

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

DISSERTAÇÃO

OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR POÉTICO
SOBRE INFÂNCIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE
ITAGUAÍ

AMANDA PONTES FIGUEIREDO

2021



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

**OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR POÉTICO
SOBRE INFÂNCIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE
ITAGUAÍ**

AMANDA PONTES FIGUEIREDO

Sob a Orientação da Professora

Dr.^a Anelise Monteiro do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para a 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/Nova Iguaçu, RJ

Agosto de 2021

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

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

F475o Figueiredo, Amanda Pontes, 1993-
Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí / Amanda Pontes Figueiredo. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
156 f.: il.

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, 2021.

1. Educação Infantil. 2. Itaguaí. 3. Manoel de Barros. 4. Lei 12.796/13. 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.

"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"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1159 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.077924/2021-60

Seropédica-RJ, 29 de outubro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

AMANDA PONTES FIGUEIREDO

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Anelise Monteiro do Nascimento. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Jader Janer Moreira Lopes. Dr. UFJF (Examinador Externo à Instituição).

Marina Pereira de Castro e Souza. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 02/11/2021 18:01)

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matrícula: 1544253

(Assinado digitalmente em 16/11/2021 16:49)

MARINA CASTRO E SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 098.891.907-96

(Assinado digitalmente em 30/10/2021 14:18)

JADER JANER MOREIRA LOPES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 722.831.146-91

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1159**, ano:
2021, tipo: **TERMO**, data de emissão: **29/10/2021** e o código de verificação: **6421384694**

AGRADECIMENTOS¹

Agradeço *as bênçãos* de Deus, pelo sopro da vida, por ter me guiado por todo caminho e me fortalecido nos momentos mais difíceis.

Ao meu *amor*, Rodrigo, por ser um dos meus maiores incentivadores. Sem você, não chegaria até aqui!

A *voz de meu pai* Josemar e de minha avó Maria de Jesus, que sempre me disseram que os sonhos são possíveis de realização.

A minha mãe Patrícia, que com sua *língua de mãe* me ajudou na *descoberta* da docência.

A minha orientadora professora Anelise Monteiro do Nascimento, por acreditar em mim e nessa pesquisa. Obrigada pela paciência e por todo carinho e ensinamento! Sua generosidade é *singular, tão singular!* Gratidão por ajudar a tornar esse trabalho uma *matéria de poesia*.

Ao professor Jader Janer Moreira Lopes por ser minha referência nos estudos da infância. Saiba que muito desse trabalho é inspirado em seu *olhar* amoroso e sensível de escrever e de ser. Obrigada pela valiosa contribuição no exame de qualificação, e pela disponibilidade em participar novamente da banca.

A professora Marina Pereira de Castro e Souza, pela disponibilidade em participar da banca, pelas *palavras* de incentivo na qualificação cujos apontamentos e sugestões contribuíram grandemente para o desenvolvimento deste trabalho.

A professora Fátima Machado Chaves, que aceitou o desafio de revisar a dissertação. Obrigada pelo carinho e ensinamentos. Saiba que seus *apontamentos*, comentários e rápido retorno transmitiram-me *paz*.

Aos colegas do GRUPIs, pelo acolhimento, apoio e parceria. Agradeço especialmente a Flávia, Alessandra e Fernanda por dividirem comigo essa *caminhada* de pós-graduação.

A todos os profissionais *fazedor de amanhecer* que compõe o PPGEduc/UFRRJ, admirável o comprometimento deste time. Orgulho fazer parte do programa!

As minhas amigas *borboletas* Juliana, Julianne e Karine, é um privilégio construir minha visão de mundo com vocês!

¹ Ao concluir mais essa etapa, não poderia deixar de expressar meus agradecimentos, misturando minha escrita com alguns títulos das obras do querido poeta Manoel de Barros (2013), que com sua delicadeza e sensibilidade inspirou a análise desse trabalho.

A Secretaria de Educação do município de Itaguaí, em especial as professoras Karina e Silvia, participantes da pesquisa, que como *fontes* ajudaram a compor esse trabalho. Obrigada pela disponibilidade, colaboração e confiança.

As crianças de Itaguaí que me lembram da novidade do mundo e me instigam a pensar diariamente *sobre importâncias* e o *exercício de ser criança*. Esse trabalho é para vocês, foi escrito pensando em vocês e no desejo que sejam cada vez mais ouvidas, acolhidas e respeitadas!

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisas do chão – Antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem: Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas (BARROS, 2015, p. 109).

RESUMO

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí**. 2021. 156p. 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, 2021.

Com a Política Nacional de Universalização da Pré-Escola- Lei nº 12.796/13, emergiu no cenário acadêmico brasileiro a necessidade de investigar como os municípios estão se organizando para atender as crianças a partir dos quatro anos de idade nas turmas de pré-escola. Diante dessa legislação, que buscamos nesse estudo identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí. Quais são as concepções de infância e de Educação Infantil que orientam as escolas do município de Itaguaí? Como a Secretaria de Educação de Itaguaí vem resolvendo a obrigatoriedade para crianças a partir de quatro e cinco anos? Para conhecê-las, devido aos problemas sociais da pandemia, optou-se, metodologicamente, pela aplicação de questionário (GIL, 1999) e realização de entrevista (MINAYO, 2009) de forma remota com duas professoras que se tornaram figuras centrais na investigação, pois além de terem amplo conhecimento da rede e experiência na docência, no momento, ambas atuam na implementação das políticas e na definição das práticas junto às escolas, pois trabalham no Departamento Geral de Ensino - setor responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil no município. Organizado em quatro capítulos, o texto parte da necessidade de pensar a infância como uma construção social, histórica e política. Para isso, apresenta a infância como um território em disputa, construindo um diálogo com a poética de Manoel de Barros e os Estudos da Infância. Utiliza as contribuições da Geografia de Lopes (2005, 2006, 2008, 2013, 2014, 2015, 2018, 2021), o conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotski (2006, 2010), as reflexões de Campos (2010, 2011); Kramer (1997, 2004, 2007, 2010, 2019, 2020); Nascimento (2004, 2013, 2014, 2018, 2019, 2021) e a filosofia da linguagem de Bakhtin (2000, 2003). Como alguns resultados e conclusões, temos que o termo obrigatoriedade não deve ser confundido apenas com universalização da oferta de vaga, o direito à educação envolve também exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança, com espaços físicos e pedagógicos acolhedores, seguros e desafiadores que favoreçam a autonomia, as interações e a brincadeira das crianças. Além de investimentos em reformas dos espaços já existentes, políticas de formação de professores e melhores condições de trabalho. Visto que se observou como solução para as matrículas o aumento do número de turmas de pré-escola em horário parcial, em unidades do Ensino Fundamental. Um dos avanços de Itaguaí foi concurso público e plano de carreira para os profissionais da educação. No entanto, para melhorar as condições de trabalho docente e garantir uma proposta que respeite as especificidades das crianças, necessita (re) pensar suas políticas e práticas, ampliar a oferta de atendimento em tempo integral em instituições exclusivas para a Educação Infantil e propor concurso público específico para professores dessa modalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Itaguaí; Manoel de Barros.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Mandatory preschool: a poetic look at childhood, policies and practices in the municipality of Itaguaí.** 2021. 156p. Dissertation (Masters in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

With the National Policy for Universalization of Pre-School - Law No. 12.796/13, the need emerged in the Brazilian academic scenario to investigate how municipalities are organizing themselves to serve children from four years of age in pre-school classes. In view of this legislation, we sought in this study to identify the conceptions and bets of the Department of Education for the pedagogical work with children aged four and five in the municipality of Itaguaí. What are the conceptions of childhood and Early Childhood Education that guide schools in the municipality of Itaguaí? How has the Itaguaí Department of Education been solving the obligation for children aged four and five years old? To get to know them, due to the social problems of the pandemic, we opted, methodologically, to apply a questionnaire (GIL, 1999) and conduct a remote interview (MINAYO, 2009) with two teachers who became central figures in the investigation, because in addition to having extensive knowledge of the network and experience in teaching, at the moment, both work in the implementation of policies and definition of practices with schools, as they work in the General Department of Education - the sector responsible for monitoring Early Childhood Education in the city. Organized into four chapters, the text starts from the need to think about childhood as a social, historical and political construction. For this, it presents childhood as a disputed territory, building a dialogue with the poetics of Manoel de Barros and Childhood Studies. It uses the contributions of Lopes' Geography (2005, 2006, 2008, 2013, 2014, 2015, 2018, 2021), the concept of social situation of development by Vigotski (2006, 2010), the reflections of Campos (2010, 2011); Kramer (1997, 2004, 2007, 2010, 2019, 2020); Nascimento (2004, 2013, 2014, 2018, 2019, 2021) and Bakhtin's philosophy of language (2000, 2003). As some results and conclusions, we have that the term mandatory should not be confused only with universalization of vacancies, the right to education also involves quality demand and respect for the child's needs, with cozy, safe and challenging physical and pedagogical spaces that favor the children's autonomy, interactions and play. In addition to investments in reforming existing spaces, teacher training policies and better working conditions. As a solution for enrollments, an increase in the number of part-time preschool classes in Elementary School units was observed. One of the advances made by Itaguaí was a public examination and a career plan for education professionals. However, to improve teaching working conditions and ensure a proposal that respects the specificities of children, it needs to (re)think its policies and practices, expand the provision of full-time care in institutions dedicated to Early Childhood Education and propose a public examination specific for teachers of this modality.

Keywords: Child education; Itaguaí; Manoel de Barros.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – Itaguaí / RJ	60
Quadro 2 - Número de crianças matriculadas na Pré-Escola, por dependência administrativa em 2013 - 2019.....	66
Quadro 3 - Número de estabelecimentos que atendem a Pré-Escola, por dependência administrativa em 2013-2019	66
Quadro 4 - Número de crianças matriculadas na Pré-Escola do município, por localização, segundo a região geográfica em 2013 – 2019	67
Quadro 5 - Número de matrículas por tipo de atendimentos de Pré-Escola do Município em 2013-2019.....	68
Quadro 6 - Número de estabelecimentos de Pré-Escola do município que oferecem atendimento em tempo integral em 2013-2019	69
Quadro 7 - Número de estabelecimentos de Educação Infantil do Município 2016-2019.....	69
Quadro 8 - Distribuição das crianças nas turmas, por faixa etária, 2021	95
Quadro 9 - Identificação das participantes da pesquisa.....	101

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Igreja Matriz de São Francisco Xavier - Itaguaí/RJ	50
Figura 2 - Estrada Real da Serra da Calçada, o primeiro caminho construído pela corte portuguesa para ligar o Rio de Janeiro a São Paulo	51
Figura 3 - Localização do município de Itaguaí/RJ.....	53
Figura 4 - Foto aérea do Arco Metropolitano na inauguração em 2014.....	55
Figura 5 - Complexo Portuário e Industrial de Itaguaí e adjacências (2014).....	56
Figura 6 - Início das obras de estaleiro e base naval da Marinha do Brasil (2010) – Itaguaí/RJ	57
Figura 7 - Cerimônia de Mostra de Ativação da Base de Submarinos da Ilha da Madeira em Itaguaí.....	58
Figura 8 - Primeira escola pública de Itaguaí – Clodomiro Vasconcelos	64
Figura 9 - Organograma do DGE/SMEC – Itaguaí.....	94

LISTAS 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
CF	Constituição Federal de 1988
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional do Ensino Fundamental
GRUPIs	Grupo de Pesquisa Infâncias Até os 10 Anos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil
PAEI	Professor Adjunto de Educação Infantil
PEI	Professor de Educação Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	27
Infâncias e descolonização: um exercício poético em diálogo com Manoel de Barros	27
1.1 Infância como um território em disputa	30
1.2 O encantamento pelas obras do poeta.....	38
1.3 “Entre pedras e lagartos”: a infância de Barros	40
1.4 Desfazendo o normal: contribuições dos estudos de Vigotski para a infância.....	44
CAPÍTULO 2	49
“Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens”: o município de Itaguaí	49
2.1 Território de Itaguaí: origem e desenvolvimento	49
2.1.1 Itaguaí: “ a cidade do Porto”.....	53
2.2 A Pré-Escola de Itaguaí em números	63
CAPÍTULO 3	71
A poética na política.....	71
3.1 “É preciso transver o mundo”: a educação das crianças como sujeitos de direitos.....	72
3.2 “Escovando palavras”: a obrigatoriedade da pré-escola.....	79
CAPÍTULO 4.....	90
“Achadouros” da pesquisa: a pré-escola do município de Itaguaí.....	90
4.1 “Você não é de bugre?”: os instrumentos da pesquisa.....	92
4.2 Um exercício do olhar: o retorno do questionário.....	94
4.3 Abrindo o baú e revelando concepções: a entrevista.....	100

NO FIM, UM CONVITE PARA O COMEÇO - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	146
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.
(BARROS, 2013, p. 429)

Essa dissertação surgiu das indagações que carrego ao longo do meu² caminhar como professora da Educação Infantil e estudante. Costumo brincar que iniciei na carreira docente quando ainda estava na barriga de minha mãe – que também é professora. Desde então, nunca estive distante da escola. Mas, me formalizei professora no ano de 2012, ao terminar o curso de Formação de Professores de nível médio, no Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos-Itaguaí, no Estado do Rio de Janeiro.

Dar continuidade aos estudos na Faculdade de Pedagogia em paralelo à atuação profissional trouxe a oportunidade de aliar teoria e prática uma vez que como docente vivenciei situações que me fizeram refletir sobre a identidade da Educação Infantil. Essa experiência foi fundamental para o êxito em dois concursos públicos, um para o Município de Itaguaí e outro para o Rio de Janeiro, mesmo antes de formada. No ano de 2012, tomei posse como professora na Prefeitura Municipal de Itaguaí. Um ano após, fui convocada para assumir a função de PEI – Professor de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Naquele momento, passei a conviver com duas realidades que, apesar de próximas, eram diferentes.

A oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil em duas redes públicas de educação, possibilitou-me observar no cotidiano as estratégias iniciais que os municípios estavam adotando para dar conta da obrigatoriedade da matrícula das crianças com quatro e cinco anos na pré-escola, conforme previa a Lei nº 12.796/13. A forma como os municípios articulavam-se para atender a essa demanda legal chamou minha atenção e se tornou o objeto de investigação dessa pesquisa: como tem sido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, após a legislação nacional tornar obrigatória a matrícula dessas crianças? Essa indagação levou-me ao Mestrado em Educação.

Para garantir o atendimento às crianças de quatro e cinco anos, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro vem lançando mão de algumas estratégias, dentre elas, as que mais atraíram minha atenção foram: a criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e a instituição da categoria funcional de Professor de Educação Infantil.

A Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro criou em 2010 um documento que traz em detalhes a proposta dos EDI, com as

² Ao longo desta dissertação uso a primeira pessoa, ora no singular, ora no plural e a terceira pessoa do singular. Essa escolha está fundamentada na concepção bakhtiniana de que nos constituímos na relação com o outro e as nossas vozes são repletas de outras.

concepções e a estrutura desse equipamento público, no qual informa que quis instituir “unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4). Souza (2017) tensiona algumas questões sobre as concepções do EDI, pois o texto do projeto traz dois objetivos: oferecer um atendimento integral a crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses, em suas “necessidades físicas, e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e cognitivas, assim como seus desejos e interesses” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4); e “criar base para o ensino básico” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 2). A autora afirma que esses objetivos parecem apontar para caminhos divergentes: um prioriza a criança em sua especificidade, considerando-a como sujeito potente, pertencente a uma cultura, produtora de cultura e o outro indica uma Educação Infantil preparatória. Mas um aspecto que cerca essa última estratégia é que foram instituídos 287 EDIs em uma Secretaria que já tinha 248 outras unidades de Educação Infantil e que não tiveram o mesmo investimento em reforma de seus prédios e compra de materiais pedagógicos. Dessa forma, a criação dos EDIs mostra-se como uma solução parcial para o problema da oferta do atendimento em tempo integral em um espaço com infraestrutura adequada, porque educação de qualidade se faz com “pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação (pedagógica), formação continuada do pessoal - o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias- e sistemas de supervisão mais eficientes” (CAMPOS, et al, 2011, p. 48), devendo ser para todas as crianças da rede e não somente para as envolvidas em novos projetos de governo.

A organização do quadro docente da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro é outro aspecto que sofreu mudanças nos últimos anos, através da Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010, que criou³ a categoria funcional de Professor de Educação Infantil – PEI. Na época, o edital⁴ para o concurso exigia como habilitação mínima o Curso de Nível Médio completo na modalidade Normal, assim como o Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil, para atuação na carga horária semanal de vinte de duas horas e trinta minutos semanais.

Com vencimentos iniciais de R\$ 1.025, 22, a área de atuação dos PEIs é exclusivamente em Unidades de Educação Infantil da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, planejando, executando e avaliando, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciando condições para o

³ A criação do cargo foi advinda das forças de pressões sociais, tais como MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Universidades e por cobranças do Ministério Público Federal.

⁴ Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010.

oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças, conforme consta na descrição sumária do cargo na redação dada pela Lei nº 5.217 (RIO DE JANEIRO, 2010b).

Em 2013, ano em que ingressei como professora de Educação Infantil na rede pública da Cidade do Rio de Janeiro, duas políticas que anunciavam para melhorar a qualidade educacional, já apontada por Campos (2011). Uma, através da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013, quando foi instituído o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC e outra, adotava providências dentro de um Plano Estratégico, dentre elas, a Educação Municipal de turno único e o plano de ampliação da jornada de trabalho para quarenta horas semanais para os docentes da rede. Dessa forma, os Professores de Educação Infantil, que atuavam na jornada de vinte de duas horas e trinta minutos semanais, puderam se inscrever para participar do concurso de migração para a jornada maior de quarenta horas e os próximos concursos para o cargo já traziam no bojo dos seus editais essa nova exigência de tempo de trabalho semanal com vencimento inicial de R\$ 3.515,87.

Em 2018, criou-se a categoria funcional de Professor Adjunto de Educação Infantil – PAEI, passando a integrar o Quadro Permanente de Pessoal do Magistério, com habilitação mínima em Curso de Nível Médio completo, na modalidade Normal e carga horária de quarenta horas semanais e vencimentos iniciais de R\$ 2.455,35 para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil. Nessa função, deve executar atividades socio pedagógicas concernentes à Educação Infantil, contribuindo com o Professor Titular, e/ou com a equipe gestora quanto ao planejamento das ações pedagógicas e com a avaliação do desenvolvimento global de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, conforme descrito no edital CVL/SUBSC nº 19 de 25 de janeiro de 2019.

A criação do cargo do PAEI causou-me certa estranheza, pois aos meus olhos seria lógico convocar os candidatos pertencentes ao cadastro reserva do concurso de professor de Educação Infantil ou abrir outro concurso para o mesmo cargo, assim teriam dois profissionais legalmente iguais em suas funções e remunerações. Mas, não foi esse o feito! A mudança que observei, além da diferença salarial, foi a habilitação mínima dos cargos, porque para o PEI a formação exigida para a docência passou a ser habilitação mínima em Nível Superior em Curso Normal Superior ou em Licenciatura Plena com habilitação para docência na Educação Infantil (Redação dada pela Lei nº 6.433/2018).

Ainda não foi possível observar a atuação dessas duas categorias no cotidiano das turmas de Educação Infantil, tendo em vista que as primeiras convocações dos PAEIs tiveram

início no final do ano de 2019. Nos estudos sobre a realidade do Rio de Janeiro, Barros, Scraminingnon, Chamarelli e Castro (2013), já chamavam atenção à discussão da identidade do profissional que trabalha com as crianças na Educação Infantil. As autoras apontam a inadequação da formação inicial e a multiplicidade de nomes atribuídos aos profissionais que atuam com as crianças pequenas (professores, agentes auxiliares, recreadores, estimuladores etc.), o que, no contexto observado pelas autoras em 2013, já marcava as contradições entre cargos e funções, visto que, na rotina da instituição, observaram que os profissionais com as mesmas funções possuem cargos e formações diversas. Frente às mudanças advindas com as novas categorias e diferentes jornadas de trabalho, como tal cenário seria desenhado na rede do Rio de Janeiro após a escolha pela criação do PAEIs?

