ou educar crianças?** Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

GOLSE, Bernard. **O ser-bebê** (trad. Margarida Cabral Fernandes). Lisboa: Climepsi, 2007.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642009000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300002). Acesso em: 15. out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

GRUSS, Liliana. ROSEMBERG, Francis. **Bebês em movimento: el desarrollo postural em imágenes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2016.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2008.

HAAG, Geneviève. **Hypothèse sur la structure rythmique du premier contenant**. Toulouse, 2, 1986.

HECKMAN, James J. **Investir no desenvolvimento na primeira infância**: Reduzir déficits, fortalecer a economia, Dez, 2012. Disponível em: [https://heckmanequation.org/assets/2017/01/D\\_Heckman\\_FMCSV\\_ReduceDeficit\\_012215.pdf](https://heckmanequation.org/assets/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf). Acesso em: 01/12/2017.

\_\_\_\_\_. Schools, Skills and Synapses, **Economic Inquiry**, 46(3): 289-324, 2008.

HECKMAN, James; CUNHA, Flávio. Understanding the sources of and solutions to human inequality. In: ARAÚJO, Aluísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da

neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 139-145.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERRÁN, Elena. **Claves de la educación Pikler-Lóczy**. Budapeste: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2018.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HUPE, Peter. Dimensions of discretion: specifying the object of street-level bureaucracy research. **DMS-Der Moderne Staat**, [S.l.], v. 2, p. 425-440, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico 2010: Famílias e Domicílios- Resultados das Amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2010-2017)**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01/02/2019.

JENKS, Chris. Childhood and Transgression. In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood**. Palgrave: MacMillan, 2005. p. 115-127.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Ágalma, 2002.

KÁLLÓ, Éva. BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KONICHECKIS, Alberto. Subjetivação e sensorialidade: os embriões do sentido (tradução de Antônio Romane). In: ARAGÃO, Regina Orth de. ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. **Continuidade e Descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Escuta, 2018.

KRAMER, Sonia. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: Conferência Brasileira de Educação. Brasília, 1988. **Anais**. Brasília: MEC, 1988. p.199-206.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago 2000. n 14. p. 5-8.

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O seminário- Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. 30. ed. New York: Russel Sage Foundation, 2010.

LISPECTOR, Clarice. Menino a Bico de Pena. In: \_\_\_\_\_. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1971, p. 150-154.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge. LARA, Núbia Perez de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 76 –111.

LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueiredo. **O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil - Proinfância: expansão da educação infantil com qualidade?** Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

LOTTA, Gabriela. **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015.

\_\_\_\_\_. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática**. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOTTA, Gabriela. PAVEZ, Thais. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. **LASA** (Associação de Estudos Latino-Americanos). Rio de Janeiro, 2009.

LOTTA, Gabriela Spanghero. PIRES, Roberto R. Coelho. OLIVEIRA, Vanessa Elias de. Burocratas de Médio Escalão: Novos olhares sobre velhos atores de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro L. Costa. LOTTA, Gabriela S.(Orgs). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015.

LOTTA, Gabriela. SANTIAGO, Ariadne. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **BIB**, São Paulo, n. 83, 1/2017 (publicada em fevereiro de 2018), p. 21-42.

MACEDO, Elina Elias. Os direitos das crianças no centro da luta por creches. In: FINCO, Daniela. GOBBI, Marcia Aparecida. Faria, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica, Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

MACIEL, Márcia Regina de Sant’Ana. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise sobre a formação continuada no município de Belford Roxo**. Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MAHLER, Margaret. **O nascimento psicológico da criança**: simbiose e individuação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, volume 9, nº 1, p. 4-16, Itajaí, jan/abr, 2009.

MANSANO, Sônia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, 8(2). 2009, p. 110-117.

MATLAND, Richard E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, UK, v. 5, n. 2, p. 145-174, 2009.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Bebês e livros**: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

\_\_\_\_\_. **Leitura literária na creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

MAYNARD-MOODY, Steven. MUSHENO, Michael. **Cops, teachers, counselors**: stories from the front lines of public service. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MÈLICH, Joan-Cárles. BÁRCENA, Fernando. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

MELLO, Suely Amaral. SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set/dez, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTRONE, Aida Victoria Garcia. **Promotoras para o estímulo da lactância materna e estimulação do bebê em uma comunidade de baixo nível sócio-econômico**: elaboração, implementação e avaliação de um programa de ensino. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 1997.