Vieira, Duarte e Pinto (2012) alertam para as “soluções” que barateiam os custos com a Educação Infantil, entre elas, estão a criação de novos cargos, com nomenclaturas diferentes, para profissionais que cumprem a mesma função no cotidiano escolar. Situação que demonstra a desvalorização do trabalho do professor e prejudica a constituição da identidade da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam.

Esse debate em torno da carreira docente da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro justifica-se nessa introdução, porque a contratação de novos profissionais acontece no bojo dos impactos da obrigatoriedade da entrada das crianças de quatro e cinco nos sistemas de ensino e, no Rio de Janeiro, essas duas estratégias mostravam-se as mais evidentes para mim, professora dessa rede: a criação de EDIs e a ampliação do quadro docente com os concursos para PEIs e PAEIs.

Em Itaguaí, mesmo após a promulgação da Lei 12.796/13, o número de estabelecimentos exclusivos de Educação Infantil (EMEIs) se manteve nos últimos anos e, por conta disso, observei um maior número de turmas de pré-escola dividindo espaço com o Ensino Fundamental. Na instituição de ensino em que trabalhava, que tem turmas de pré-escola e de Ensino Fundamental, por exemplo, no ano de 2012, havia apenas uma turma de pré-escola com dezenove crianças, enquanto, no de 2016, a instituição passou a atender quatro turmas, totalizando noventa e uma crianças na pré-escola, esse número se manteve crescente nos anos seguintes, fato que causou algumas mudanças em sua rotina escolar. A quantidade de turmas de Ensino Fundamental foi reduzida e passamos a atender mais crianças por turma, a sala de leitura, a sala de recursos e o laboratório de informática tiveram seus espaços físicos reduzidos, além de toda adaptação de mobília para receber as crianças de quatro e cinco anos, que por vezes, tiveram que usar o mesmo mobiliário que os alunos do Ensino Fundamental.

Mas, havia um diferencial, no município de Itaguaí até o ano de 2016 dois professores atuavam juntos nas turmas de pré-escola. Destaca-se que, em 2012, ocorreu uma grande convocação de novos professores oriundos do concurso público⁵, realizado em 2011, para o cargo de Professor DE-1. Em Itaguaí, não há concursos específicos para professores de Educação Infantil, pois são os mesmos, para profissionais que vão atuar nessa modalidade, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em comum, observo que tanto no Rio de Janeiro, como em Itaguaí, as duas redes convivem com o desafio da implementação da política educacional, da construção da identidade da Educação Infantil, da entrada de mais crianças no sistema de ensino e da diminuição dos recursos. Em ambas as redes, há mudanças significativas em relação ao aumento do número de turmas para o atendimento da pré-escola, em proporcional, tem diminuído a quantidade de turmas para atender o integral. A alternativa tem sido a abertura de turmas de pré-escola em escolas que antes atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental e tornar o horário parcial nas instituições de Educação Infantil, situação existente mesmo na cidade do Rio de Janeiro que fez um investimento na criação de novas instituições, com aposta de oferecer o atendimento em tempo integral por meio dos EDIs, proposta que ainda não se efetivou e o atendimento segue, em sua maioria, em turno parcial⁶.

Embora reconheça que as duas redes foram impactadas pela política de obrigatoriedade da pré-escola, escolho Itaguaí como campo de pesquisa, a partir do conceito bakhtiniano de cronotopo⁷ (2014), reconhecendo o espaço como indissociável da vida, do tempo. Dessa forma, para compreender como as grandes narrativas que estão postas na legislação chegam às localidades quando são espacializadas, utilizaremos a análise cronotópica para pensar como os desafios legais postos na política macro emergem nos contextos locais, na política micro.

A abordagem do ciclo de políticas⁸, proposto por Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006), mostra que o processo de traduzir políticas em prática é extremamente complexo, na

⁵ Vale ressaltar que desde 1998 a Prefeitura Municipal de Itaguaí não realizava concurso para cargo de professor DE-1. E, mesmo após a grande convocação do concurso de 2011, a rede seguiu com carência de professores nos demais anos. Por sinal, foi nesse concurso que ingressei na rede. No ano de 2020, por pressão do Ministério Público, a Prefeitura foi obrigada a promover concurso público, mas por conta da pandemia da COVID-19, a aplicação das provas segue adiada.

⁶ Os dados do INEP (2019) informam que de 238.859 matrículas na pré-escola municipal, apenas 4,6% em tempo integral.

⁷ Bakhtin, formulou o conceito de cronotopo pelos radicais de origem grega, *cronos*, que significa tempo e *topos*, espaço. Assim, seria uma categoria que mostra a interligação fundamental das relações espaciais e temporais representadas na linguagem e no discurso.

⁸ Stephen Ball e Richard Bowe (1992) propõem o uso da abordagem do ciclo de políticas para pensar o contexto da criação de determinada política e sua trajetória, podendo ser utilizado como referencial teórico-analítico, com

medida que a ideia de linearidade, que os textos políticos serão colocados em prática, exatamente conforme foram escritos, desconsideram as diversidades existentes no Brasil. Portanto, quando olhamos a vida pela dimensão da espacialidade, observamos que as diferenças emergem. Conforme descrito nos parágrafos anteriores, percebi essa diferença por trabalhar em duas realidades educacionais, que, apesar de próximas geograficamente, tiveram atuações distintas frente às demandas impostas pela política nacional da universalização da pré-escola.

Esse caráter macro e micro da política permite-nos compreender como a totalidade concreta revela-se nas particularidades e vice-versa, assim como possibilita analisar a interconexão que existe entre os demais contextos em que as políticas desdobram-se. Nesta investigação, o maior desafio é discutir como uma das políticas nacionais para a educação ecoam nas práticas dos municípios e como essas práticas podem informar as políticas, tendo em vista que as políticas podem ser traduzidas e materializadas de formas diferentes, a partir das configurações de disputas que estão colocadas em seus territórios.

Posto isso, justificamos a escolha por Itaguaí como uma forma de refletir sobre a política educacional para a obrigatoriedade de matrículas para crianças, a partir da relação de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, problematizando a necessidade de se pensar a política em outros contextos invisibilizados nas pesquisas acumuladas. Desta forma, assumimos a condição política de trazer para esse estudo o município de Itaguaí, porque já existe um acervo considerável de pesquisas sobre a rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro e uma ausência em relação a esse município pertencente a Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro que, na sua dimensão geopolítica, já traz os desafios das cidades periféricas consideradas muitas vezes como sinônimo de crime, corrupção e contravenção.

Conhecida como Cidade do Porto, o município de Itaguaí vem apresentando um grande crescimento econômico, devido às iniciativas privadas, principalmente quanto aos investimentos em seu porto e de empreendimentos na vizinhança, o que tem atraído novos moradores. Esse cenário tem gerado um aumento significativo no número de matrículas de crianças na pré-escola nos estabelecimentos municipais, passando de 2.714 em 2013 para 2.992 em 2019. Comparado ao número de estabelecimentos de Educação Infantil (pré-escola), que apresentava 39 no ano de 2013 e mantendo-se com igual número no ano de 2019, temos 278 crianças a mais no sistema com a mesma estrutura física. Para resolver essa equação, a quantidade de estabelecimentos de pré-escola, que oferecem atendimento em tempo integral,

o objetivo de analisar programas e políticas educacionais. Para essa análise, os autores dividiram essa abordagem entre: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Posteriormente, houve o acréscimo de mais dois contextos: contexto dos resultados (ou efeitos) e contexto da estratégia política.

sofreu um intenso declínio nos últimos anos, caindo de 15 em 2013 para 3, em 2019, conforme indicado nos Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Outro motivo que acarretou minha opção por Itaguaí, foi a recente escolha do município pela adoção do programa “Alfa e Beto” para as crianças de cinco anos. Dessa forma, aproprio-me dos apontamentos de Campos e Barbosa (2018), considerando que os impactos da lei estão em xeque não apenas no modo de prover a Educação Infantil, mas também estão na arena das disputas as concepções que orientam essa etapa educativa. Pois, não há como pensar os impactos da obrigatoriedade de entrada das crianças na pré-escola e consequente oportunidade de vivência de infâncias na Educação Infantil, sem atrelá-la também à questão do número de estabelecimentos, a quantidade de vagas e concepções de infância e Educação Infantil presentes nas apostas políticas do município.

É na recontextualização da política educacional na prática de Itaguaí que essa pesquisa busca investigar as seguintes questões: Quais são as concepções de infância e de Educação Infantil que orientam as escolas do município de Itaguaí? Como a Secretaria de Educação de Itaguaí vem resolvendo a obrigatoriedade para crianças a partir de quatro e cinco anos? Diante dessas problemáticas, emergiu o objetivo geral: identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí. Para conhecê-las se justifica, metodologicamente, a aplicação de questionário (GIL, 1999) e realização de entrevista (MINAYO, 2009), como instrumentos da pesquisa de campo e efetuados com duas professoras que trabalham no Departamento Geral de Ensino - setor responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil no município. Além da análise documental da proposta pedagógica do município de Itaguaí e revisão bibliográfica sobre a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil como também as reflexões acadêmicas.

O desejo de entender as políticas educacionais e conhecer as concepções que guiam a Educação Infantil acompanha-me desde a Graduação e conduziu-me a esse Mestrado. No curso de Pedagogia (UERJ/2015), tive a oportunidade de desenvolver a monografia intitulada: “Ler e escrever com significado na Educação Infantil: a função social da leitura escrita para crianças de quatro e cinco anos”, na Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (AVM-Cândido Mendes/2017), a produção acadêmica foi sobre “A importância e a atuação do Psicopedagogo nos Espaços de Desenvolvimento Infantil no Município do Rio de Janeiro” e, na especialização em Gestão Educacional (Faculdade de Vitória/2017), pesquisei sobre o “Trabalho do Gestor diante da evasão escolar na Educação Infantil no município de São João de Meriti”.

Observando a trajetória acadêmica, verificamos sempre o pano de fundo da Educação Infantil, pois independente da formação específica, todas as produções realizadas buscaram dialogar com essa etapa da Educação Básica. Para esses estudos, realizamos uma revisão da literatura sobre as concepções de infância e Educação Infantil e, alguns dos interlocutores serão revisitados na construção do referencial teórico desta dissertação.

Esta dissertação se difere das demais produções que realizamos até aqui, pois antes tomava como referência a concepção de infância dos estudos de Ariès. Mas, examinando as mudanças nas legislações, as novas bases de referência dentro de campos clássicos de conhecimentos, que deram origem à sociologia da infância, à antropologia da infância e à geografia da infância, somadas às questões do cotidiano da sala de aula, sentimos a necessidade de pensar, de modo mais central, para quais sujeitos essa política da obrigatoriedade de educação escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade está sendo destinada. Para olhar as recontextualizações da política educacional, compreendendo texto, contexto e sujeitos, pressentimos a necessidade de apresentar as distinções que percebemos sobre as crianças desse território, antes disso, apresentamos a seguir o contexto que nos fez sublinhá-las, bem como os caminhos que me levaram a essa pesquisa.

No ano de 2008, foi quando tudo começou!

Moradora da zona oeste do Rio de Janeiro, cresci convivendo diariamente com a realidade da escola pública da cidade e optei aos quatorze anos por ingressar no curso de formação de professores. Queria ser professora, como minha mãe e, para ingresso como estudante na rede estadual do Rio de Janeiro, no curso de nível médio normal – formação de professores⁹, se faz necessário uma pré-matrícula *online*. Lembro de escolher três opções, a primeira, o Instituto de Educação Sarah Kubitschek, localizado no bairro de Campo Grande, como segunda, escolhi o Instituto de Educação Carmela Dutra, em Madureira, ambos situados na cidade do Rio de Janeiro e a terceira opção, o Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos, localizado na cidade de Itaguaí, foi incluída apenas para completar a lista de escolhas.

Na época, morava em Sepetiba, um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro que, pela sua localização e alternativas de transporte público, já dificultaria minha locomoção para as duas primeiras opções de estudar dentro da cidade e tornaria quase impossível o deslocamento fora dela. Até que saiu o resultado e para minha surpresa constava que havia sido selecionada para o Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos, em Itaguaí. Apesar do primeiro impacto, ao ter sido selecionada para um colégio distante, conversando com minha família,

⁹ O curso Normal Médio, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é a formação mínima para os profissionais que desejam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

afirmamos que não renunciaria ao meu sonho de ser professora. Sendo assim, resolvemos que iríamos até Itaguaí efetivar a matrícula ou tentar conversar para uma possível troca, expondo a distância de onde eu morava até o colégio. Na ocasião, era preciso fazer três baldeações para ida e para volta, então, brincava que passava mais tempo dentro do transporte do que dentro do colégio.

Na primeira semana de estudos, observei que a dificuldade em chegar ao colégio não era restrita a mim, havia outras pessoas na mesma situação ou análogas, porque mesmo aquelas que moravam na cidade de Itaguaí, tinham obstáculos. Conhecê-las me fortaleceu! Apesar de soar contraditório, afirmo que a oportunidade de estudar em outra cidade tornou quem sou hoje, pois o distante deslocamento possibilitou a ampliação do meu olhar para o mundo, para o outro.

Adentrando o município de Itaguaí primeiro como estudante, depois estagiária e logo após professora, saltavam aos meus olhos características que não eram comuns às cidades. Aprendi que há crianças que moram em fazendas, que têm galinhas, cavalos e patos como animais de estimação, que residem em casas com apenas um cômodo e, algumas já perderam suas casas pelas fortes chuvas de verão. No município, conheci crianças residentes de ilhas que sabem diferenciar barco, lancha e navio, mas também soube de outras que nunca andaram de trem e metrô sobre os trilhos, mas que sabiam contemplar a beleza do cantar dos pássaros e admirar o fechar de folhas das dormideiras. Ao longo desses anos, vi em Itaguaí crianças que só tinham um par de chinelos para calçar. Crianças que não tinham mochila para o material escolar carregar. Crianças que nunca tinham ido ao circo, cinema, shopping e museus, mas que aguardavam ansiosamente o desfile cívico de Sete de Setembro¹⁰ como oportunidade para comer guloseimas industriais, como bolinho Ana Maria, polenguinho, biscoito wafer e toddynho.

Na cidade de Itaguaí, percebi crianças potentes e criativas que tentavam subverter a lógica adultocêntrica da escola que obrigava que diariamente se rezasse a Oração do Pai Nosso, e que duas vezes na semana cantasse o Hino Nacional brasileiro e o Hino da Cidade. Para isso, elas diminuía o passo e chegavam um pouquinho mais tarde na escola às segundas e quartas-feiras. São essas crianças que me motivaram pensar como as políticas públicas estão considerando a diversidade de infâncias existentes no Brasil. Observamos que os textos políticos preveem uma política universal, com uma dimensão estereotipada de criança, deslocada do seu contexto cultural e afastada dos espaços em que vivem.

¹⁰ O feriado da Independência é considerado dia letivo em Itaguaí. Nesse dia, acontece o desfile cívico no centro da cidade e as crianças recebem ticket para retirada do kit lanche nas barracas montadas pela prefeitura, ao final do desfile.

Assumimos que pensar uma pesquisa numa outra dimensão teórica, usando novas abordagens da sociologia da infância, à antropologia da infância e à geografia da infância, foi desafiador, pois precisamos buscar suporte em discussões recentes, em campos teóricos desconhecidos. Nessa procura, aproximamos dos estudos decoloniais e da geografia da infância para recolocar essas crianças em seu território. Ao trazer os particulares das crianças de Itaguaí, tentamos mostrar a existência de outras infâncias que estão invisibilizadas nos textos políticos, que trazem em seu bojo um ponto de vista cartesiano e hegemônico que, por vezes, não apenas se distancia de outras possibilidades de compreender, como também as nega e as tece como inexistentes (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 50). Como produzir ciência, tendo como ponto de partida o particular? Como romper com uma visão de infância estereotipada presente nas políticas? A poesia de Manoel de Barros mostrava-se como um caminho de encontro com as crianças e suas infâncias, que só foi possível, metodologicamente, por um lado, pelo entendimento de que é preciso uma epistemologia própria para o entendimento dos fenômenos locais e, de outro, pelo encontro com o texto “Infância (s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir” (2015), escrito por Tiago Ribeiro e Allan de Carvalho Rodrigues.

Essa escrita materializava a opção que estávamos pensando, a defesa de uma ideia de infância e criança diferente da sustentada pela modernidade ocidental. Desse modo, passo a tomar como nossa, a justificativa utilizada por seus autores. E, assim, a exemplo de Ribeiro e Rodrigues (2015), que pensaram as infâncias como potência de afirmação, como aquelas pintadas por Cândido Portinari, desejamos, nessa dissertação, olhar as crianças de Itaguaí em sua potência, possibilidades, desafios e necessidades, tal como a força poética de Manoel de Barros, que vê na linguagem infantil a possibilidade de “desfazer o normal”. Portanto, tentamos ir além do que está posto nos textos políticos, a fim de tornar visível suas recontextualizações.

Outro ensinamento de Ribeiro e Rodrigues (2015), que compactuamos, ao escrever essa dissertação, é tornar claro que a opção por um poeta brasileiro tem a ver com meu compromisso político-epistêmico, em pensar desde o Sul, vendo a criança como algo a mais que uma fase da vida, um tempo biológico. Para tal, abandonamos a concepção de infância que orientava meus estudos até aqui e me lanço na tentativa de analisar a política da obrigatoriedade da pré-escola, a partir do território itaguaiense, conhecendo as recontextualizações dessa política macro no contexto local. Assim sendo, o suporte teórico adotado, encontra-se tanto nas poesias de Manoel de Barros, como na perspectiva das epistemologias do Sul¹¹. Nesse caso, a

¹¹ Para Boaventura Souza Santos “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508). Partindo dessa epistemologia, em sua tese de doutorado Solange Estanislau dos Santos (2015) sugere que uma política

concepção de infância que nosso estudo opera tem como alicerce a produção brasileira sobre infância e criança, como forma de “afirmação, produção e resistência vividas em países e regiões consideradas como “atrasadas”, “incivilizadas” pelo Norte” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 49).

Ao construir essa pesquisa, uma das nossas maiores inquietações era encontrar uma metodologia que conseguisse dar conta dos questionamentos que gostaríamos de levantar. No campo das pesquisas das Ciências Humanas, Nilda Alves (2008) nos desafia no sentido de literaturizar as ciências, isto é, de compreender a pesquisa como uma ação atravessada por uma dimensão científica sim, mas também constituída por uma dimensão literária, poética, ética, política. Isto porque uma pesquisa escrita em primeira pessoa, que parte das indagações do pesquisador tem face, cheiro, presença e isso não se alcança, talvez, sob a égide das bíblias das sagradas escrituras metodológicas (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 41). Sendo assim, no entremeio da sensibilidade que a poesia permite-nos e na lógica que a política se apresenta, a poesia de Manoel de Barros se faz presente como o referencial analítico dessa pesquisa, como um caminho para entrecruzar poesia, infância e política.

Portanto, utilizaremos como pilares a poética de Manoel de Barros (2001a, 2001b, 2003, 2006, 2008, 2010, 2010b, 2013, 2015, 2016), as contribuições dos estudos da Geografia da infância de Lopes (2005, 2006, 2008, 2013, 2014, 2015, 2018, 2021), o conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotski¹² (2006, 2010), traduzido por Prestes (2010). Contando também com o aporte teórico do campo das políticas para Educação Infantil (CAMPOS, 2010, 2011; KRAMER, 1997, 2004, 2007, 2010, 2019, 2020; NASCIMENTO, 2004, 2013, 2014, 2018, 2019, 2021) e da filosofia da linguagem de Bakhtin (2000, 2003).

Com base nesses pilares, a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos e as considerações finais, sendo estruturada da seguinte forma.

No primeiro capítulo, partimos da necessidade de pensar a infância como uma construção social, histórica e política, desnaturalizando a compreensão de infância que herdamos do mundo moderno. Para isso, apresentamos a infância como um território em disputa, construindo um diálogo com a poética de Manoel de Barros e os estudos da infância.

No segundo capítulo, apresentamos o território de Itaguaí e como ele tem sido delimitado historicamente a partir das relações de poder, enfatizando como a industrialização

educacional infantil poderia assentar em três orientações similares: aprender que existe a criança como sujeito social; aprender a ouvir a criança; aprender com a criança.

¹² Usaremos a grafia do nome Vigotski com “i” e não com Y, por estar em acordo com as recentes traduções apresentadas por Prestes (2010).

do município ocorreu ao longo dos anos e o possível impacto dessa busca desenvolvimentista na educação das crianças de quatro e cinco anos. Com essa perspectiva, analisamos as informações sobre como se encontra o atendimento a etapa pré-escolar, combinando os dados populacionais do IBGE (2013-2019) e os dados educacionais do INEP (2013-2019), de modo a perceber se os investimentos feitos a partir dos megaempreendimentos na cidade impactaram no atendimento às crianças.

No terceiro capítulo, assumimos o desafio de aproximação entre as “palavras acostumadas” da política e a poética de Manoel de Barros. Com o fim de encontrar as palavras da política, trazemos alguns apontamentos sobre o processo histórico-político da Educação Infantil no Brasil e, por fim, apresentamos as considerações sobre como se deu o processo de discussão, elaboração e promulgação da Lei nº 12.796/13, que trata da política da obrigatoriedade da pré-escola, situando essa etapa no contexto político nacional.

No quarto capítulo, expusemos a metodologia da pesquisa, justificando a opção pelos instrumentos escolhidos. Em seguida, exibimos a análise dos dados obtidos por meio do questionário e entrevista e, por último, abrimos o baú e apresentamos os "achadouros" da pesquisa: as concepções, apostas e sentidos da pré-escola trazidos na fala das professoras entrevistadas, que no momento atuam na gestão da educação do município, ocupando cargos de Diretora do Departamento Geral de Ensino e Coordenadora Geral de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí.

CAPÍTULO 1

Infâncias e descolonização: um exercício poético em diálogo com Manoel de Barros

A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens
(BARROS, 2010, p. 458).

Que aspectos marcam a infância das crianças de Itaguaí? Quais são suas origens? Como pensar uma concepção de infância que considere espaço e tempo no qual as crianças estão inseridas? Como partir das origens das crianças para pensar as suas infâncias? Estas perguntas guiam a elaboração desse capítulo. Vamos começar com a “infância das palavras”.

De acordo com Pagni (2010, p.100) a origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar - especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação, *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. Para Miguel (2014) essa etimologia, que designa uma negatividade, uma falta, atrelando as crianças à incapacidade de produção de conhecimento sobre si, tem suas bases na tradição filosófica ocidental moderna, onde não possuir uma linguagem, era também não possuir um pensamento, conhecimento. Desse modo, a criança era considerada alguém a ser adestrada, moralizada e educada.

Nesta concepção, a criança é vista como um ser do futuro, sendo assim, ela “poderá ser” mediante a supervisão de um adulto e da submissão à educação por ele proferida. Esta marca de sujeição atesta o caráter adultocêntrico do modo como temos pensado a(s) infância(s), com o olhar do homem europeu branco, adulto, heterossexual; que ganhou supremacia na modernidade ocidental (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015). Para Lopes (2009, p. 34),

essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem.

Nesse sentido, buscando romper com essa perspectiva moderna de criança emerge uma série de estudos que tem dialogado com as bases de referências do campo dos Estudos da Infância. Os Estudos da Infância partem da Sociologia da Infância, campo que se constrói originalmente no diálogo entre a Sociologia da Família e a Sociologia da Educação, para pensar a criança para além dos paradigmas teóricos hegemônicos. A Sociologia da Infância surgiu “opondo-se à maneira pela qual a Sociologia difundida por Durkheim pensava os processos de

socialização e essência anômica da criança, que não pode compreender as normas e regras da sociedade” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 376), como um ser a-social, aguardando ser socializado. Nessa abordagem a educação é uma ação vertical exercida pelos adultos sobre as crianças, essas vistas de forma negativa, sem nome, idade, proveniência social e, principalmente, voz, estando submetida às decisões dos adultos (CINTRA, 2019, p. 45).

Foi no rastro das perspectivas de compreensão, advindas dos novos paradigmas que a Sociologia da Infância trouxe para a Sociologia Geral, que pesquisadores de outros campos revisitaram suas bases de referência, ajustando seus métodos ao novo sujeito de investigação, as crianças. Entre os Estudos da Infância estão: a própria Sociologia da Infância, a Geografia da Infância, a Antropologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento que, no mesmo movimento da emergência de um novo paradigma, busca outras formas de perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo (LOPES, 2008), essa pesquisa pretende se somar a esses estudos.

Além do adultocentrismo, que é questionado pelos Estudos da Infância, as concepções de infância que orientam as práticas também são marcadas pelo pensamento ocidental moderno regido pelas dicotomias Norte-Sul, as quais expressam não meramente localizações geográficas, mas referências metafóricas onde o Norte denota os caminhos do capital e do progresso, enquanto o Sul, as populações marginalizadas do mundo, entre elas, a criança considerada ainda em desenvolvimento.

Essa lógica moderna, binária e abissal, ou melhor, europeia, que cercou a infância como uma categoria universalmente silenciada, influenciou, e ainda influencia significativamente, as formas de compreensão das infâncias que habitavam o outro lado da linha abissal, o Sul, impactando a maneira como as crianças foram sendo tratadas ao longo da história em países como o Brasil, por iniciativas públicas e privadas.

No campo das artes e da antropologia, já temos um acúmulo de produções brasileiras sobre infâncias e crianças que demonstram a possibilidade de analisar essa categoria social por um paradigma fundado em solo nacional, tais como as expressões artísticas de Candido Portinari, a poética de Manoel de Barros, os livros de Monteiro Lobato e a sociologia de Florestan Fernandes¹³. Essas produções tratam da criança e dos desafios de viver a infância em um território específico e se tornam as referências para a construção desse trabalho, que tem

¹³ É consenso, nos estudos sobre a criança e suas infâncias no Brasil, que o trabalho de Florestan Fernandes sobre as “trocinhas” do Bom Retiro é pioneiro por descrever os modos pelos quais as crianças estabeleciam um tipo peculiar de organização social.

como ponto de partida os destinatários da política de ampliação da obrigatoriedade da pré-escola e as possibilidades de vivência de infância dentro dessas instituições.

Pensando nessa produção e considerando a urgência de uma educação que traga para infância a perspectiva emancipatória, que guiamos a concepção de infância que cerca essa pesquisa, defendendo uma ideia diferente da sustentada pela modernidade ocidental e na contramão da origem etimológica da palavra infância, que invisibiliza e nega as infâncias do Sul.

Propomos, através dessa dissertação, que as crianças sejam reconhecidas não pelo vir a ser e sim pelo que são, respeitando seus contextos e suas peculiaridades, que estão invisibilizados nas categorias fixadas pela ciência eurocêntrica. Para refletir as infâncias para além do que já foi pensado e falado a partir dessa visão, utilizamos a poética de Manoel de Barros. Afinal, “descolonizar palavras com palavras é preciso!” (MIGUEL, 2015, p. 29). A poesia de Barros carrega a possibilidade de transgredir as relações “acostumadas”, a partir do modo como sua poética é construída com a linguagem infantil, através da imagem do menino que “gostava mais do vazio do que do cheio” e que era “ligado em despropósitos” (BARROS, 2-13, p. 453-454). Trazer para a tessitura desse texto algumas de suas obras é um exercício que fazemos para vislumbrarmos alguns caminhos na busca de uma infância com força poética, como potência de afirmação! O que elas têm a nos dizer? Que ensinamentos nos dão? (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 52).

O objetivo dessa pesquisa é pensar uma infância sócio/histórico/espacializada, para tanto, consideramos que as crianças de Itaguaí sofreram e ainda sofrem impactos da colonização e que os estudos que orientam as políticas e as práticas educacionais também tomam como referência uma concepção que é fundada majoritariamente por pesquisas seguidoras da visão eurocêntrica e que não pensaram as crianças em suas origens e nas particularidades de seus territórios. Para raciocinar/discorrer sobre a relação entre a política de obrigatoriedade da pré-escola e as crianças de Itaguaí sinto a necessidade de um paradigma que não reforce a manifestação de rastros colonizadores na educação delas e considere essa infância de Itaguaí, que, em sua maioria, não é branca, nem burguesa, e que, portanto, não pode ser entendida com a perspectiva de produção cultural europeia.

Esse caminho teórico-metodológico nasce na crítica à concepção de infância que tem subsidiado as políticas para a Educação Infantil, de modo a questionarmos se a construção delas não estaria reproduzindo a visão adultocêntrica estereotipada de criança, enraizada em nossa sociedade. Esse movimento de pensar a partir da concepção que sustenta as políticas educacionais não é uma tarefa simples, mas necessária, quando o desejo é romper com os

“mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância” (MACEDO, et al., 2016, p. 41).

Manoel de Barros ajuda nesse desafio, pois traz em sua dimensão poética o empoderamento das vozes das crianças que, através de seus “despropósitos” e “inutilidades”, conseguem subverter e descolonizar a lógica adultocêntrica do mundo onde só o “útil” têm valor. Revirando do avesso a lógica do poder e dando grandeza ao ínfimo, Barros (2013, p. 374) coloca que: “poderoso pra mim não é aquele que descobre outro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).”

Existe uma poesia singular da infância. A criança sente, pensa, vive poeticamente. Vê o mundo com os olhos de primeira vez e nos chama a ver com olhos novos, com olhos livres (ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p. 80). As crianças são “como pequenos bárbaros”, que descolonizam constantemente nossos saberes (LOPES, 2018, p. 68). É preciso escutar a poética da infância, acolher, reconhecer, dialogar com suas lógicas. Quais descobertas, questionamentos e curiosidades o trabalho pedagógico desenvolvido pela prefeitura de Itaguaí têm proporcionado às crianças? Há espaço para escuta dos saberes infantis?

1.1 Infância como um território em disputa

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: **Eu escuto a cor dos passarinhos.**¹⁴
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio
(BARROS, 2001b, p. 15).

A epígrafe escolhida para iniciar essa seção ilustra a imagem da criança que Manoel de Barros representa na poesia. Para esse poeta, a criança é um ser inventivo, inquieto, transgressor, capaz de criar um mundo pessoal inserido no mundo maior, tal como o pensamento de Walter Benjamin (2009) sobre a infância, que acredita que são as crianças que sabem utilizar, através da imaginação, o lixo do mundo adulto de outra forma. Virando pelo avesso a ordem das coisas, desviando, reestruturando a existência. No caso do nosso poeta

¹⁴ Grifos nossos

criança, descomeçando o verbo para pegar delírios e se tornar uma voz de fazer nascimentos (DINIZ, 2018, p. 5). Por esse motivo, Barros reage, em suas obras, mostrando a incompreensão do adulto que não ouve a criança, portanto, sua poética propõe um resgate da infância destituída de qualquer forma de autoritarismo, dizendo que “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (BARROS, 2013, p. 453).

Exaltando o estado de ser criança, a poesia de Barros fala da infância como um território de liberdade, valorizando a curiosidade, a intensidade e a vivacidade infantil que alguns ainda teimam em ignorar. Caminhando na contramão do conceito segundo o qual criança é um sujeito que não tem voz, incompleto, no sentido de que ainda não é e que precisa vir a ser, Manoel revela as contradições da etimologia da palavra infante e escreve a partir do “criançamento” das palavras, construindo conhecimentos a partir das realidades vividas pelas crianças ao sul do mundo. Revolucionando a linguagem, o poeta nos induz ao não conformismo da ideia de infância disseminada na sociedade e reconhece a infância alijada às margens das concepções conceituais modernas, na qual a infantilidade é livre, sem sofrer ameaças dos instrumentos de poder (NUNES, 2015, p. 76).

Mas, afinal, o que entendemos por infância? A partir de quais concepções o território infantil vem sendo construído?

Para Abramowicz (2020) os direitos das crianças e a defesa de uma infância sempre foram terrenos de disputas de muitas forças: epistemológicas, teológicas, pedagógicas, filosóficas. Por esse motivo, as crianças são objetos permanentes da biopolítica¹⁵, pois não há território e corpos mais fugidios do que os das crianças, e mais disputados para atribuir-lhes uma essência subjetiva que venha preencher esta forma criança. Como no caso da menina Ágatha Vitória Sales Félix, de 8 anos, baleada no ano de 2019, no Complexo do Alemão (RJ), no qual seu avô aos gritos tentava dizer que sua neta ia ao encontro da imagem que o pensamento ocidental faz de criança, logo não entendia o motivo de sua morte. Pois, Ágatha, “falava inglês, tinha aula de balé, era estudiosa e não vivia na rua” (CARVALHO, 2019).

De acordo com Abramowicz (2020), a própria emergência da criança na atmosfera científica ocidental despontou com uma cor, uma estética, uma religião, um jeito de ser, uma forma e conteúdo. E, quando tal forma de criança emerge, há uma construção que se faz hegemônica. Buscando operar efetivamente todo o tempo sobre essas características, sobre os

¹⁵ Foucault (1998) forjou o termo biopolítica para designar uma das modalidades de exercício de poder sobre a vida vigente desde o século XVIII. A biopolítica é conjugada como metodologia de ação cujo objeto é a população (ABRAMOWICZ, 2019, p. 18).

corpos das crianças. Nessa perspectiva, olhando para a infância como um território em disputa, concordamos com Lopes (2006a, p. 7), ao colocar que:

Ao partirmos da perspectiva que os territórios de infância são espaços de conflitos e embates de diferentes forças sociais que buscam coabitar as crianças para suas áreas de atuação, estamos afirmando que essas interações sofrem rupturas, modificações e novas aproximações na medida em que ocorrem novos rearranjos no espaço-tempo das sociedades.

A infância é fruto das construções históricas, culturais e sociais. E tem sido vinculada à ela a ideia de carência, falta e incompletude. Como um ser frágil e incapaz que necessita dos ensinamentos e controle do adulto. Ao longo da história, podemos perceber que o reconhecimento da infância como categoria social vem sendo construída a partir de diversos estudos. Para Santos (2002), o conceito de infância tem suas bases em autores considerados clássicos, como Locke, Ariès, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Piaget, Vigotski entre muitos outros. Contudo, um dos mais importantes trabalhos foi o de Phillipe Ariès (1981), historiador francês que, a partir do seu clássico livro “História Social da Criança e da Família”, tornou-se referência para estudar infância, discutindo sobretudo como esse conceito transforma-se, historicamente, em função de determinantes culturais, sociais, políticos e econômicos.

Nascimento (2004) aponta que foi examinando pinturas, testamentos, inscrições em túmulos que Ariès vai mostrando a concepção de infância, baseada na ideia de que existe uma natureza infantil, imatura, indefesa, ignorante em relação à natureza adulta. A obra clássica de Ariès demonstra que a sociedade europeia ocidental só iria iniciar um processo de reconhecimento de suas crianças a partir dos séculos XVI e XVII.

Na Idade Média e início dos Tempos Modernos, não se falava em particularização da criança, havia apenas um sentimento de “paparicação”, pois assim que podia dispensar o cuidado da mãe ou ama, ocorria seu ingresso no mundo adulto e não se distinguia mais dele (LOPES, 2018, p. 26). Foi com a passagem gradativa do modo de produção feudal para a capitalista, que a criança começou a ser percebida como um “miniadulto”, não havendo nesse momento consciência da particularidade infantil. Nessa época, a criança vista como “adulto em miniatura” trabalhava no mesmo local e usava as mesmas roupas que os adultos.

Segundo Lopes (2018), foi a partir das mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas iniciadas ao final do século XVII e sistematizadas nos séculos seguintes, que emergiu a particularização da infância junto com a organização da sociedade burguesa, esta pautada nas ideias do liberalismo. Entre as transformações ocorridas mencionadas, destacamos o aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o surgimento da escola que passou a dividir

com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada, e os escritos prescrevendo sobre “como se comportar”, como “a criança aprende”, como “educar”, construídos a partir da ótica adulta.

Para Lopes (2018), uma leitura simplificada da obra de Ariès pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância. Porém, a pretensa universalidade pressuposta no pensamento de Ariès para o ser criança no mundo ocidental, na verdade, esconde uma variedade de infâncias que varia de localidade para localidade e constitui uma diversidade de marcas sociais. No entanto, reconhece que os estudos de Ariès sobre a ausência de um sentimento de infância antes da modernidade e sua posterior configuração, que aceitas ou não, ajudaram a entender que a infância, da forma como é vista hoje, tem a marca de um tempo e de uma organização específica de uma sociedade, sendo então entendida como uma construção territorializada, histórica, singular, própria do mundo moderno.

E, apesar de ter sido criticado por seus métodos falhos, as fontes consultadas, as suposições inapropriadas e principalmente no caráter generalista que o autor propõe ao identificar o que é infância, desconsiderando as relações infantis, o trabalho de Ariès teve, e ainda tem, um impacto importante, pois preparou o caminho para várias décadas de pesquisa a respeito de como as crianças são construídas socialmente e de que forma são diferentes dos adultos. Até porque,

Para o historiador francês a noção de infância pode ser compreendida com um sentimento social/histórico, um acontecimento que faz com que a sociedade diferencie a criança do adulto, criando, produzindo e sobrepondo-se à criança maneiras específicas de se vestir, de se alimentar, de se estar entre os adultos, e maneiras específicas de cuidado e de educação promovidos pelos adultos para as crianças (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2017, p. 25-26).

Por esse motivo, resolvemos iniciar essa pesquisa mencionando o conceito produzido por Ariès, visto que há uma forte influência de seus estudos em trabalhos na área da infância, destacando o sentimento de infância como uma invenção da modernidade.

Segundo Lopes (2018), o aparecimento de um debate sobre a infância na Europa e a configuração de uma forma específica de ver as crianças levou ao surgimento de várias instituições com princípios que viriam a traçar uma nova forma de agir com as crianças. Contudo, essa concepção de infância era para os filhos da sociedade burguesa, não para as outras milhares de crianças com histórias de vida diferenciadas. A noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só existe quando necessária.

Dessa forma, o sentido de infância varia de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais. Kohan (2004) afirma que não podemos dizer que a Europa inventou a infância, mas sim uma infância. Na Inglaterra do século XIX, por exemplo, a infância já estava concebida, mas não para todos. Os filhos e filhas dos operários não tinham essa condição, como mostra Postman (1999) através do relato de Sarah Gooder, de oito anos:

Sou encarregada de abrir e fechar as portas de ventilação na mina de Gauber, tenho de fazer isso sem luz e estou assustada. Entro às quatro e, às vezes, às três e meia da manhã, e saio às cinco e meia. Nunca durmo. Às vezes canto quando tenho luz, mas não no escuro: não ousou cantar (POSTMAN, 1999, p. 67).