MOTA, Maria Océlia. **Entre a meritocracia e a equidade**: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação de agentes implementadores. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2018.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Crianças de quatro e cinco anos na Educação Básica obrigatória: políticas da Baixada Fluminense. In: **12º Reunião Científica Sudeste da Anped**, Vitória, ES, 2016.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. BARBOSA, Sílvia Néli Falcão Barbosa. COSTA, Rejane Peres Neto. **Escola Pública de Educação Infantil: Desafios para o conhecimento e ampliação das redes da Baixada Fluminense.** (mimeo)

NASCIMENTO, Anelise. MOTTA, Flávia Miller Naethe. “Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos”: a dinâmica das idades. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas: Papirus, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores associados, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. KRAMER, Sonia. Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 152-175, jan/abr, 2013.

OLIVEIRA, José Luis. Hannah Arendt e o sentido político da categoria da natalidade. In: **Argumentos**, n 3: 79-88, 2011.

PARAVIDINI, João Luiz Leitão. ROCHA, Tiago Humberto Rodrigues. PERFEITO, Hélvia Cristine Castro Silva. CAMPOS, Adriana Fayad. DIAS, Andréa Gonçalves. Nascimento psíquico e contemporaneidade: implicações metapsicológicas nos modos de estruturação subjetiva. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. VIII, nº 1, p. 195-224, Mar, 2008.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, mar., 2002, nº 112, p. 85-112.

PIETRO, Maria Sylvia Zanela Di. **Direito Administrativo.** São Paulo: Atlas, 1996.

PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad: desarrollo de La motricidad global.** Madrid: Narcea, 2010.

PORTO, Hélio Ricardo Leite. **Saneamento e cidadania: trajetórias e efeitos das políticas públicas de saneamento na Baixada Fluminense.** Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010.

\_\_\_\_\_. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.** London, New York: Routledge Falmer, 2005.

REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: Kohan, Walter. Gondra, José (orgs). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2015.
- RICHTER, Sandra Regina S. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo : as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, p. 85-96, jan/abr, 2010.
- RILEY, Dennis D. BROPHY-BAERMANN, Bryan E. **Bureaucracy and the Policy Process**. Lanham: Rowman and Littlefield, 2006.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 Anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 1, n. 17, jan./jun. 2008.
- RODRIGUES, Adrianno Oliveira. **Baixada Fluminense**: Inovações e Permanências. Tese de Doutorado em Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994, p. 24-25.
- ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. In PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs.). **A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro**. Madri: Fundação Santillana, 2009. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br> Acesso em: 26 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. RAMON, Fabiola. SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março, 2002.
- RUA, Maria das Graças. Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos In: **O Estudo da Política: Tópicos Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.
- SABOIA, Camila. O papel do bebê no processo de acesso à subjetivação. **Estilos da Clínica**, USP, São Paulo, 2006, Vol. XI, nº 21, p. 186-195.
- SANTOS, Edson Cordeiro dos. **Iniciativas populares**: o movimento comunitário e a Educação Infantil na Baixada Fluminense. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A periferia da periferia**: estudo do (e para o) loteamento Parque Todos os Santos (Nova Iguaçu - RJ), sob uma perspectiva Interdisciplinar. Monografia Especialização. Rio de Janeiro: Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Curso de Especialização em Sociologia Urbana, 1997.
- SANTOS, Paula de Macedo. **Políticas públicas de qualificação profissional**: a experiência do ProJovem urbano no município de Mesquita – RJ. Dissertação de Mestrado em Educação,

Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: \_\_\_\_\_ . GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. **Proposta Curricular Educação Infantil**. Duque de Caxias: SME, 2012.

SILVA, Glacione Ribeiro. Entre saberes e fazeres: um breve relato sobre a construção da proposta curricular do projeto CCAIC na Rede Municipal de Duque de Caxias In: XIII Educere IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra UNESCO), 2017, PUC, Curitiba- PR. **Anais do XIII EDUCERE**, 2017.

\_\_\_\_\_. Por uma Pedagogia da Palavra: dando vez e voz às crianças- Reflexões sobre o Currículo da e para Infância através de relatos das práticas de duas creches na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. In: VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2016, Rio de Janeiro-RJ. **Anais do VIII CIFE**, 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e. LUZ, Iza Rodrigues da. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 84- 98, 2010.

SILVA, Roselea Pereira da. **Crianças aguardem na fila: estratégias de ofertas de vagas em creches na rede pública municipal de São Gonçalo**. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, Diego Soares. Governamentalidade, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Natália dos Santos. **O conceito de natalidade no pensamento de Hannah Arendt**. UFF, 2013. Disponível em: <http://www.sociologia.uff.br/wp-content/uploads2/2013/01/Nat%C3%A1lia-Silveira.pdf> Acesso em: 10/12/2017.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Ambiente e Sociedade na Baixada Fluminense**. Mesquita: Entorno, 2011.