Se agora sabemos que a infância que conhecemos é uma invenção histórica da cultura europeia, temos também a certeza da impossibilidade de compreendê-la a partir de um único olhar (LOPES, 2018, p. 105). Sendo a infância uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, não sendo possível falar em uma única infância e, dependendo de cada uma das sociedades que cobrem a superfície terrestre, existe uma pluralidade de infâncias (LOPES, 2013, p. 290). Dessa maneira, não se torna possível falarmos de uma única e específica infância universal, pois “o conceito atribuído a infância é perpassado, a todo momento, pelo tempo, pelo espaço, pela historicidade dos sujeitos, suas condições sócio-históricas e culturais” (OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Como apontam Macedo, Santiago, Santos e Faria (2019), precisamos atentar a multiplicidade de infâncias existentes no Brasil:

A criança que Phillippe Ariès ajudou a enxergar como um sujeito sócio-histórico, que Jean Piaget definiu como sujeito ativo na construção do conhecimento, é aquela que está presente nos livros que lemos desde o curso normal, na faculdade de Pedagogia, nos cursos de pós-graduação, de formação continuada. Isso tudo são teorias que tentamos enquadrar os brasileiros e brasileiras que estão a nosso redor. Entretanto, [...] existem crianças negras, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhas, imigrantes, pobres, candomblecistas, ciganas, homossexuais, transexuais, ciganas, brancas etc. que são invisibilizadas nos discursos educativos (MACEDO et al., 2019, p. 92).

O mundo contemporâneo tem sido marcado por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna (MOMO; COSTA, 2010). Grandes transformações têm alterado as formas como vivemos hoje e, nesse debate, como tantos outros, surge a marca dos pós: pós-industrial, pós-moderno, pós-colonial e agora, pós-infância, que se configura distinta do que se convencionou chamar de infância moderna, quer dizer, ingênua, dócil, dependente dos adultos.

É por meio do pensamento e abordagem teórica do pós-infância que Aitken (2019) coloca que a conceptualização de Ariès a respeito da invenção e natureza da infância focava em como as crianças eram representadas e quem eram, não no que faziam. Sendo importante, hoje, reconceituar os direitos sociais e legais com base em uma noção do que as crianças fazem e criam, além de quem são e onde estão, de modo que sejam representadas conforme as experiências psicossocio-política nas quais vivem. Dourado (2019, p. 258) levanta questões importantes sobre isso e tensiona questionando se uma criança que nasce na França teria as mesmas etapas do desenvolvimento de uma tribo africana ou de um outro lugar? Uma criança nascida num povo indígena brasileiro seria desenvolvida de forma igual a uma que viva num povo chinês? Elas deveriam apresentar um padrão de crescimento homogêneo como o europeu? Nesse sentido que Aitken (2019) coloca que não existe uma infância genérica, nem universal.

Concordamos com Lopes (2013a) de que as construções sociais de etnia, gênero, diversidade social, cultural e ambiental fazem com que existem várias infâncias. No entanto, precisamos reconhecer que o olhar hegemônico sobre a infância tem sua gênese pautada, sobretudo, num modelo de família, de educação, típicos da sociedade burguesa que passou a se configurar nos séculos XVI e XVII, a partir da expansão europeia e dos processos coloniais (LOPES, 2018, p. 71). Romper com essa visão tradicional e hegemônica da infância - como aquela que não fala, sendo passiva, frágil e incapaz -, para uma concepção de criança ativa e produtora de cultura no tempo presente é um dos pressupostos do paradigma decolonial, que busca visibilizar a diversidade de culturas e povos subalternizados e oprimidos durante todos esses anos. Evidenciando que cada cultura lida com as suas crianças de forma particular.

Para Lopes (2008, p. 12), a noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserida. Mas, conforme coloca Dourado (2019, p. 258), parece que as crianças vêm sendo pensadas alienadas de suas culturas, de modo que todas carecem de seguir um mesmo manual, um guia criado por estudiosos que não pensaram as crianças em suas origens, e nem distinguiram as particularidades dos seus territórios. A infância, nesse sentido, é um território em disputa, que vem sendo construído e significado por diferentes atores, cada qual imprimindo suas marcas (TEBET, 2018, p. 1012). Na opinião de Lopes (2008), esses embates têm gerado diferentes paradigmas ao longo da história da infância, que se desdobram em diferentes implicações e atuações. Então, vejamos:

A representação negativa da criança atravessou séculos e, foi alimentada pela filosofia e pelas ciências. Rousseau rompe com a visão de criança como um adulto em miniatura, mas perdura a visão de que a criança pequena não pensa,

age pura e simplesmente por instintos inatos(...) A psicologia de Piaget referendou esta ideia ao construir uma teoria de desenvolvimento que segmente o pensamento da criança em fases. Por sua vez, a sociologia de Durkheim, com sua visão funcionalista da sociedade, propôs que a criança seja modelada/socializada/educada para viver em sociedade(...) A antropologia não fugiu à regra. Se a visão de criança era a de um sujeito sem história, neste caso, ela também não tinha/tem cultura, é, na verdade, um sujeito aculturado (MACÊDO, 2014, p. 17).

Estudos mais contemporâneos têm buscado romper com a perspectiva de infância universal, que se difundiram em diversos campos e áreas. A Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e a Geografia da Infância, por exemplo têm contribuído para a emergência de um novo paradigma de se perceber e compreender as crianças e suas funções frente ao mundo em que se inserem. Apoiados nesses estudos e na perspectiva decolonial, reforçamos a necessidade de refletir sobre quais teorias humanas e sociais estamos pensando as crianças. Permanecemos ainda nos referindo a filósofos e teóricos que desenvolveram modos de pensar a psicologia, a psicopatologia e as teorias do desenvolvimento infantil baseados em referenciais europeus ou norte-americanos, que apresentam um horizonte historicamente sedimentado e incompatível com regiões periféricas do nosso planeta (DOURADO, 2019, p. 255).

Dialogando com a geografia da infância, concordamos com o pensamento de Aitken (2014), que, atento à discussão sobre a diversidade de infâncias, alerta para o risco de se conceber a ideia de “uma infância normal” em “espaços normais”. Essa concepção estaria ancorada nas premissas da inocência, do lúdico, do cuidado, com foco nos processos educacionais, no primeiro caso, e em modelos de famílias nucleares e expandidas vivendo assistidas por comunidades e pelo Estado, no segundo caso. Segundo o autor, o papel da Geografia nesse cenário é justamente discutir e contestar a proliferação de uma visão hegemônica que tenderia a encobrir as disparidades e que orienta as políticas (LOPES; FERNANDES, 2018).

Assim sendo, é com sensibilidade pelas crianças como seres atuantes – suas relações com outros e com coisas -, e os agrupamentos dos quais fazem parte, em um local que permita que a vida seja plenamente vivida, que Aitken (2019) apresenta a perspectiva da pós-infância, numa abordagem decolonial, explicando como pode auxiliar-nos em termos de direitos e liberdade das crianças, se forem criados espaços especiais para elas e que permitam essas transformações. Mostra que a compreensão das crianças sob essa outra perspectiva, só se torna possível conforme a significância que se lhes dá, bem como à suas posições na sociedade a qual fazem parte. Dessa forma, busca romper com a perspectiva de relações de poder entre adultos

e crianças exercidas no mundo colonial, onde o norte global corresponderia ao poder hegemônico dos adultos e o sul global, à realidade das crianças ainda em desenvolvimento¹⁶.

No Brasil, a forma como Estado encontrou para lidar com as diversidades de crianças foi a intervenção na configuração legislativa e, nesse estudo, damos destaque para a Lei nº 12.796/13, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Concordamos que é um direito que deve se estender a todas, sem qualquer distinção, entretanto, a recente institucionalização tem atraído normativas e interesses diversos que colocam em xeque os reais benefícios dessa lei para a infância.

Acordamos, com Macedo et al. (2019), que antecipar a obrigatoriedade da matrícula para crianças de quatro anos, propondo iniciativas privadas financiadas com dinheiro público, incentivando o uso de material apostilado e inserida numa Base Nacional Comum Curricular, configuram-se como algumas ações políticas que estão ameaçando acender retrocessos nas vivências das infâncias brasileiras.

Nesse sentido, vale a reflexão sobre outro ponto abordado por Aitken (2014) que diz respeito à crença ocidental no espaço físico como sendo imutável e que confina as crianças e os jovens aos locais prescritos pelos adultos devido à preocupação com o seu “bem-estar”. O autor aponta como as legislações partem de um espaço já dado e correto. O direito é esse: todas as crianças a partir dos quatro anos têm que estar na escola. Mas, será que nós queremos que elas estejam nesse modelo de escola, onde as crianças ficam manhãs e/ou tardes inteiras em espaços fechados, muitas vezes em salas inteiramente emparedadas e ocupadas por mesas e cadeiras? Na opinião de Tiriba (2008, p. 38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”.

Se há diferentes infâncias como aponta os estudos de Lopes (2013), têm que existir variadas formas de se concretizar a Educação Infantil. No entanto, o que temos no cenário da universalização da pré-escola é um desfile com a mesma coreografia de norte a sul do país, sem atentar às especificidades e às reais condições de acesso e permanência, podendo aquilo que é direito limitar-se à “sorte” (PINAZZA; SANTOS, 2018, p. 113).

Assim como Toledo (2019, p 39), seguimos na luta por uma “Educação Infantil que seja para todas as crianças e também para cada uma”. Longe de indicar práticas para o trabalho

¹⁶ Essa foi a reflexão de Stuart C. Aitken na palestra *O direito da criança ao território*, na abertura do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância no Brasil, dia 26 de março de 2018 na Universidade de Brasília. Disponível em: <https://noticias.unb.br/74-internacional/2163-criancas-como-sinalizadoras-da-sociedade>. Acesso em: 02/02/2021.

com as crianças, até porque defendemos a todo momento que essa construção se dá na individualidade de cada território e na nossa relação das/com as crianças. Reforçamos a importância de, enquanto estudiosos das infâncias, adotarmos uma posição baseada no paradigma decolonial e, nessa lógica, para descolonizar o pensamento e as práticas pedagógicas é fundamental a constituição de pedagogias da infância que favoreçam compreender – e combater – as desigualdades sociais de um pensamento colonizado, individualista, que não respondem às urgências e mantêm o estado de distinção: o *status quo* das práticas vigentes em Educação Infantil (COELHO; BARBOSA, 2017, p. 348). Dito de outra forma:

Um desafio que se lança aos estudiosos da infância é pensar caminhos capazes de subtrair do termo infantil o caráter pejorativo e subestimado, que permitam ver a infância, não pelo que lhe falta, mas pelo que possui de inegavelmente seu; não pelo que será quando não for mais infância, mas pelo que é; onde a infância não seja uma questão cronológica, mas a própria condição da experiência – uma experiência infantil (VASCONCELLOS, 2008, p. 98).

Retornando à epígrafe de Manoel de Barros escolhida para abrir essa seção, consideramos a urgência de ouvir o que dizem as crianças em seus variados contextos. Afinal, são elas as destinatárias da política nacional de universalização da pré-escola. Dessa maneira, é preciso legitimar suas necessidades e interesses. Para que isso aconteça, é necessário que toda comunidade escolar, de professores a prefeitos e legisladores, firmem um compromisso ético e político com as crianças. Colocando-as no centro das decisões políticas, buscando garantir seus direitos pelo acesso à educação infantil de qualidade (TOLEDO, 2019, p. 39).

Aceitamos, com Abramowicz (2014, p. 464), que “é a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança”.

1.2 O encantamento pelas obras do poeta

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós (BARROS, 2008, p. 95).

Defender uma ideia de infância e criança diferente da sustentada pela modernidade ocidental é um desafio que assumimos ao propor essa pesquisa. Ao escolhermos Manoel de Barros como referencial analítico, buscamos, como Lopes (2008, p. 79), romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram (e marcam) nosso olhar sobre as crianças e suas

interações com o mundo. Nessa seção, apresentaremos como se deu o encantamento da pesquisadora pelas obras do poeta.

O desejo de uma pesquisa com o saber de Manoel de Barros apareceu para mim, pois sempre fui admiradora de suas obras. Comungando com Chaveiro (2019), considero a poética de Barros um trabalho de desconstrução com a linguagem, que reverbera na temática singular que desenvolve. De modo que o sentido de sua poesia se dá no enfrentamento de um mundo saturado de informação, obcecado por eficiência e produtividade. A expressão “não use o traço acostumado”, presente na obra *As lições de R.Q.* (BARROS, 2015, p.102), é um chamamento para desconstrução de um mundo *reto* que desconsidera as múltiplas infâncias. Diante disso, consideramos potente utilizar Manoel de Barros como referência dessa pesquisa.

Sua poesia crianceira nutre o desejo de pensar as infâncias, a partir de seus poemas. Em seus escritos, fui percebendo que a poética poderia ajudar também nesse processo de reflexão sobre as políticas educacionais. Pois, assim como a poesia, a política é atravessada pelas leituras de mundo do sujeito que o interpreta, tornando possível diferentes explicações. Ball e Bowe (1992) alegam que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas às variadas interpretações. Dessa forma, sendo responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil, esses exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais nacionais. Sendo assim, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas. E é exatamente a interpretação de como a política nacional de universalização da pré-escola tem se traduzido na prática, que busco investigar quais são as concepções de infância e Educação Infantil presentes no contexto da prática do município de Itaguaí.

A poética de Manoel de Barros ajuda a tornar visível a potência da infância, suas “palavras desacostumadas”, através de uma lírica que rompe com a língua padrão, com a norma culta, que parece não obedecer a retórica e a erudição da poesia. Ela fez ninho em meus pensamentos e optei por trilhar o caminho da escrita desse trabalho de mãos dadas com o querido poeta brasileiro. Tento, através de sua arte com as palavras, colocar no papel as reflexões que essa pesquisa permite. Enxergando, por meio da linguagem (e na linguagem infantil), os deslimites da palavra presentes nas obras de Barros. Pensando mais devagar, busco analisar possibilidades antes não imaginadas. Afinal, como fazer uso da poesia para pensar política educacional? Para isso, entendo que é preciso desacostumar a política, para olhar além dos seus textos. Pensando numa poética para a política destinadas às crianças, escolho Manoel de Barros, pois a atualidade de suas obras traz riquíssimas contribuições para o diálogo com as infâncias.

Essa pesquisa surge da necessidade de identificar como tem sido compreendido e efetivado o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, a partir da obrigatoriedade escolar. Ou seja, que concepções de infância e de Educação Infantil utiliza? Quais são as apostas dos profissionais da educação para as infâncias itaguaienses? Como fio condutor de todas essas reflexões, trago a poesia criancieira de Manoel de Barros. Pois, se, por um lado, como já dissemos, a poesia tal como a política é atravessada pelas leituras de mundo do sujeito que o interpreta, por outro, a poética de Barros caminha na contramão da certeza e se difere dos textos políticos, que buscam impor a verdade e a ordem. Por esse motivo iniciei esse desafio de pensar política através da poesia. Confirmando isso, cito:

Só as palavras não foram castigadas com
a ordem natural das coisas.
As palavras continuam com os seus deslimites.
(BARROS, 2001, p.77)

O sujeito que a política nacional de universalização da pré-escola se destina não é um sujeito qualquer, é a criança, essa política será responsável por suas vivências de infância em instituições educacionais, com seus pares e com adultos, portanto, precisamos identificar que concepções e apostas ela carrega. Assim, considerando, em Barros, a criança um sujeito de poesia, justificamos a poética da política em questão.

1.3 “Entre pedras e lagartos”: a infância de Barros

Auto-retrato Falado

Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.
Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha,
onde nasci.
Me criei no Pantanal de Corumbá, entre bichos do
chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar
entre pedras e lagartos.
Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.
Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me sinto
Como que desonrado e fujo para o Pantanal onde
sou abençoado a garças.
Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que
fui salvo.
Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.
Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de
gado. Os bois me recriam.
Agora eu sou tão ocaso!
Estou na categoria de sofrer do moral, porque só faço
coisas inúteis.

No meu morrer tem uma dor de árvore.
(BARROS, 1994, p. 107).

Como um exercício poético de descolonização do olhar, sinto a necessidade de contar quem foi o menino Manoel Wenceslau Leite de Barros, “esse cujo eu ganhei por sacramento” (BARROS, 2013, p. 282), que não se constrói em um tempo e em espaço qualquer, tal como as crianças dessa pesquisa, que estabelecem suas subjetividades em um território próprio, a cidade de Itaguaí .

Barros nasceu em 19 de dezembro de 1916, no Beco da Marinha, no Estado de Mato Grosso, na beira do Rio Cuiabá, que atravessa seus poemas.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./ Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa./ Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2013, p. 279).

Dois meses após seu nascimento, sua família mudou-se para a Cidade de Corumbá e depois para uma fazenda no Pantanal mato-grossense.

Me criei no Pantanal de Corumbá,
entre bichos do chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de
estar entre pedras e lagartos.
(BARROS, 2010, p. 324)

A infância do poeta, vivida em roças, onde brinca na terra em comunhão com a natureza do Pantanal, observando as coisas “desimportantes”, consegue escutar a cor dos peixes e o rio torna-se cobra de vidro, onde a palavra tem liberdade, fato que se tornou um traço marcante de sua obra. Podemos dizer que a infância das crianças de Itaguaí também se dá entre “pedras e lagartos”: 4,6% das crianças¹⁷ de quatro e cinco anos residem em zonas consideradas rurais pelo IBGE. Entretanto, é possível encontrar características rurais no espaço urbano¹⁸ de Itaguaí. As crianças que residem em bairros considerados urbanos, por exemplo, não vivem em plenitude, conforme o conceito de urbano adotado pelo IBGE, enfrentando situações de exclusão e privação tão graves quanto as crianças que residem em áreas rurais, nas quais há ausência de equipamentos culturais, transportes públicos, serviços de saúde, saneamento e educação.

¹⁷ A pesquisa tomou como base as estimativas estratificadas pela Fundação Abrinq para o ano de 2020.

¹⁸ A classificação rural-urbano tem sido feita por meio do tamanho populacional ou patamar demográfico. Nesse caso, o urbano é definido pela concentração populacional enquanto o rural por sua dispersão. Endlich (2010) aponta que o uso desse critério de forma isolada expressa o urbano como mera aglomeração de pessoas, enquanto Bernardelli (2010, p. 34) ressalta que o patamar numérico é uma “simplificação problemática da realidade”.

Para Vianna (2020), a historicidade do município de Itaguaí, marcada por práticas rurais, ao longo dos anos, vem sofrendo um processo de “desruralização” e “desterritorialização” em virtude do crescimento econômico exógeno da região, ou seja, de fora para dentro, com uma forte intervenção dos megaempreendimentos¹⁹ econômicos que chegam à região, excluindo a participação da população local dos processos de tomada de decisões. Que impactos esse novo cenário traz para a infância? Que desafios apresentam para a Educação Infantil do município?²⁰

Voltando para a infância de Manoel de Barros, no trecho de “Manoel por Manoel” (BARROS, 2008, p. 187), o poeta coloca-se:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação [...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Como posto, na poesia de Barros a natureza e o homem parecem fundir-se e o importante é contemplar o ínfimo, o pequeno, o menor, o desimportante do mundo. Por esse motivo, ficou conhecido como o poeta das miudezas, tendo seu primeiro livro, nomeado “Poemas concebidos sem pecado”, publicado em 1937, mas o reconhecimento do público aconteceu na década de 1980, o que o situou como pertencente à terceira geração de modernistas brasileiros.

Manoel de Barros, em uma das várias entrevistas por escrito que concedeu, dizia não ser biografável, pois sua vida e sua obra misturam-se por completo. No documentário sobre sua vida, “Só dez por cento é mentira”, dirigido por Pedro Cezar, no ano de 2008, torna-se visível que não gostava de receber visitas e dar entrevistas orais, pois para ele a palavra falada não conseguia expressar o que desejava. Gostava mesmo era de trabalhá-la, como um artista plástico faz com sua escultura. Para isso, trancava-se em seu escritório, ou no “lugar de ser inútil” como ele mesmo dizia. Manoel escrevia através de um “dialeto manoelês” que é por ele definido como a língua dos bocós e dos idiotas, explicando que se tratava de um “dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas” (BARROS, 2010, p. 338). Quer dizer,

¹⁹ Megaempreendimento: Operações de Larga escala que envolvem volumosos recursos e extensas superfícies (SMOLKA, 2004 apud OLIVEIRA, 2012).

²⁰ No capítulo seguinte, apresentaremos as condições atuais desse território, que concentra a renda e poder na mão dos megaempreendimentos, gerando condições de pobreza e exclusão social daqueles que mais necessitam, os cidadãos itaguaenses.

Bocó é sempre alguém acrescentado de criança. Bocó é uma exceção de árvore. Bocó é um que gosta de conversar bobagens profundas com as águas. Bocó é aquele que fala sempre com sotaque das suas origens. É sempre alguém obscuro de mosca. É alguém que constrói sua casa com pouco cisco. É um que descobriu que as tardes fazem parte de haver beleza nos pássaros. Bocó é aquele que olhando para o chão enxerga um verme, sendo-o. Bocó é uma espécie de sânie com alvoradas (BARROS, 2006, s. p.).

Poderia apresentar muitos outros detalhes sobre a vida do poeta: falar de seus pais, filhos e netos. Contudo, optei por partir do que ele mesmo induzia: concentrar no seu ser letral. O seu ser biológico viveu 97 anos. O letral ainda vive (OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, buscamos escrever “com” o poeta, por isso, tornamos claro que fizemos uso da licença poética, de modo que assim como Manoel, tentamos produzir alguns neologismos através da combinação das palavras. Manoel vê na linguagem infantil a possibilidade de se fazer outra história, pois nela, ele encontra os deslimites da palavra. É com a criança que foi um dia que ele aprende a liberdade e a poesia: “tenho um lastro da infância, tudo o que a gente é mais tarde vem da infância” (BARROS, M. in Melgaço, s. d.: p. 5).

Em tempos tão sombrios, onde a pesquisa no campo das ciências humanas vem sofrendo variados golpes, sendo compreendida como uma área sem retorno imediato e por isso tão desvalorizada, proponho, através do entrecruzamento da poética, possibilidades de pensar políticas educacionais que reconheçam a diversidade de infâncias brasileiras. Encaro a tarefa de escrever esse trabalho, consciente da responsabilidade social e do papel enquanto educadora e pesquisadora.

Kohan (2010, p. 126), auxilia na construção dessa pesquisa ao colocar que

A tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política porque serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento.

Junto com o autor, assumo a dívida que temos, nós adultos, pesquisadores, profissionais, que atuam no universo infantil, com a infância. Aposto na potência da poesia como uma forma de resgate da infância, da “semente da palavra” como gostava de dizer Manoel de Barros (2008, p. 127). E por ainda viver e se fazer letralmente presente, durante o percurso da construção dessa dissertação, fui sendo contaminada pela poesia de Barros, e, aos poucos, fui percebendo que minhas primeiras tentativas de análise sobre as infâncias estavam enraizadas em uma única infância, uma visão idealizada e romântica, desconsiderando, por diversas vezes, o contexto que a cerca, as paisagens em que as crianças se inserem, as curvas da “cobra de

vidro”. Nesse processo, descobri o erro do meu olhar, o olhar contaminado comparativo que descrevo no início desse trabalho.

Pensando nesse contexto, recorreremos às inutilidades poéticas de Manoel de Barros, que por meio dos delimites das palavras de suas invenções criancieiras, provoca-nos a ampliar o olhar sobre as infâncias, as escolas, as propostas pedagógicas e as políticas educacionais. Como é observado o lugar da criança nas escolas? Como andam as invenções nas escolas de Itaguaí? Será que a obrigatoriedade da pré-escola reduziu a criança ao ofício de aluno? como pesquisadores/educadores das infâncias, sigamos nutridos pela potência do menino-poeta combatendo a “Dona Lógica da Razão”²¹, que tenta abafar as inteirezas infantis.

1.4 Desfazendo o normal: contribuições dos estudos de Vigotski para a infância

Desfazer o normal há de ser uma norma.
(BARROS, 2006)

Como discutido anteriormente, as crianças, ao longo do processo histórico, têm sido percebidas muito mais pela sua ausência, pela sua incompletude, do que pela sua presença (LOPES, 2008, p.74). Essa leitura, calcada em um suposto caminho em que todas as crianças deveriam percorrer de forma universal, manteve-as deslocadas de seus contextos culturais e de seus pares. Partindo de uma perspectiva decolonial, o objetivo dessa pesquisa é identificar as concepções de infância e Educação Infantil, e apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, após a legislação brasileira tornar obrigatória a matrícula dessas crianças na educação básica. Nesse sentido, desafiamo-nos a refletir sobre as seguintes questões: quais são as concepções de infância e de Educação Infantil que orientam as escolas do município de Itaguaí? Como a Secretaria de Educação de Itaguaí vem resolvendo a obrigatoriedade para crianças a partir de quatro e cinco anos? A nossa busca é por uma educação emancipatória que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, possibilidades e potência, tal qual a poética de Manoel de Barros, para isso, reconhecemos que seja necessário “desfazer o normal” e romper com teorias que sustentam a certa naturalização da infância, compreendida como fase desenvolvimento linear, cronológico e biologicamente dado.

²¹ Essa expressão “Dona Lógica da Razão” aparece no livro “Poeminhas em língua de brincar” de Manoel de Barros (2019). Carvalho, Silva e Roseiro (2014) colocam que o enredo do livro é simples, sendo a história de um menino-poeta, inventivo em pensamento e linguagem em confronto com sua professora “Dona Lógica da Razão”. Ao longo do livro predomina a crítica à visão adultocêntrica e consequente sufocamento da inventividade infantil.

Buscando uma outra perspectiva de conceber as crianças e o seu próprio desenvolvimento, essa pesquisa encontra-se fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores bem como nos recentes estudos e traduções de suas obras, que têm revelado uma outra potencialidade de dialogar com o protagonismo das crianças (LOPES, 2015, p. 107). Portanto,

reconhecendo que o processo de humanização se constitui na interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano deriva de uma relação dialética entre o ser humano e o meio. Vigotski usa a noção de desenvolvimento “marcado por um processo dinâmico que leva em consideração o contexto histórico, social, cultural e biológico” (AQUINO; TOASSA, 2019, p. 11). Para Lopes e Fernandes (2018), o tornar-se humano nesse sentido se confluiria no entrelaçamento, sem a condição determinista que marcou, e ainda marca, muitos discursos geográficos (e diríamos também pedagógicos), pois todo ser humano tem em si a capacidade criadora, o que nos torna singular e autoral em nossa existência sempre situada em um espaço e tempo.

Segundo Vigotski (2006), a psicologia cometeu um equívoco no estudo do desenvolvimento infantil, quando considerou o contexto social como algo externo em relação à criança, como circunstâncias do seu desenvolvimento. Para ele, a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, constituindo-se como ponto de partida para todas as mudanças durante determinada idade. Por isso, quanto mais amplo for o contato da criança com o meio, mais condições ela terá para se desenvolver.

Essa discussão está presente no trabalho denominado *Krizis semi liet* (A crise dos sete anos) (VIGOTSKI, 2006). Nele, Vigotski chama a atenção para a importância de estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade, por esse motivo Prestes (2010) lembra que o termo *perejivanie*, que segundo a autora deve ser traduzido como vivência, está fortemente ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento. Pois, para Vigotski, a situação social de desenvolvimento e as especificidades da criança formam uma unidade. Em sua opinião, vivência é definido da seguinte forma:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como

eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2006, p. 686).

O que significa dizer que a vivência não pode ser entendida fora da situação social de desenvolvimento, das condições produzidas pelo meio em que o sujeito está inserido. Sendo que o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo (VIGOTSKI, 2006, p. 365). Segundo Veresov (2012), os aspectos que se constituem como situação social de desenvolvimento não estão dados a priori, eles são construídos nas interações que se empreendem no contexto. Dessa maneira, ao mesmo tempo que o sujeito tem papel ativo em sua constituição, essa depende de condições materiais que propiciem seu desenvolvimento, condições essas denominadas de situação social de desenvolvimento:

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VIGOTSKI, 2006, p. 264).

Conforme o autor, a situação social de desenvolvimento é específica de cada criança e de cada período do seu desenvolvimento, sendo totalmente peculiar, única e irrepetível. Isto significa que é a partir da relação com o meio, nas suas dimensões sociais e culturais, que a criança irá se desenvolver, se modificar. Para Koshino e Martins (2011, p. 3121) a descrição feita por Vigotski coloca a situação social de desenvolvimento como a gênese, um “momento inicial” para todas as dinâmicas de desenvolvimento e das mudanças em um determinado período. Sendo as modificações relacionadas com as possibilidades da criança em se apropriar dos signos oferecidos pelo seu entorno cultural.

Se pensarmos no contexto da escola, não é possível refletir na situação social de desenvolvimento de uma criança, sem trazer à tona uma discussão sobre a cultura escolar, o espaço, as condições que perpassam as práticas educacionais, a organização do tempo, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais das quais participa e assim por diante. Pois, é a partir dessas situações que a criança tem a oportunidade de se apropriar da cultura histórica. Sendo assim, para Singulani (2016, p.23), adotar o conceito de situação social de desenvolvimento

significa olhar para o desenvolvimento da criança não como biologicamente dado, mas fruto das vivências que são oportunizadas na vida e na escola, a partir das condições criadas pelo professor. Assim sendo, o aprendizado na infância não se constitui apenas pelo ver ou ouvir, mas pela vivência.

Dentro dessa pesquisa, compreendemos a obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos como uma situação social de desenvolvimento, que promove a vivência das mesmas no contexto escolar, pois é uma política que visa a universalização do acesso a pré-escola, buscando possibilitar maior interação das crianças com seus pares, obtendo e produzindo a cultura. Dessa forma, entendemos necessário investigar a atuação e as apostas das professoras que trabalham no setor encarregado pelo acompanhamento da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, visto que são essas profissionais responsáveis pela coordenação de atividades que irão organizar o meio escolar: a proporção adulto/criança, as propostas pedagógicas, a formação continuada dos professores, a quantidade de crianças por turma, os materiais pedagógicos, dentre outros, de forma que este espaço se constitua como situação social de desenvolvimento capaz de promover vivências para as crianças.

A partir dos estudos de Vigotski, reconhecemos que a situação social de desenvolvimento é específica para cada idade, sendo atravessada pelo contexto local que o sujeito faz parte. Diante disso, não basta olharmos isoladamente para a criança, mas sim para o contexto social na qual ela está inserida, ou seja, para as suas condições de vida e educação em seus territórios. Sendo assim, enxergamos uma aproximação entre as Epistemologias do Sul de Santos, a poética de Barros e a teoria histórico-cultural de Vigotski. Tais ideias são importantes na defesa de uma infância socio/histórico/espacializada, diferente daquela expressa pela modernidade ocidental.

De acordo com Tunes (2018, p. 827),

Parece, assim, que os conceitos de território e territorialidade que se incorporaram às ciências humanas, de um modo geral - um sistema de comportamento composto pelas relações entre um indivíduo ou um grupo social e seu meio de referência e que expressa sentimento de pertencimento em modos de agir -, refletem-se no que no âmbito da Psicologia, Vigotski entende como situação social de desenvolvimento.

Compreender a situação social de desenvolvimento, determinada pelas relações das crianças de uma determinada idade com a realidade social, é uma das condições necessárias para a prática pedagógica. Desta forma, acreditamos que a investigação sobre as concepções de infância, criança e Educação Infantil adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, dará pistas sobre como, após a política da obrigatoriedade escolar, o município está

organizando a situação social de desenvolvimento das crianças, uma vez que, a partir dessas concepções, são organizadas as propostas pedagógicas para as crianças de quatro e cinco anos. O que falam, sobre as circunstâncias de infância, os profissionais dessa rede? Quais condições de situação social de desenvolvimento o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de quatro e cinco anos tem possibilitado? Realizam-se, através de quais dinâmicas, de quais vivências? Partindo disso, apresentaremos no próximo capítulo a localização desse território, o município de Itaguaí, uma vez que entendemos que não existe criança fora do tempo e espaço.

CAPÍTULO 2

“Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens”: o município de Itaguaí

O trecho que escolhemos para nomear esse capítulo, uma parte da entrevista "caminhando para as origens", concedida por Manoel de Barros a Bosco Martins no ano de 2007, traz uma reflexão que julgamos muito importante para esse trabalho, o pensar na origem da escolha do campo da pesquisa. Como já descrito na introdução desse trabalho, a opção pelo território de Itaguaí não se deu por acaso. A pesquisadora estuda e trabalha nessa cidade desde 2008, e a forma como o município passou a se articular para atender a demanda legal da matrícula obrigatória das crianças de quatro e cinco anos na educação básica começou a chamar sua atenção, motivando-a a refletir sobre duas questões, que deram origem a essa pesquisa: a) quais são as concepções de infância e de Educação Infantil que orientam as escolas do município de Itaguaí? b) como a Secretaria de Educação de Itaguaí vem resolvendo a obrigatoriedade para crianças a partir de quatro e cinco anos? Para pensarmos sobre isso, consideramos pertinentes apresentarmos o território de Itaguaí como campo de pesquisa. Afinal, as infâncias no qual investigamos não se dão em um lugar qualquer, elas acontecem nesse território itaguaiense.

Para Souza Marcelo (1995, p. 78), a ideia de território está sempre transpassada pela noção de poder, dessa forma, a luta pelo poder em Itaguaí irá definir a forma como esse desenvolvimento se dará. Pois, “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele o objeto da análise social” (SANTOS, 2012, p. 137). Diante dessa afirmação, apresentaremos como o território de Itaguaí tem sido delimitado historicamente, a partir das relações de poder, enfatizando como a industrialização do município ocorreu ao longo dos anos, e o possível impacto dessa busca desenvolvimentista na educação das crianças de quatro e cinco anos.

2.1. Itaguaí: origem e desenvolvimento

O desbravamento do atual território do município de Itaguaí data de meados do século XVII²². Os jesuítas lançaram as bases da futura povoação em terras compreendidas entre os rios Tinguauçu e Itaguaí, para catequizar os índios tupiniquins que inicialmente estavam na ilha de

²² A História do território de Itaguaí foi consultada no Plano Plurianual do Município para o período de 2018/2021, no qual consta como fontes: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros – Volume XXII – IBGE, 1969; ABREU, A., “Municípios e Topônimos Fluminenses: História e Memória, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994.

Jaguanum (na época denominada Jaguaranennon). Mais tarde, os índios foram transportados para a ilha de Piaçavera, atual Itacuruçá. Posteriormente, os missionários jesuítas verificaram que as terras da fazenda de Santa Cruz melhor se prestavam para aldeamento, então, para lá se mudaram com os indígenas, onde, em 1718, iniciaram a construção do templo dedicado a São Francisco Xavier, obra concluída em 1729. A igreja foi o primeiro prédio da cidade, remanescente do aldeamento jesuítico, configurando um marco na história e na ocupação do Município (BIBLIOTECA, IBGE). São Francisco Xavier é o padroeiro da cidade desde que Itaguaí começou a “nascer” e, em solenidade ao padroeiro, é decretado feriado no dia 03 de dezembro.

Figura 1 - Igreja Matriz de São Francisco Xavier - Itaguaí/RJ



Fonte: site da Prefeitura de Itaguaí. Disponível em: <https://itaguai.rj.gov.br/historia/> Acesso em: 05/01/2021.

De origem tupi, o topônimo Itaguaí seria a junção de duas palavras no vocabulário Tupi: ita + guay, onde Ita, significa pedra e Guay, lago, o que exprimiria “lago entre pedras”. Outra versão diz que a palavra viria de uma derivação da palavra Tagoahy, ou seja, tagoa + hy, sendo Tagoa igual a amarela e Hy, seria água, expressando “água amarela” ou rio de água amarela. Para confirmar esta segunda hipótese, é de se observar que existia um aldeamento dos jesuítas chamado Taguay (Tágua = barro, Y = água), que possuía este nome justamente porque

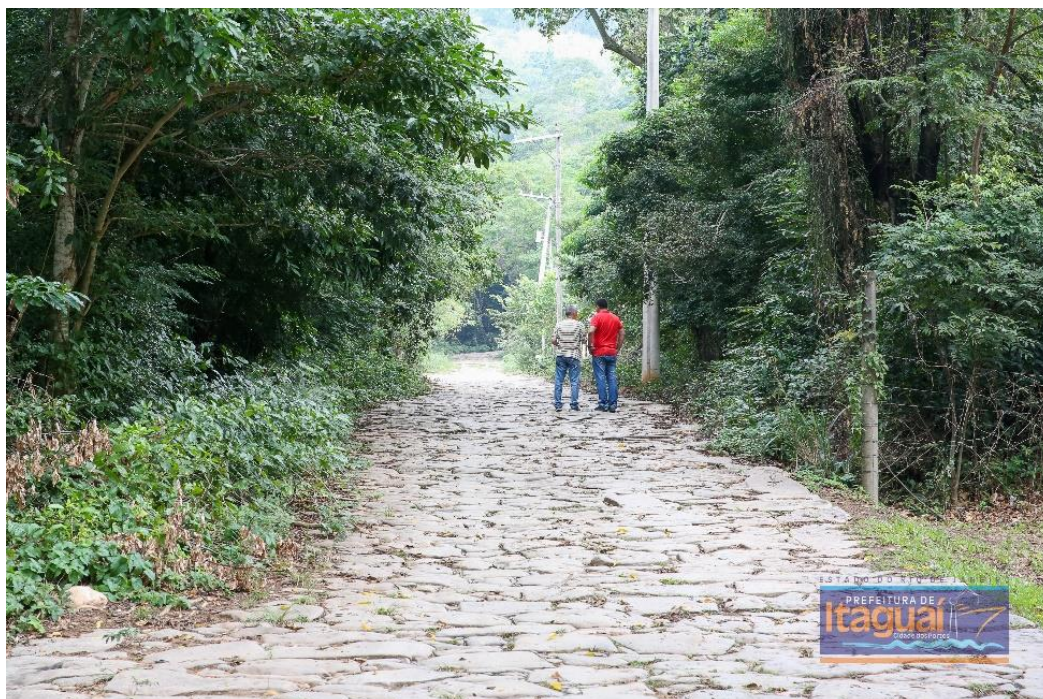
a água potável captada pelos índios era de poços abertos em lugares argilosos, dando-lhe uma tonalidade amarelada (TCE- RJ, 2014, p.7).

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, a aldeia ficou sem sua escola e perdeu também a organização administrativa, base do aldeamento, que era feita pelos jesuítas, mas o povoado subsistiu. Itaguaí passou à categoria de Paróquia em 22 de dezembro de 1795, por força de um alvará real, aplicável a todas as aldeias do Brasil.

Com a edição do alvará de 5 de julho, em 1818, a área é emancipada, sendo elevada à categoria de vila com a denominação de São Francisco Xavier de Itaguaí. A Vila de Itaguaí passou a ser uma rota de passagem padrão de viajantes para São Paulo e para as Minas Gerais, o chamado "Caminho do Ouro", devido ao terreno pouco acidentado e transitável durante todo o ano, com poucos alagadiços e com bastante água para os animais.

No século XIX, na famosa viagem do Príncipe Regente a caminho de São Paulo, quando seria dado o Grito de Independência do Brasil, Dom Pedro I (primeiro Imperador do Brasil entre 1822- 1831), passou por Itaguaí, pela Estrada da Calçada. A estrada Real da Serra da Calçada foi o primeiro caminho construído em 1822 pela corte portuguesa para ligar o Rio de Janeiro a São Paulo. A estreita via, localizada em Raiz da Serra, talvez seja uma das mais antigas estradas do país, é revestida com pedras pé-de-moleque que foram transportadas até o local por escravizados. Dom Pedro I a usava com frequência nas suas viagens à capital paulista. A sinuosidade da estrada é acompanhada por lindas árvores nativas e pelo ar fresco da floresta.

Figura 2 - Estrada Real da Serra da Calçada



Fonte: site da Prefeitura de Itaguaí. Disponível em: <https://itaguai.rj.gov.br/historia/> Acesso em: 05/01/2021.