SIROTA, Régine. **Sociologie de l'enfance**: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Nathan, 2005.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA, Sonali Maria de. **Da laranja ao lote: transformações sociais em Nova Iguaçu**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

SZANTO-FEDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2014.

TARDOS, Anna. **El adulto y el juego del niño**. Barcelona: Octaedro, 2014.

TARDOS, Anna. Szanto-Feder, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a Sociologia da Infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12417/8643>. Acesso em: 11 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 2013. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_3164\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3164_texto.pdf). Acesso em: 11 set. 2017.

TEIXEIRA, Ednara de Freitas. **Cultura newborn: a pequena infância na cultura do consumo e da performatividade**. Canoas: ULBRA, 2015- Dissertação (Mestrado).

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 2003.

TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília, junho de 2010. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 16/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em 04/ 04/ 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WILSON, James Q. **Bureaucracy: what governments do and why they do it**. New York: Basic Books, 1989.

- WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.
- \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.
- \_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_\_. Agressivité, culpabilité et réparation (trad. B. Bost, p. 89-98). In: Winnicott, D. **Conversations ordinaires**. Paris: Gallimard, 1988a.
- \_\_\_\_\_. **La nature humain**. (B. Weil, trad.). Paris: Gallimard, 1988b.
- \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Jeu et réalité: L'espace potentiel**. (trad. C. Monod & J.-B Pontalis). Paris: Gallimard, 1975a.
- \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade** (trad. Jefferson Luiz Camargo). Rio de Janeiro: Imago, 1975b.
- \_\_\_\_\_. Le développement affectif primaire. In: **De la pédiatrique à la psychanalyse**. (trad. J. Kalmanovitch, p. 57-71). Paris: Payot, 1969.
- ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. São Paulo: EDUSC, 2003.

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos**  
**Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

Nova Iguaçu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Prezado Senhor(a),

Vimos por meio desta apresentar-lhe a aluna **GLACIONE RIBEIRO DA SILVA ARRUDA**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para a realização da pesquisa de campo necessária para o desenvolvimento do seu projeto de pesquisa que tem como título: "**Onde estão os bebês da creche?**" **Um estudo a partir do atendimento às crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense** sob a orientação da **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anelise Monteiro do Nascimento**.

Colocamo-nos a disposição de V<sup>a</sup> S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Prof<sup>ª</sup> Orientadora Dr<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento

Departamento de Educação e Sociedade (DES)/ Instituto Multidisciplinar (IM-UFRRJ)

## ANEXO II

23083.030839/2018-3;



SIPAC - UFRRJ

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2018.

Da Prof.ª Dr.ª. Anelise Monteiro do Nascimento

A Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG)

Assunto: Encaminhamento do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da UFRRJ

Sr.º Pró-reitor;

Solicito o encaminhamento a Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ (COMEP-UFRRJ) do projeto intitulado "**Onde estão os bebês da creche? Um estudo a partir do atendimento às crianças de zero a dezoito meses nos municípios da Baixada Fluminense**" desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) Universidade da Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, e em desenvolvimento no âmbito do Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos (GRUPIS-UFRRJ) sob minha supervisão. Ao presente expediente foram anexados: **a) os formulários padrão; b) cópia do projeto de pesquisa; c) dos instrumentos de coleta de dados; e d) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

Sendo o que cumpre para o momento, renovo votos de elevada estima e consideração.

Cumprimentos,


  
 Anelise Monteiro do Nascimento

Prof.ª Dr.ª. Anelise Monteiro do Nascimento

Departamento de Educação e Sociedade (DES)/ Instituto Multidisciplinar (IM-UFRRJ)

## ANEXO III



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e**  
**Demandas Populares (PPGEDUC)**

**QUESTIONÁRIO SOBRE O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS**  
**MENORES DE UM ANO NOS MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE**

**MUNICÍPIO:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**LOCAL:** Secretaria Municipal de Educação

Nomenclatura do setor responsável:

- ( ) Coordenadoria/ Coordenação de Educação Infantil ( ) Divisão de Educação infantil  
 ( ) Equipe de Educação Infantil ( ) Outra: \_\_\_\_\_

1. Quantas creches o município possui?
2. Quantas creches estão localizadas em área urbana?
3. Quantas creches estão localizadas em área rural?
4. Quantas creches atendem as crianças menores de um ano? Quantas turmas possuem cada creche nessa faixa etária? Qual é o número total de crianças menores de um ano atendidas pelo município hoje?
5. Quantas creches que atendem às crianças menores de um ano estão localizadas em área urbana?
6. Quantas creches que atendem às crianças menores de um ano estão localizadas em área rural?
7. O município possui alguma construção do Proinfância? Em funcionamento ou com as obras inacabadas?