Após a Independência do Brasil, Itaguaí desenvolveu a sua agricultura, sendo, em tempos diversos, o maior produtor de milho, quiabo, goiaba, laranja e banana do Brasil. Dotado de terras férteis, Itaguaí desfrutou, até 1880, de fortes atividades rurais e comerciais, exportando cereais, café, farinha, açúcar e aguardente em grande escala. Com a abolição da escravatura, houve considerável êxodo dos antigos escravizados, ocasionando terrível crise econômica. Esse fato, aliado à falta de transporte e à insalubridade da região, fez com que desaparecessem as grandes plantações, periódicas ou permanentes. O abandono das terras provocou a obstrução dos rios que cortam quase toda a baixada do território municipal, alagando-a e paralisando por várias décadas o desenvolvimento econômico.

O uso de trabalho escravizado foi gradualmente substituído por mão de obra estrangeira, mais especificamente de japoneses desde 1939 que, com trabalho e conhecimento de agricultura, incrementaram a lavoura no território de Itaguaí, contribuindo para o saneamento das áreas agrícolas. Ainda hoje, é uma das maiores colônias japonesas do Estado do Rio de Janeiro.

Em 1938, foram iniciadas, no distrito de Seropédica²³, as obras do Centro Nacional de Estudos e Pesquisas Agrônomicas, utilizando as instalações de uma antiga fábrica de seda, onde hoje funciona a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A passagem da antiga rodovia Rio-São Paulo pelo território do distrito de Seropédica e a instalação da indústria têxtil no distrito de Paracambi, aliadas às obras de saneamento da Baixada Fluminense, possibilitaram ao município de Itaguaí readquirir sua antiga posição de prestígio.

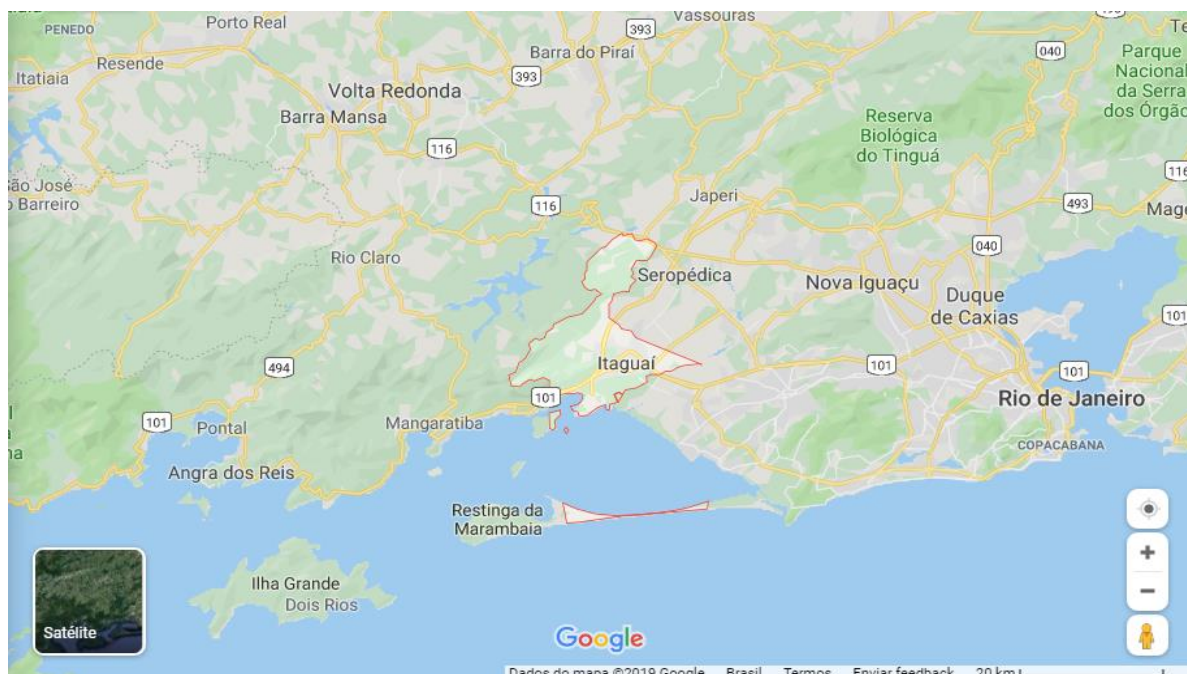
Entretanto, até a década de 1950, o mau gerenciamento da administração pública gerou diversos problemas sociais, resultando em surtos recorrentes de malária, cólera e outras doenças erradicadas das cidades vizinhas. Tais fatos trouxeram má fama à cidade, que ganhou o apelido de “município abandonado”. A partir da década de 1960, a cidade começou a se industrializar com a construção de grandes fábricas. Atualmente, o município dispõe da mesma vantagem que garantiu sua ascensão no Período Regencial: a estratégica localização na confluência dos principais centros econômicos do país. A instalação do porto de Sepetiba, inaugurado em 1982 fez com que Itaguaí ingressasse de vez no ciclo econômico do Estado (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6), deixando de lado a fama de “município abandonado”. Segundo Plácido (2017), a expansão e a materialização de empreendimentos industriais, siderúrgicos e portuários em Itaguaí contribuíram para o ordenamento do território e, por isso, torna-se importante apresentarmos a reorganização desse território, marcada principalmente pelo seu porto.

²³ Pela Lei Estadual nº 2.446, de 12 de outubro de 1995, o distrito de Seropédica é desmembrado de Itaguaí e é elevado à categoria de município.

2.1.1 Itaguaí: “a cidade do Porto”

O município de Itaguaí, está localizado no Estado do Rio de Janeiro a 69 quilômetros de sua capital. Limita-se, a leste, com os municípios do Rio de Janeiro e de Seropédica; ao norte faz divisa com Pirai e Paracambi; a oeste com os municípios de Rio Claro e Mangaratiba, sendo banhado, ao sul, pelas águas da Baía de Sepetiba, como podemos observar no mapa abaixo.

Figura 3 - Localização do município de Itaguaí/RJ



Fonte: /www.google.com.br/maps/. Acesso em 01/08/2020

Sua área estende-se por 275,870 km², estando a uma altitude de 15 metros do nível do mar. De acordo com o relatório da Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Rio de Janeiro, além da região continental, parte do território de Itaguaí é compreendido por 49 ilhas e ilhotas, que são: Martins, Cabras, Madeira, Gado e Ostras. Também encontra-se dentro do seu território a parte oeste da ilha de Itacuruçá e a porção central da Restinga da Marambaia.

Itaguaí, atualmente, possui uma população estimada em 134.819 habitantes. Diante disso, destacamos a importância de efetuar estudos que envolvem a implementação de políticas públicas em municípios de grande porte, os que possuem mais de 100.000 habitantes, assim definidos pelo IBGE. De fato, dos 5.570 municípios brasileiros, 326²⁴ possuem população superior a cem mil habitantes, portanto, aproximadamente 18% deles são de grande porte. Esses municípios somam uma população estimada de 121.979.275 habitantes, que corresponde a

²⁴ Itaguaí ocupa atualmente a posição 222ª dessa lista.

57,6% da população total brasileira, sendo que o IBGE considera, para o ano de 2020, um total de 211.800.000 habitantes.

Os números expostos acima demonstram que, apesar do Brasil possuir poucos municípios de grande porte, estes continuam concentrando a maior parte da população. Por isso, investigar a forma como as políticas públicas desenvolvem-se nestas localidades torna-se relevante, em especial as políticas públicas para a Educação Infantil, que são de competência dos municípios (GARCIA, 2020, p. 71). Conhecer os desdobramentos da política da universalização da pré-escola, identificando as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, é um dos principais objetivos dessa pesquisa. Acreditamos que os resultados e apontamentos desta podem mostrar caminhos a serem trilhados por outros municípios com o objetivo de melhorarem seus sistemas de educação (GARCIA, 2020).

Itaguaí encontra-se na região denominada Costa Verde, mas é um município que pertence à Baixada Fluminense, apesar de não gostar de se legitimar como pertencente à esta região, devido esta apresentar uma imagem “negativa”. Rocha (2013) destaca a associação de Itaguaí a outras áreas devido à promoção turística e lembra que a prática do turismo traduz, sobretudo, a venda de imagens dos lugares, ou seja, de suas representações e seus sentidos. Em seu artigo, o autor explica que a parte inicial do título - “Nós não temos nada a ver com a Baixada!” - é um fragmento retirado da fala de um representante da prefeitura de Itaguaí, que ilustra a autoexclusão da Secretaria de Turismo na composição da Baixada, para a inserção da cidade em uma “região” mais propícia ao desenvolvimento de suas respectivas atividades. Neste sentido,

Itaguaí tenta se afirmar como a “cidade do porto”, como uma “cidade inteligente”, que apresenta grandes oportunidades de desenvolvimento, como uma cidade que caminha para o moderno e que se encontra mais articulada tanto com a Região Metropolitana Fluminense quanto com a região turística da Costa Verde, procurando se desvincular totalmente dos aspectos negativos de representatividade que caracterizam a Baixada (CHAGAS, 2015, p. 2).

O seu passado histórico, marcado por ser uma região com estrutura econômica rural, de atividades agrícolas (IKEDA, 2017), foi sendo alterado entre a década de 1960 e 1970, onde o município passou a receber seus primeiros investimentos no ramo industrial e portuário, sendo elas o Porto de Sepetiba, hoje denominado Porto de Itaguaí²⁵. Nesse mesmo período, foi

²⁵ A mudança na nomenclatura do Porto de Sepetiba para Porto de Itaguaí ocorreu no ano de 2006, através do projeto de Lei nº 11.200, sancionado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Mediante a isso, a prefeitura de

também inaugurado a empresa Nuclebrás Equipamentos Pesados S.A. (Nuclep), que produz componentes de grande porte e alta tecnologia para geração de energia nuclear destinada à Usina Nuclear de Angra dos Reis. Justifica-se sua localização em Itaguaí pelas excelentes condições logísticas oferecidas: próxima à rodovia Rio-Santos, cortada pelo ramal ferroviário de Mangaratiba e com acesso ao mar, tanto através de seu próprio porto (Angra dos Reis) como pelo Porto de Itaguaí e, recentemente, com a construção da Rodovia Raphael de Almeida Magalhães (Arco Rodoviário Metropolitano²⁶), sendo este um projeto da década de 1970, mas que somente no ano de 2008, após ser incluído no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), começou a ser construído e inaugurado no ano de 2014.

Figura 4 - Foto aérea do Arco Metropolitano na inauguração em 2014



Fonte: João dos Santos. Disponível no site da Prefeitura de Itaguaí <https://itaguai.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 05/01/2021.

Itaguaí passou a utilizar como slogan a seguinte frase; “Itaguaí, a cidade do porto”, como uma forma de divulgar sua real localização,

²⁶ O Arco Metropolitano corta oito municípios do Rio de Janeiro (Itaboraí, Guapimirim, Magé, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Japeri, Seropédica e Itaguaí) e um dos principais motivos para o desenvolvimento deste projeto foi a ligação entre o Porto de Itaguaí ao Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) em Itaboraí. Segundo a FIRJAN, os efeitos de longo prazo desta obra é a diminuição dos custos de transporte, que trará efeitos tanto para o comércio exterior e para o PIB, além da arrecadação de impostos e empregos. Outro apontamento do estudo é o aumento populacional na região do empreendimento, o que levará a um crescimento da demanda por serviço de infraestrutura.

A partir dos anos 2000, Itaguaí recebeu nos limites da municipalidade novos grandes investimentos e, atualmente, os industriais estão sendo impulsionados pelo ramo metal-siderúrgico e logístico-petrolífero. Portanto,

Como exemplos de empresas, podem ser citadas: a Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA), do grupo transnacional Tyssen Krupp, da Gerdau, Usiminas, contando-se também com a Petrobrás e da LLX, do ramo logístico e que pertence a holding EBX, esta que apresenta negócios nos segmentos ligados a exploração de petróleo e gás natural, construção naval, serviços, *offshore*, mineração, entre outros, estas que já aportaram na região com cerca de R\$ 38 bilhões em investimentos, tendo também como grande relevância a expansão do Porto de Itaguaí (este atendendo individualmente empresas e também a Marinha do Brasil) (CHAGAS, 2015, p. 2-3).

A figura abaixo explicita como se estrutura os segmentos industriais na região de Itaguaí que, como já mencionado, atraiu a implementação das empresas devido a grande vantagem que se tem com o escoamento da produção, fazendo com que ocorresse um processo de expansão urbana, não apenas em Itaguaí, como também nos demais municípios “cortados” pelo Arco Rodoviário Metropolitano.

Figura 5 - Complexo Portuário e Industrial de Itaguaí e adjacências (2014)



Fonte: Chagas (2015, p. 3)

Diante dessa realidade, de acordo com o vigente Plano Municipal de Educação de Itaguaí (ITAGUAÍ, 2015-2025, p.21-22),

O município tem experimentado um crescimento econômico com a ascensão do Porto de Itaguaí e de empreendimentos na vizinhança, o que tem atraído novos moradores. Desde a inauguração do então Porto de Sepetiba, a localização de Itaguaí adquiriu um caráter estratégico, sobretudo para aquelas atividades voltadas diretamente para a exportação. Um trabalho do Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro apontou Itaguaí como o terceiro município mais bem localizado do estado, justamente por ofertar uma série de vantagens locais às empresas ali instaladas.

Novos portos privados, como o Porto Sudeste, com investimentos de mais de dois bilhões de reais, têm se instalado na cidade, além de estaleiros civis e militares. A Marinha brasileira também está construindo, desde 2010, a base de submarinos, inclusive atômicos, da Ilha da Madeira, em Itaguaí, em parceria com o governo francês, estabelecendo a Base Naval da Marinha do Brasil, cujo objetivo é tornar o país independente para projetar e construir submarinos, fomentando a indústria de defesa para atividades de manutenção e exportação na área de equipamentos navais. O estaleiro foi inaugurado no dia 17 de julho de 2020 no Complexo Naval de Itaguaí – RJ.

Figura 6 - Início das obras de estaleiro e base naval da Marinha do Brasil (2010) – Itaguaí/RJ



Fonte: Figura do site da Prefeitura de Itaguaí. Disponível em: <https://itaguai.rj.gov.br/historia/>
Acesso em: 05/01/2021.

Figura 7 - Cerimônia de Mostra de Ativação da Base de Submarinos da Ilha da Madeira em Itaguaí



Fonte: Figura do site <https://www.marinha.mil.br/noticias/marinha-inaugura-base-de-submarinos-da-ilha-da-madeira-no-dia-em-que-o-comando-da-forca-de>. Acesso em 09/01/2021.

Com a instalação de megaempreendimentos a cidade de Itaguaí antes predominantemente agrária e familiar, transformou-se em um polo urbano-industrial (usinas siderúrgicas e estaleiros) e prestador de serviços (portos públicos e privados e condomínios logísticos). Com a chegada das empresas, o município atraiu novos moradores, passando por uma expansão populacional. Em 1970, por exemplo, a população era de 55.800 habitantes, em 2000, passou a ter 82.003 habitantes e, atualmente, segundo os dados do IBGE (2020), a população estimada da cidade gira em torno de 134 mil habitantes. Os estudos de Plácido (2017) apontam que a estimativa feita pelo governo do Estado do Rio de Janeiro é que, nos próximos dez anos, o município de Itaguaí terá um aumento populacional de 40%, podendo chegar a um milhão de habitantes.

Dentro desse contexto, em que os grandes empreendimentos impulsionam os processos migratórios, gerando o aumento populacional, vale mencionar o questionamento apontado por Lopes (2013): além da geração de um crescimento econômico, estão promovendo desenvolvimento socioambiental e melhoria da qualidade de vida da população local?

Chagas (2015) ao pesquisar sobre o desenvolvimento econômico da cidade de Itaguaí coloca que,

chega a ser intrigante pensar, como uma cidade, que se retrata como a cidade do porto”, como uma “cidade inteligente”, tem, na verdade, se apresentado ainda com problemas característicos de cidades que tiveram um crescimento acelerado e desorganizado, tendo uma urbanização periférica e sem um respectivo planejamento por parte de interesses públicos visando um desenvolvimento social, uma melhoria na qualidade de vida e de serviços prestados a sua população, como saúde, transporte, educação, saneamento básico, entre outros (CHAGAS, 2015, p. 9).

Destacando que Itaguaí tanto poderá surgir como um *locus* de novas possibilidades de desenvolvimento para a região como também não suportar os impactos, agravando os problemas já existentes e fazendo com que surjam novos oriundos do seu acelerado processo de crescimento. Nesse sentido, Chagas (2015) menciona que para que o município possa aproveitar deste panorama até então otimista, é necessário uma gestão comprometida com o planejamento e criação de infraestruturas adequadas por meio de políticas públicas.

Visto que como apresentado nos estudos de Nascimento e Villela (2014) há um contraste das mazelas e problemas sociais em comparação aos dados apresentados pelo IDH municipal, que indica elevadas taxas de crescimento do PIB, baixo índice de desemprego e evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para 0,768, considerado como alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, visto que o IDH leva em consideração três variáveis que representam a oportunidade de uma sociedade ter vida longa e saudável: longevidade, acesso ao conhecimento – educação e o padrão de vida digno – e renda (PNUD, 2013).

Nesse sentido, Nascimento e Villela (2014) apontam que as mazelas locais, os impactos sociais, ambientais, os problemas de infraestrutura e a concentração local de renda já oferecem o adjetivo correto para as mudanças socioespaciais ocorridas em Itaguaí, que tem fomentado um crescimento desenfreado, quando o ideal deveria ser o desenvolvimento da cidade.

No ano de 2008, a FIRJAN lançou o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), utilizando os componentes, educação, longevidade, emprego e renda, sendo um estudo que apresenta a mesma interpretação do IDH, a única diferença é que este indicador é anual, que aponta o desenvolvimento socioeconômico dos municípios brasileiros. Contudo, no site da FIRJAN, por enquanto, só conseguimos ter acesso às informações até o ano de 2016, conforme a tabela abaixo.

Quadro 1 - Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – Itaguaí / RJ

Período	IFDM	Educação	Saúde	Emprego e Renda
2008	0,7216	0,6396	0,6492	0,8760
2009	0,7373	0,6854	0,6646	0,8620
2010	0,7728	0,7092	0,6765	0,9328
2011	0,7530	0,7201	0,6888	0,8502
2012	0,7897	0,7324	0,7337	0,9030
2013	0,7813	0,7667	0,7730	0,8042
2014	0,7962	0,7940	0,8076	0,7870
2015	0,7603	0,7931	0,8131	0,6748
2016	0,7815	0,8153	0,7998	0,7294

Fonte: FIRJAN, 2018. Disponível em <https://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=RJ&IdCidade=330200&Indicador=1&Ano=2016>

Outro dado relevante é em relação ao PIB. A preços correntes, segundo os dados do IBGE, o município de Itaguaí a partir do ano de 2006 apresentou uma tendência de crescimento, assim, em 2006, o PIB da cidade era de 1.975.048 bilhões de reais, ocupando a 19ª posição no Estado, em 2010 cresceu em torno de 135% tendo um montante de 4.649.831 bilhões de reais. Comparando o crescimento na última década do PIB de 2016 no valor de 7.861.566 bilhões de reais ao de 2006, houve um aumento de 298% e Itaguaí passou a ocupar a 13ª posição no Estado.