8. Quando foi inaugurada a primeira creche no município? A partir de qual ano o município iniciou o atendimento às crianças menores de um ano?

9. Qual a data/idade de corte para matrícula das crianças menores de um ano?

10. A matrícula pode ser realizada em qualquer período do ano letivo?

11. Existe convênio público-privado para o atendimento em creches no município?

12. Quais profissionais atuam nas creches que atendem às crianças menores de um ano?

Diretor  Professor  Auxiliar  Orientador Pedagógico  Orientador Educacional  Lactarista  Cozinheira  Merendeira  Psicólogo  Nutricionista  Auxiliar de Serviços Gerais  Porteiro  Vigia  Outros

13. Todas as turmas com crianças menores de um ano possuem professor?

14. Qual a nomenclatura utilizada para as turmas com crianças menores de um ano?

15. E nas demais turmas?

16. Qual o quantitativo de crianças nas turmas com crianças até um ano de idade?

17. Qual a quantidade de crianças por adultos nas turmas com crianças menores de um ano?

18. O município possui proposta pedagógica e/ou curricular?

19. Quais os documentos federais são norteadores da proposta pedagógica e/ou curricular?

Base Nacional Comum Curricular  Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)  Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)

20. Como se dá a oferta de vagas para as turmas com crianças menores de um ano?

21. O acesso a disponibilidade de vagas é via secretaria municipal de educação ou diretamente na creche?
22. As creches foram construídas com esse fim ou são prédios adaptados?
23. As creches possuem um ou mais pavimentos?
24. Qual o quantitativo máximo total de crianças nas creches?
25. A área mínima das creches contempla 1,50m<sup>2</sup> por criança?
26. No que diz respeito ao espaço para as crianças menores de um ano, as creches possuem:  
Área interna: ( ) sala de repouso ( ) sala para as atividades ( ) fraldário ( ) lactário  
( ) refeitório ( ) solário ( ) salas multiuso ( ) banheiros adaptados a esta faixa etária  
( ) lavanderia Área externa: ( ) duchas com torneiras acessíveis ( ) quadros azulejados  
( ) brinquedos de parque ( ) escorregador, balanço, casa em miniatura, outros) ( ) pisos variados (grama, terra, cimento) ( ) área verde ( ) horta ( ) jardim ( ) pomar
27. Como é feita a troca de fraldas? Há um local específico? Há alguma orientação específica da secretaria de educação quanto ao desfralde?
28. Existe acessibilidade nas instituições de Educação Infantil?
29. Existem banheiros com sanitários, chuveiros e cadeiras para banho para a utilização de crianças com necessidades educativas especiais, conforme o decreto-lei nº 5.296/2004?
30. As salas das crianças menores de um ano são voltadas para a nascente? Têm a luminosidade do sol?
31. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou sala de leitura, equipado com livros e outros materiais acessíveis às crianças menores de um ano e em quantidade suficiente?
32. As creches disponibilizam espelhos seguros nas salas?

33. No que diz respeito ao mobiliário e equipamentos para o atendimento às crianças menores de um ano, as creches possuem:

- berço  tatame  banheira  cadeira de alimentação  
 cadeira de amamentação  máquina de lavar  ferro elétrico  
 secadora de roupas  televisão  DVD  aparelho de som

34. As creches possuem móveis firmes para que as crianças menores de um ano possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhas?

35. Há brinquedos e/ou outros objetos? Quais?

36. As creches possuem instrumentos musicais? São em quantidade suficiente?

37. As creches possuem materiais pedagógicos diversos? Quais?

38. Há material individual de higiene? Quais?

39. Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais para as crianças com deficiência?

40. As creches dispõem de um cardápio nutricional?

41. As creches seguem algum programa para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)?

42. As creches possibilitam o acesso ao leite materno?

43. Como se dá a formação continuada dos profissionais (diretores, orientadores pedagógicos e educacionais, professores, auxiliares, lactaristas, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras/merendeiras, porteiros, vigias, e demais profissionais)?