Conforme mencionado, o município vem apresentando um potencial crescimento econômico. Contudo, Villela et al. (2012) traz um alerta, colocando que há aspectos contraditórios entre o rápido crescimento econômico e o desenvolvimento territorial itaguaiense. Indicando que esse fato tem acarretado um processo de desterritorialização²⁷, gerando uma fraca coesão social e territorial, baixa governabilidade, perda da identidade, exclusão econômica da população local, entre outros aspectos. Um exemplo disto, é destacado no relatório elaborado pelo Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul. Companhia Siderúrgica do Atlântico (PACS, 2009) sobre a TKCSA - impactos e irregularidades na Zona Oeste do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2009), apontando que, mesmo durante o processo de construção da usina, onde não necessitaria de uma mão de obra especializada, este serviço foi

²⁷ Fato confirmado com a situação da Ilha da Madeira em Itaguaí, na qual a colônia de pescadores vivencia os problemas ambientais, que impactam negativamente a pesca e mesmo a manutenção de suas residências no local (VILLELA et al., 2017).

terceirizado por empreiteiras, de modo que os trabalhadores contratados não pertenciam à região.

Cabe destacar que a vinda destes trabalhadores, sem haver um planejamento por parte do governo municipal, incha os bairros próximos ao canteiro de obras, aumenta a pressão sobre as áreas naturais e acentua processos de favelização. Outra consequência é a inflação dos preços de aluguéis e sobrecarrega os serviços públicos de educação, saúde e previdência (PACS, 2009, p. 41).

Além disso, os investimentos locais são intensivos em capital e poupadores de mão de obra, fazendo com que essa baixa captação de trabalhadores nesses megaempreendimentos, não incluam os itaguaienses, do ponto de vista sobre o desenvolvimento local, alimentando o cenário prejudicial à coesão social. Com base nesta perspectiva, é possível evidenciar que o modelo de Itaguaí é mercadocêntrico e não participativo, onde os próprios megaempreendimentos excluem a participação da população local na geração de riquezas, tornando evidente a forte participação das empresas no processo de desterritorialização (VILLELA et al., 2012). E, sem a participação da sociedade e a sua resistência, como sugere Milton Santos (2000), o resultado será o aprofundamento de um processo de desterritorialização caótica que já dá mostras de sua natureza predatória.

Diversos problemas no município de Itaguaí estiveram em evidência e foram destacados pela mídia entre 2013 e 2015, dentre os quais, destacam-se: corrupção no executivo municipal, degradação ambiental nos Areais e no Porto de Itaguaí, infraestrutura local não adaptada para o aumento populacional, especulação imobiliária e degradação da agricultura familiar (VILLELA et al., 2017).

Segundo Plácido, Castro e Mauro (2015), o território de Itaguaí tem sido palco de sobreposição de interesses de apropriação do grande capital, em detrimento dos interesses e modos de vida da população local que, numa relação desigual, tenta sobreviver aos impactos e às transformações ocorridas neste município. Dessa forma, embora esta seja uma janela de oportunidades para a cidade, os impactos das transformações que ocorreram neste território são potencializados com a chegada dos megaempreendimentos, como por exemplo, o aumento populacional, que acabou não se traduzindo em melhoria de qualidade de vida e bem-estar para a população. Para Plácido (2017, p. 75), os impactos ocasionados pelo processo de desenvolvimento materializado nos últimos anos transformaram o território e contribuíram para a favelização e para a proliferação de moradores nas ruas, fato inexistente em anos anteriores.

Além desses fatores, durante os últimos anos houve denúncias em relação ao mau gerenciamento²⁸ dos recursos públicos da cidade. Entretanto, durante 2013 e 2015, os órgãos competentes do Estado iniciaram uma fiscalização da gestão financeira do município:

A atuação conjunta da Polícia Federal e do Tribunal de Contas do Estado, que possibilitou uma avaliação técnica e precisa das investigações dos agentes policiais embasados pela leitura e análise do TCERJ, o que levou nas investigações da polícia judiciária federal a extensão das diligências entre 2013 e a contemporaneidade (IKEDA, 2017, p. 72).

Em uma cidade, com uma população em crescimento constante, devido a sua economia baseada no comércio, nas atividades logísticas e portuárias, a infraestrutura de saneamento básico, segurança, saúde e educação constituem as principais demandas sociais. Há uma carência generalizada de oportunidade de trabalho e, também de qualificação profissional para seus moradores, constituindo um dos grandes desafios da atual gestão municipal.

É nesse cenário local, dominado pelo capital de grandes empreendimentos externos à região, somado a uma ineficiência do próprio poder administrativo municipal, que podemos observar o desenvolvimento de Itaguaí, que não se reverteu em melhorias das condições de vidas locais. Fato estes frutos da incapacidade administrativa para utilização dos recursos e da ineficiência das ações de articulação na relação política-território (CHAGAS, 2019, p. 17).

Oliveira et al. (2019) apontam que o problema não foi a cidade ter recebido durante os últimos anos um grande volume de investimentos, mas sim o modo como eles aconteceram e se desenvolveram. Foram medidas tomadas de forma externa ao território, não respeitando as características, a história, a cultura, as estruturas produtivas e questões ambientais do local. Os autores destacam ainda que a falta de governabilidade por parte do poder público local e o envolvimento com casos de corrupção, com desvio de verba pública nos últimos anos, prejudicaram investimentos em áreas primordiais para a população.

No que se refere à educação, observa-se que a oportunidade gerada pelo crescimento das receitas não se traduziu em benefícios adicionais ao município. Villela et al. (2014) verificou que em 2010 apenas 23,95% dos jovens de 15 a 17 anos estavam cursando o Ensino Médio regular sem atraso e 52,31% dos alunos entre 6 e 14 anos estavam cursando o Ensino Fundamental regular. Quanto ao atendimento à etapa pré-escolar da Educação Infantil, foco

²⁸ No ano de 2015 o prefeito foi afastado por suspeita de desvio de verbas de *royalties* do petróleo e do Sistema Único de Saúde (SUS), na verdade, as acusações contra o ex-prefeito apontaram que ele desviou dos cofres públicos entre 10 a 30 milhões de reais (G1, 2015). Em 2020, o prefeito de Itaguaí foi cassado por investigações que apontaram a prática de nepotismo, porque havia nomeado a esposa Andréia Bussato como Secretária de Educação (G1, 2020), prática não aceita no ordenamento jurídico atual. A cassação do prefeito também foi feita devido irregularidades na contratação de empresa de coleta de lixo pela Prefeitura Municipal de Itaguaí.

dessa pesquisa, é possível caracterizar a rede municipal de educação de Itaguaí conforme os últimos dados do portal INEP²⁹. Apresentaremos esses subsídios na seção a seguir, mas, previamente, podemos colocar que não houve investimentos em construções de instituições exclusivas para as crianças de quatro e cinco anos (EMEIIs), a prefeitura segue trabalhando com apenas três instituições educacionais. Diferente do que foi feito com os bebês, como aponta a pesquisa de Arruda (2019), nos últimos dez anos construiu-se nove unidades de creches em Itaguaí, passando de sete para dezesseis instituições com atendimento de bebês a partir dos quatro meses. Isso mostra que o não atendimento às crianças de quatro e cinco anos em instituições exclusivas de Educação Infantil não se configura num problema econômico do município, mas sim em uma questão prioritária de investimentos. Estaria, dessa forma, existindo uma cisão do binômio cuidar-educar? Da separação da Educação Infantil?

2.2 A Pré-Escola de Itaguaí em números

As coisas que não levam a nada
Têm grande importância.
(BARROS, 2015, p. 45)

É inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas (GATTI, 2004, p. 26). Optamos em apresentar os subsídios sobre como se encontra o atendimento à etapa pré-escolar no município de Itaguaí, pois acreditamos que, por meio do número de matrículas das crianças de quatro e cinco anos e o tipo de atendimento oferecido, temos um panorama que ilustra como está se consolidando a obrigatoriedade da pré-escola.

De acordo com os últimos dados do portal INEP³⁰, colhidos do ano de 2013³¹ até o ano de 2019, é possível caracterizar a rede municipal de educação de Itaguaí/RJ e identificar como está se consolidando a obrigatoriedade da pré-escola por meio do número de matrículas das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e o tipo de atendimento. Sendo possível também através desses dados analisar se o município atingiu a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que trata da universalização da oferta na modalidade pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos até o ano de 2016

²⁹ Fonte dos dados do Portal INEP, disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 20/10/2020.

³⁰ Fonte dos dados do Portal INEP, disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 20/10/2020.

³¹ O ano de 2013 foi escolhido como ponto de partida para a coleta dos dados em virtude da entrada em vigor da Lei nº 12.796/13 que passou a considerar obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola, o que antes era opcional.

Para Souza (2003), as primeiras informações documentadas a respeito da educação em Itaguaí foram encontradas nos relatórios para a Assembleia Legislativa Provincial nos idos de 1830 em diante, sendo bastante provável que antes dessa época a Vila de São Francisco Xavier já possuísse estabelecimentos de ensino funcionando por iniciativas particulares.

A primeira escola pública do município de Itaguaí – Clodomiro Vasconcelos - foi inaugurada na Vila de São Francisco Xavier, em 14 de junho de 1830. O Inspetor de Ensino era o próprio Vigário da Vila, Padre Antônio Dias Rello, que permaneceu em atividade até 8 de junho de 1837. A partir de 1842, foi implantado a nível nacional o Sistema Lancasteriano, exigindo estabelecimentos apropriados, muito embora em Itaguaí ainda não tivesse sido possível essa construção, funcionando, as escolas, nas próprias residências dos professores ou em casas alugadas especialmente para aquela finalidade. Segundo registros, em 1888, Itaguaí possuía 243 alunos matriculados, sendo 205 do sexo masculino e 38 do sexo feminino (COSTA, 2010).

Figura 8 - Primeira escola pública de Itaguaí – Clodomiro Vasconcelos



Fonte: Figura retirada do site da Prefeitura de Itaguaí. Disponível em:

<https://itaguai.rj.gov.br/historia/> Acesso em: 05/01/2021

Em 1923, foi criada a Prefeitura de Itaguaí, entretanto, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) foi instalada somente em 1948, pelo prefeito José Maria de Brito, que, na época, era denominada como Diretoria Municipal de Educação e Cultura, composta por sete membros não remunerados, nomeados pelo executivo e tinham por objetivo promover o

adiantamento educacional e cultural dos moradores de Itaguaí (COSTA, 2010). Em mensagem enviada à Câmara Municipal, o prefeito detalhou as funções do novo órgão da seguinte maneira:

Estudar o plano municipal de desenvolvimento da instrução, apresentar a Prefeitura relatórios anuais de suas atividades culturais, orientar cursos destinados à formação de professoras, promover reuniões, conferências e festivais literários e científicos, levantar recursos para a compra de equipamentos de cinema, favorecer a construção de um ginásio municipal, colaborar com as autoridades estaduais e federais de ensino e viabilizar a construção de escolas primárias diurnas e noturnas (COSTA, 2010, p. 56).

Passados 191 anos, desde a inauguração da primeira escola pública do município de Itaguaí, atualmente, a cidade dispõe de 62 escolas públicas, com atendimento desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que 39 oferecem a etapa Pré-escolar para a Educação Infantil.

De acordo com os últimos dados do portal INEP³², colhidos do ano de 2013³³ até o ano de 2019, é possível caracterizar a rede municipal de educação de Itaguaí/RJ e identificar como está se consolidando a obrigatoriedade da pré-escola por meio do número de matrículas das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e o tipo de atendimento. Sendo possível também através desses dados analisar se o município atingiu a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que trata da universalização da oferta na modalidade pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos até o ano de 2016. A pesquisa tomou como base as estimativas populacionais enviados para o TCU pelo IBGE, estratificadas por idade pela Fundação Abrinq para o ano de 2019. Os dados apontam que existiam no município de Itaguaí/RJ 3.845 crianças com idade de atendimento em pré-escola (quatro e cinco anos).

A seguir, apresentamos o primeiro quadro que demonstra os dados dos números de crianças entre 4 e 5 anos de idade matriculadas em pré-escolas situadas no município de Itaguaí/RJ por dependência administrativa entre os anos de 2013 e 2019. Conforme os quadros abaixo, podemos analisar o tipo de atendimento que agora, em sua maioria, caracteriza-se como atendimento em turno parcial, ofertado majoritariamente em escolas regulares de ensino fundamental. Porém, também ajudam a ilustrar como está acontecendo a universalização da pré-escola na rede municipal de Itaguaí.

³² Fonte dos dados do Portal INEP, disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 20/10/2020.

³³ O ano de 2013 foi escolhido como ponto de partida para a coleta dos dados em virtude da entrada em vigor da Lei nº 12.796/13 que passou a considerar obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola, o que antes era opcional.

Quadro 2 - Número de crianças matriculadas na Pré-Escola, por dependência administrativa em 2013 – 2019

Entes federados	ANOS						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Federal	0	0	0	0	0	0	0
Estadual	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	2.714	2.822	2.710	2.935	2.995	2.934	2.992
Privada	692	720	629	666	723	679	892
Total	3.406	3.542	3.339	3.601	3.718	3.613	3.884

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013 a 2019).

Observando os dados apresentados neste quadro 2 podemos concluir que houve um pequeno crescimento no número de matrículas na pré-escola. No ano de 2013, havia 3.406 crianças matriculadas, enquanto em 2019 aumentou para 3.884, representando um acréscimo de 14% nesse período, talvez devido a homologação da Lei 12.796/13 que tornou obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. O aumento de matrículas ocorreu de forma expressiva tanto na rede pública, com crescimento de 10% no número de crianças matriculadas, que subiu de 2.714 em 2013 para 2.992 em 2019, quanto na rede privada com crescimento de 28% do atendimento, que tinha 692 matrículas em 2013, ampliando para 892 em 2019.

Outro dado que merece destaque, indicado pelo quadro 2, é que a rede municipal de Itaguaí possui o maior número de crianças matriculadas. Configura-se necessário ressaltar esse fato porque, como será demonstrado no quadro 3, é a esfera que mais possui escolas. Nota-se também que nem o governo federal ou o estadual mantêm escolas com atendimento a Educação Infantil na cidade.

Quadro 3 - Número de estabelecimentos que atendem a Pré-Escola, por dependência administrativa em 2013-2019

Entes Federados	ANOS						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Federal	0	0	0	0	0	0	0
Estadual	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	39	38	40	38	38	39	39
Privada	21	17	14	17	20	20	22
Total	60	55	54	55	58	59	61

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013 a 2019).

A seguir, no quadro 4, apresentamos a situação da matrícula das crianças nas zonas rural e urbana.

Quadro 4 - Número de crianças matriculadas na Pré-Escola do município, por localização, segundo a região geográfica em 2013 – 2019

ANO	URBANA	RURAL
2013	2.284	430
2014	2.380	442
2015	2.193	517
2016	2.386	549
2017	2.442	553
2018	2.790	144
2019	2.860	132

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013 a 2019).

Os dados exibidos no quadro 4 demonstram o declínio no número de matrículas das crianças da zona rural, o que representava 15,8% do total de matrículas em 2013 passou para 4,4% em 2019. No entanto, chama atenção que, entre os anos de 2013 e 2017, havia um crescimento considerável do número de matrículas de crianças, no ano de 2017, por exemplo, 18,4% das matrículas da rede pública eram de crianças moradoras em áreas rurais.

Sobre esse declínio na taxa de matrícula da região rural, vale mencionar a Resolução nº 066 de 16 de novembro de 2017, publicada na Edição nº 603 do Jornal Oficial³⁴ do município de Itaguaí que, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, visava a suspensão das atividades pelo período de um ano, em três unidades escolares localizadas na zona rural. A justificativa de tal ação estava ancorada na necessidade de “aproveitar eficientemente” as unidades escolares e a necessidade de adequar o orçamento às receitas municipais. Segundo o governo, essas unidades rurais fechadas surtiriam economia aos cofres públicos. No entanto, essa atitude não foi aceita pelos responsáveis das crianças matriculadas nessas unidades trancadas, que se manifestaram publicamente e, por meio da busca da efetivação dos direitos das crianças, conseguiram, junto à Promotora Dr^a Daniela Carvana Cunha Vaimberg, revogar a Resolução nº 066/2017.

³⁴ Disponível em: <http://www.itaguai.rj.gov.br/jornaloficial/pdfjornal/edicao603.pdf>.

Ainda na tentativa de esvaziar as referidas unidades escolares, outras ações foram tomadas pela prefeitura de Itaguaí no início de 2018, tais como: a não disponibilização do transporte escolar e a transferência das crianças das escolas rurais para outras unidades escolares. Ao saber de tal manobra, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, confirmou a hipótese que a prefeitura de Itaguaí não havia desistido de fechar as escolas rurais e sua real intenção era desestimular a matrícula e permanência em tais unidades. E em sua decisão, a Juíza Bianca Paes estipulou multa de R\$ 50 mil em caso de descumprimento da sentença. Visto que, de forma ilegal, a prefeitura de Itaguaí pretendia revalidar a Resolução nº 066/2017, ferindo os ditames constitucionais da garantia ao aluno de seu direito público e subjetivo de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, conforme termos da Constituição de 1988.

Quadro 5 - Número de matrículas por tipo de atendimentos de Pré-Escola do Município em 2013-2019

ANO	Integral	Parcial
2013	631	2.083
2014	1.035	1.787
2015	1.136	1.574
2016	1.332	1.603
2017	621	2.374
2018	558	2.376
2019	532	2.460

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013 a 2019).

Os dados apresentados no quadro 5 demonstram que, entre os anos de 2013 a 2016, houve um aumento no número de matrículas no atendimento em período integral, ou seja, o que representava 23% do atendimento em período integral em 2013 passou para 45% em 2016. Contudo, a partir do ano de 2016, houve um declínio nessa oferta de atendimento, passando a representar 17% no ano de 2019.

Esta diminuição do número de matrículas em atendimento em tempo integral nos últimos anos caminha na direção contrária ao que é proposto pelo Plano Nacional de Educação e também pelo próprio Plano Municipal de Educação do Município de Itaguaí – PME (LEI 3.324/15) que traz como meta, escrita em 1.31: “Ampliar, progressivamente, o atendimento, em tempo integral, às crianças de 0 a 5 anos” (PME DE ITAGUAÍ, 2015-2025, p. 49-52).

Quadro 6 - Número de estabelecimentos de Pré-Escola do município que oferecem atendimento em tempo integral em 2013-2019

ANO	Nenhuma matrícula em tempo integral	Até 5% das matrículas	Acima de 5% até 20% das matrículas	Acima de 20% até 50% das matrículas	Acima de 50% até 70% das matrículas	Mais de 70% das matrículas
2013	24	-	-	1	-	14
2014	20	-	-	-	-	18
2015	20	-	-	-	1	19
2016	17	1	-	-	-	20
2017	31	-	-	-	-	7
2018	35	-	-	-	-	4
2019	36	-	-	-	-	3

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013 a 2019).

Os números apresentados no quadro 6 ajudam a ilustrar o declínio na oferta de matrículas em atendimento em tempo integral mencionado anteriormente. Conforme esses dados podemos observar que também houve redução no número de estabelecimentos que ofertavam o atendimento em tempo integral em mais de 70% das matrículas, de modo que o que representava 35% dos estabelecimentos em 2013, passou a ser 7% em 2019.

Quadro 7 - Número de estabelecimentos de Educação Infantil do Município 2016-2019

ANO	Creche e Pré-Escola	Só Pré-Escola	Nº de estabelecimentos que tem Educação Infantil e outras etapas da Educação Básica
2016	0	3	35
2017	0	3	35
2018	0	3	36
2019	0	3	36

Fonte: <https://www.qedu.org.br/busca>

Os dados do quadro 7 revelam pouco investimento na construção de instituições exclusivas para o atendimento da pré-escola que se mantiveram iguais nos últimos anos. Outro elemento importante notado é sobre como a Lei nº 12.796/13 tem causado impacto no tipo de atendimento, que pode ser observado através do crescimento do número de matrículas em tempo parcial e o número de estabelecimentos que ofertam o atendimento em tempo integral. Tornando claro que, para aumentar o número crianças atendidas na pré-escola, houve uma redução no quantidade de horas em que as crianças permanecem nas instituições municipais.