## ANEXO IV



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e**  
**Demandas Populares (PPGEDUC)**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**ENTREVISTADO(A):** Responsável pela equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação

**MUNICÍPIO:** \_\_\_\_\_

**LOCAL:** Secretaria Municipal de Educação

Nomenclatura do setor responsável:

( ) Coordenadoria/ Coordenação de Educação Infantil

( ) Divisão de Educação Infantil

( ) Equipe de Educação Infantil

( ) Outra: \_\_\_\_\_

Cargo/função que ocupa: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo ocupa o cargo/função: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Como você caracteriza o atendimento às crianças menores de um ano no município?
2. Quais são os maiores desafios no atendimento às crianças menores de um ano no município?
3. Quais as potencialidades podem ser destacadas nesse atendimento?
4. Quem é o bebê?
5. Você considera que as políticas atuais atendem as especificidades dos bebês?

## ANEXO V



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos**  
**Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC-UFRRJ). Os instrumentos a serem utilizados nesta pesquisa serão: (a) um **questionário semiestruturado**, com questões abertas e fechadas; (b) **uma entrevista semiestruturada**, com questões abertas e fechadas, que serão gravadas em áudio durante a sua realização. Também será analisada a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município, assim como quaisquer outros documentos que retratem a situação do atendimento às crianças menores de um ano. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos telefones (21) 2681-4707; (21) 26821220; (21) 26821201.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto:** "Onde estão os bebês da creche?" Um estudo a partir do atendimento às crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense

**Pesquisadores Responsáveis:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Anelise Monteiro do Nascimento (Orientador - UFRRJ) e Glacione Ribeiro da Silva Arruda (Mestranda - UFRRJ). Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 3783-3982 / (21) 2681-4899.

♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: A pesquisa tem como objetivo principal identificar e caracterizar o atendimento às crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense, a partir de uma análise conceitual sobre o "bebê" e sua entrada nas políticas educacionais no Brasil, e traça os seguintes objetivos

específicos: identificar o atendimento em creches às crianças menores de um ano nos municípios da Baixada Fluminense; analisar as políticas municipais de atendimento aos bebês (microcontexto), a partir das políticas nacionais de atendimento a Educação Infantil (macrocontexto), no que diz respeito à ampliação e à qualidade do atendimento: acesso, infraestrutura e a formação dos profissionais; e caracterizar o atendimento a esta faixa etária nos municípios participantes da pesquisa, tendo como farol de análise as concepções de Infância, Educação Infantil e Bebês, presentes nas políticas nacionais e municipais. Como instrumentos de coleta de dados, será aplicado um questionário e realizada uma entrevista, ambas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas. Após a aplicação dos questionários e realização da entrevista, os dados sofrerão análise de conteúdo. A análise de documentos curriculares e outros que remetam e/ou demonstrem dados do atendimento às crianças menores de um ano, no município, também será utilizada. Assim, pretende-se caracterizar o atendimento às crianças menores de um ano no município. Em nenhuma hipótese será divulgada a identificação do respondente.

♦ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: A relevância desta pesquisa se encontra no estudo de caso a partir do atendimento destinado aos bebês nas creches municipais da Baixada Fluminense, tendo como pano de fundo as políticas educacionais, partindo do lugar dos bebês nessas políticas. A questão principal colocada como título deste trabalho, “Onde estão os bebês da creche? ”, norteia o nosso olhar investigativo para a identidade e visibilidade desses pequenos seres inseridos num mundo maior e pode ajudar como parâmetro para elaboração de políticas públicas para esta faixa etária.

♦ Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Por se tratar de método não invasivo, não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado em responder algumas questões do questionário e da entrevista, ou na obrigação de participar por serem representantes legais da gestão municipal. Por isso, se prevê aos participantes o acompanhamento do pesquisador para os esclarecerem e auxiliarem, de modo a garantir sua autonomia, bem como a compreensão adequada das perguntas e esclarecimento de dúvidas decorrentes do desenvolvimento dos procedimentos. Além disso, será garantido aos participantes que não sofrerão nenhuma punição, exposição ou constrangimento por registrarem suas opiniões nas respostas.

♦ Período de participação, sigilo e consentimento: A participação ocorrerá apenas e exclusivamente na secretaria de educação do município. Não temos a pretensão de limitar um tempo para a aplicação do questionário e realização das entrevistas. Nossa intenção é que os participantes estejam à vontade para dialogar com o pesquisador. Entretanto, estima-se que o tempo aproximado para conclusão do questionário e das entrevistas seja de 30 a 40 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes, e que em nenhuma circunstância serão divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Cada sujeito terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me impute qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_