Sobre os dados apresentados, pode ser discernido que as ações do município de Itaguaí destoam das orientações do Plano Nacional de Educação (PNE)³⁵, Lei nº 13.005/2014, pois o município tem oferecido cada vez menos o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de quatro e cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O PNE orienta e tem como meta a expansão do horário integral e não o retrocesso disso, os dados do INEP apontam que a rede pública municipal de Itaguaí no ano de 2016 atendia 45% das crianças em horário integral e que no ano de 2019 o atendimento caiu para 17%. Dessa forma, é possível perceber que há um deslocamento entre os investimentos feitos a partir dos megaempreendimentos na cidade e a melhoria da oferta do tipo de acolhimento às crianças por meio da educação. Nesse sentido, retornamos nossa questão fundamental: quais são as concepções de infância e Educação Infantil que orientam as práticas do município de Itaguaí? Pois não há como pensar as concepções sem atrelá-las também à questão da quantidade de vagas e tipo de atendimento às crianças, uma é reflexo da outra.

³⁵ Ver a Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

CAPÍTULO 3

A poética na política

Não gosto de palavra acostumada.
A minha diferença é sempre menos
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.
(BARROS, 2020, p. 52)

Neste capítulo, seguimos com a opção teórico-metodológica pela “palavra poética” de Manoel de Barros. É a perspectiva do poeta que tomamos como referência para analisar o texto da política de ampliação da obrigatoriedade da entrada das crianças nos sistemas de ensino aos quatro anos de idade. O que apresentamos é um exercício desafiador de aproximação entre as “palavras acostumadas” da política e a poética de Barros, que brinca com a língua e desconstrói sentidos por meio de uma espécie de “criançamento das palavras”, abrindo outras possibilidades de compreensão e de análise.

Nesse sentido, a epígrafe que escolhemos para iniciar este capítulo sintetiza o esforço dessa pesquisa: desacostumar a política através da poética de Barros que, ao brincar com as palavras, consegue transver o mundo, criando um universo próprio, o da linguagem manoelês.

Para encontrar as palavras da política, trazemos alguns apontamentos sobre o processo histórico-político da Educação Infantil no Brasil e, por fim, apresentamos as considerações sobre a política da obrigatoriedade da pré-escola, situando essa etapa no contexto político nacional. A contribuição de Barros para esse capítulo encontra-se na forma com que o poeta desvenda os caminhos da linguagem.

A escolha pela pré-escola justifica-se pela recente alteração na Lei 9.394/96 (LDB) através da Lei 12.796/13 que tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, oficializando a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que modificou o cenário anterior, no qual a Educação Básica obrigatória tinha início aos seis anos de idade com o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

O texto da Lei 12.796/13 trouxe ainda, no artigo 31 e seus incisos, regramentos para a efetivação da oferta em pré-escolas, ficando estabelecido que a Educação Infantil deve ter uma carga horária anual mínima de 800 (oitocentas horas) distribuídas em no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e que o período mínimo diário de aula precisa ser de 4 (quatro) e, no máximo, de 7 (sete) horas, bem como que a frequência mínima necessita ser de 60% do total de horas.

A edição desta legislação de 2013 impactou a Educação Infantil ofertada em pré-escolas, pois, até então, não havia uma previsão legal expressa de que o poder público teria por

obrigação oferecer este nível educacional, bem como não existia, até o ano de 2013, a obrigatoriedade para os responsáveis matricularem as crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. Desta forma, não só os municípios tornaram-se obrigados a ofertar vagas às crianças de quatro anos, como as famílias também foram compelidas a matriculá-las nas turmas de pré-escolar. Em que contexto histórico se dá a produção dessa política? Vamos olhar seu texto e contexto desacostumando suas palavras com a poética de Barros.

3.1 “É preciso transver o mundo”: a educação das crianças como sujeitos de direitos

Conforme o poeta Manoel de Barros: “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (2010, p. 350). A procura de outros ângulos, para ver, sentir e enunciar, é peça central da criação poética de Manoel de Barros e de sua contravenção cognitiva (CHAVEIRO, 2019, p. 10) e nos convida a leitura das políticas que realizamos nesse capítulo. Como sugere Barros (2013), iremos transver o contexto político, na tentativa de ir além do que está posto em seus textos, descortinando a origem e significados das atuais políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

Para encaminhar as reflexões, partimos da contribuição de Shiroma et al. (2000), ao colocar a perspectiva histórica como elemento essencial, para se compreender o processo de produção das políticas públicas. A ênfase na Educação Infantil coloca-se justamente por ser uma etapa da educação destinada às crianças em seus anos iniciais de vida e suas primeiras vivências em espaço de educação coletiva.

Por esse motivo, se o desejo é entender o porquê de determinada escolha política, aqui em questão a obrigatoriedade da pré-escola, a relação política e o contexto histórico jamais poderão ser colocadas de lado, uma vez que, com o ingresso cada vez mais cedo e agora com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, tem operado, muitas vezes nas escolas, o sentido de modelar a expressão e o imaginário infantil, justamente quando esses estão se inaugurando. Observar o contexto histórico permitirá uma maior compreensão crítica de algumas origens e raízes das políticas para oferta desse atendimento escolar. “Empreender tal ação nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações” (AQUINO, 2015, p. 103).

Se a política cria o contexto, o contexto precede a política (BALL, 2016, p. 36), entende-se, nessa dinâmica, a importância de descrever o contexto histórico nacional para aprofundar a análise do processo que torna obrigatória a universalização da pré-escola a partir dos 4 anos de idade. Sendo assim, primeiramente, apresentaremos um breve panorama

histórico-político, a fim de melhor compreensão do contexto atual da Educação Infantil brasileira.

De acordo com Souza (2017), a história do atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas no Brasil, desde o final do século XIX, foi marcado pela desigualdade social e pela precariedade. A natureza do atendimento oscilava entre as esferas de assistência social, da saúde coletiva e da educação. Isso porque, antes da Constituição Federal de 1988, de forma geral, as crianças mais pobres e/ou órfãos eram atendidas em creches vinculadas aos órgãos de assistência social, públicos ou particulares, sendo que as crianças das classes média e alta frequentavam a pré-escola. Para a autora, essa organização evidenciava a fragmentação de concepção sobre a Educação Infantil, onde o cuidar era destinado às crianças da classe baixa e o educar, reservado às mais abastadas.

No processo de redemocratização do país, a luta pelo direito das crianças e o reconhecimento da infância como categorial social ganhou destaque, através da pressão exercida pelos movimentos sociais da sociedade civil, especialmente as mulheres - trabalhadoras, educadoras e pesquisadoras - da década de 1980, tais como as professoras Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, entre muitas outras, que ajudaram a dar visibilidade às crianças pequenas. Nesse momento, parte das reivindicações dos movimentos sociais foram atendidos e um novo olhar foi direcionado à infância.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 definiu uma nova orientação que visava superar a distinção de políticas de atendimento às crianças, porque, até então, as creches, em geral, de caráter assistencial, eram destinadas às camadas populares e as pré-escolas, vinculadas à esfera educacional, oferecidas à classe média e elite (AQUINO, 2008, p. 189). E, por meio do artigo 208, a Constituição Federal de 1988 afirmou que, ao direito à educação obrigatória, fosse incluído as crianças, independente da condição social e familiar, preconizando como dever do Estado o "atendimento a Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos ³⁶ de idade".

Além do reconhecimento constitucional da Educação Infantil, também podemos acompanhar alguns avanços das políticas para as crianças através da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que introduziu uma concepção integral à criança e ao adolescente, considerando-os como sujeitos de direitos, diferentemente de antes, em que eram vistas como indivíduos de tutela. Em consonância com o Estatuto, e após a Constituição de 1988, iniciou-se o processo de elaboração da nova Lei de

³⁶ Antes da promulgação da Lei 12.796/13, o atendimento à Educação Infantil era para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 20 de dezembro (BRASIL, 1996). A LDB reafirmou o direito à educação garantida pela Constituição de 1988, reconhecendo a Educação Infantil como modalidade de ensino nos artigos 29 e 30, como a primeira etapa da educação básica – direito da criança, opção da família³⁷ e dever do Estado -, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 5 anos em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, segundo o artigo 29, sendo oferecida em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade. Isso significa que não apenas a sociedade e o Estado assumem responsabilidades diante das crianças pequenas, mas também reconhecem essa etapa de ensino como parte integrante da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira.

Com a promulgação da LDB, todo atendimento à infância, que teve sua origem no campo da saúde e da assistência social – como é o caso das creches –, passou a ser responsabilidade dos municípios, como consta no artigo 11.

A Lei 9.394/96 (LDB) também tornou evidente o marcador de diferença de atendimento na Educação Infantil, a partir daquele momento ela se subdividiria em duas modalidades: a da creche, atendendo as crianças de zero a três anos, e o da pré-escola, abrangendo crianças de quatro e cinco anos. Essa lei sofreu algumas reformulações por meio de emendas constitucionais, que não alteraram o objetivo da Educação Infantil, mas ao dispor algumas mudanças, reconfiguram as práticas nos contextos das instituições educacionais, uma delas, de grande relevância, é a nova configuração sobre a obrigatoriedade escolar, que tornou a matrícula obrigatória das crianças a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

Após aprovação da LDB (1996), que incluiu a Educação Infantil no sistema educacional, reconhecendo a criança como sujeito de direitos sociais, o debate sobre as concepções pedagógicas e currículos para essa faixa etária ganhou forças na sociedade civil, que se manifestou na busca de uma efetiva identidade, comprometida com os direitos das crianças, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de Educação Infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356). Em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança, alguns materiais foram publicados pelo MEC, com o objetivo de subsidiar/orientar estados, municípios, redes de ensino e instituições a elaborarem seus currículos/propostas pedagógicas (OLIVEIRA, 2015, p. 62). Dentre esses materiais, destacam-se os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes

³⁷ Antes da Lei 12.796/13 a matrícula das crianças na pré-escola não sendo obrigatória, era opção familiar.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³⁸ (1999) e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Sobre o RCNEI, Cerisara (2002) coloca que esse documento produzido pelo MEC, teve no contexto de sua elaboração uma desarticulação em relação ao processo que se vinha construindo e estava se encaminhando como uma Política Nacional para a Educação Infantil. Em sua opinião, a versão preliminar foi levada para 700 profissionais ligados à Educação Infantil para que elaborassem um parecer em um mês sobre o documento. Entretanto, em outubro de 1998, a versão final foi divulgada, sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos, uma vez que não havia consenso na área. Cerisara (2002, p. 336) menciona ainda que a divulgação do RCNEI atropelou as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as DCNEI, estas sim mandatórias.

Para Cerisara (1999, p. 44),

a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Em oposição ao Referencial, que trazia um tom de subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) trazem a ênfase do cuidado/educação das crianças para as propostas e práticas, além de definir, em seu artigo 3º, princípios éticos, políticos e estéticos, para a construção das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Rompendo com os objetivos pré-fixados nos RCNEI e sem ir ao detalhe de cada ação, as DCNEI incentivam e orientam os projetos educacionais pedagógicos nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionais à formação integral da criança, deixando espaço para que os envolvidos na Educação Infantil – famílias, professoras, comunidade escolar e crianças - assumam a autoria desses projetos (CERISARA, 2002, p. 339).

³⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), de caráter mandatório, foram revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17/12/2009 e novas diretrizes foram instituídas para a Educação Infantil. Conforme Souza (2017), para a produção da revisão, foi encomendado, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o texto “Subsídios para Diretrizes Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”, organizado pela consultora Sonia Kramer (KRAMER, 2009). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192

Fernandes (2016) lembra que no ano de 2005, pela Lei nº 11.114, ocorreu uma transformação legal com consequências reais, pedagógicas e conceituais para a Educação Infantil, que foi a ampliação no tempo de duração do Ensino Fundamental para nove anos com a inserção das crianças de seis anos de idade. Sobre isso, Pinazza e Santos (2016) colocam que a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, antecipando para 6 anos a obrigatoriedade do ingresso das crianças no sistema educacional, gerou desde o princípio grandes polêmicas entre legisladores, especialistas e pesquisadores. Essa medida foi considerada polêmica do ponto de vista pedagógico, pois

foi adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que os professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários, e materiais escolares (CAMPOS, 2010, p. 10).

No ano de 2006, também ocorreu mudanças significativas com o financiamento da Educação Infantil, quando foi aprovada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional n. 53/2006, a qual instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visto que, até o momento, o financiamento era realizado através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorava desde 1998. Essa Emenda foi regulamentada em junho de 2007 pela Lei nº 11.494 e pelo Decreto nº 6.253 e passou a incluir a creche em sua composição. Este feito foi resultado de muita pressão por parte de diferentes setores da sociedade civil, com especial destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), uma vez que, até aquele instante, pelos debates e pelas propostas políticas, o Fundo estava mais direcionado à cisão entre creche e pré-escola.

Estes marcos legais apresentam, de forma breve, as mudanças ocorridas em dez anos após a inclusão da Educação Infantil aos sistemas de Ensino (FERNANDES, 2016, p. 12). Dentre as modificações, também podemos mencionar a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas para essa faixa etária e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apontam que, para se alcançar as dimensões propostas na LDB, a Educação Infantil deve ter como eixo as interações e as brincadeiras, que devem ser desenvolvidas por experiências diversificadas.

Essa proposição coloca o foco nas crianças e suas descobertas sobre o mundo. Assim, as DCNEI trazem a inteireza das crianças presentes na poética de Manoel de Barros para o centro do planejamento curricular, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos (SOUZA, 2017, p. 38).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL 2010, p.12), a respeito da concepção de criança e Educação Infantil, fica definido:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p. 12).

Diante dessas concepções, é possível observar que houve muitos avanços no sentido de garantir os direitos das crianças, o que antes da Constituição Federal de 1988 não existia. Mesmo não estando imunes às críticas, a partir dos anos 2000, muitos documentos produzidos pelo MEC vêm contribuindo, significativamente, para a promoção da Educação Infantil no Brasil. Podemos citar, em breve levantamento, um arcabouço legal que vem se constituindo em torno da efetivação desse direito, tais como: Plano Nacional de Educação (2001; 2014), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006; 2008), Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis anos à Educação (2008), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012), Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012), Diretrizes em Ação: Qualidade no Dia a Dia na Educação Infantil (2015).

Pinazza e Santos (2018, p. 114) avaliam que esses documentos foram produzidos atrelados a outras ações e programas relacionados pelo Ministério da Educação e capitaneados pela Coordenação Geral de Educação Infantil, tais como: o Proinfantil, o Proinfância e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com seus cursos de especialização e aperfeiçoamento para professores e especialistas atuantes na área da Educação Infantil pública brasileira.

Como mencionado, todos os dispositivos legais que temos hoje são frutos de diversas disputas, tensões e embates políticos-ideológicos, seja de ordem teórica ou de projeto político para as infâncias, sociedade e nação. Considerados marcos legislativos que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 fincaram-se como divisor de águas. Contudo, devemos reconhecer que ainda existe uma distância entre o que está previsto na lei e o que de fato está sendo ofertado e garantido às crianças. A recente alteração na LDB através da Emenda Constitucional nº 59/2009, passou a tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Com essa legislação, acrescida da Lei nº 12.796/13 a educação expande o atendimento, aumentando o número de crianças nas instituições de Educação Infantil. Em contrapartida, Mello e Sudbrack (2019, p. 6) lembram que os municípios, assim como as instituições educacionais, não estão aparelhados para absorver integralmente essa demanda, nem na estrutura física, nem com material pedagógico e, muito menos, na parte efetiva de profissionais formados e capacitados.

Sobre a obrigatoriedade da pré-escola, Nascimento e Motta (2014) acrescentam que se, por um lado, podemos comemorar a inclusão das crianças nas agendas políticas, por outro, indagamos: a que sociedade, a inclusão da forma como vem sendo realizada, atende? Estão sendo respeitados os direitos das crianças? Essas indagações levam-nos a investigar os embates em torno da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a pré-escola a partir dos quatro anos de idade.

A concepção de infância com a qual está pesquisa comunga é aquela que reconhece a criança como “pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica ao longo do processo histórico que constitui a vida humana” (KRAMER, MOTTA, 2010, s.p.) e que é ainda partícipe de um tempo e espaço, logo sujeito em condições de existir como ser geo-histórico.

Retornando a escolha do título para essa seção e nossa tentativa de transver o que está posto no texto político fica a questão: O que se esperam das crianças pequenas com quatro anos, a partir da obrigatoriedade escolar? Essa questão motivou a pensar sobre a atual política que torna obrigatória a matrícula das crianças aos quatro anos de idade, que iremos discutir no tópico seguinte. Será que a linguagem dessa política desestruturou as conquistas até então garantida às crianças? Retorno às interrogações do poeta:

Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras que desestruturaram a linguagem. E não eu. (BARROS, 2015, p. 120)

3.2 “Escovando palavras”: a obrigatoriedade da pré-escola

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras... (BARROS, 2010, p. 5)

Barros (2010) escovava palavras porque havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Sendo assim, nessa seção, optamos por escovar o termo “obrigatoriedade” para entender como ele foi aparecendo no contexto da Educação Infantil, que clamores evidenciaram a necessidade dessa tal obrigatoriedade?

Segundo o dicionário online Michaelis (2020), a palavra obrigatoriedade significa: qualidade do que é obrigatório. Com etimologia derivada de obrigatório+e+dade, entendemos que o termo obrigatoriedade envolve a obrigação de algo imposto por leis. No caso dessa pesquisa, a obrigatoriedade refere-se à matrícula obrigatória das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Tornando os municípios responsáveis pela oferta de vagas em unidades escolares e os responsáveis das crianças obrigados a efetivarem a matrícula nas mesmas.

No entanto, até a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, esta discussão percorreu um longo caminho. De acordo com Rosemberg (2009), a proposta dessa Emenda, que deu origem à PEC nº 59/2009 não foi a primeira tentativa de tornar a Educação Infantil obrigatória. Em 2000, a senadora Heloisa Helena apresentou a Proposta de Emenda nº 40/2000, tratando da obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos. A autora menciona outros documentos, a Proposta de Emenda nº 487/2002, elaborada pelo deputado Leo Alcântara, que propôs a alteração no artigo 8 da Constituição Federal, dispendo sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 4 a 6 anos. Também descreve algumas

discussões sobre a Proposta de Emenda nº 277/2008, ressaltando que esta não tratava sobre a obrigatoriedade da Educação dos quatro aos dezessete anos, seu conteúdo abordava apenas a isenção do percentual de impostos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), através da captura, pela Desvinculação das Receitas da União (DRU), dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (18% da arrecadação de impostos), antiga demanda do setor educacional. A obrigatoriedade foi incorporada nessa Proposta da Emenda na Câmara dos Deputados, em novembro do mesmo ano, tendo como parecer o deputado Rogério Marinho que deu favorável à redução gradual do percentual de incidência da DRU sobre os recursos da educação e, ainda, acrescentou a extensão da obrigatoriedade de frequência à escola para criança de 4 e 5 anos de idade. Segundo esse entendimento, Campos (2010) coloca que a emenda garantiria aos legisladores o mérito da iniciativa, com a justificativa de que os maiores recursos destinados à educação seriam bem utilizados.

Em março de 2009, a referida PEC foi aprovada na comissão especial e o mesmo texto foi confirmado no plenário da Câmara em setembro do mesmo ano. Após, retornou para o Senado Federal, onde foi promulgada como Emenda Constitucional nº 59/2009, em novembro (FERNANDES, 2016, p. 57). A justificativa para a obrigatoriedade da pré-escola se embasou no argumento de que esta pode influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos nos anos seguintes de escolaridade.

Para Campos (2010), a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 modificou a definição da educação obrigatória e, apesar de sua importância, esta foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade. A autora destaca que de certa forma, a obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos já estava anunciada em metas definidas por uma mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional do país. Campos (2010) afirma que as principais modificações introduzidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009 foram: primeiro, a obrigatoriedade passa a ser definida segundo o critério da idade e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente; segundo, a ampliação da duração da obrigatoriedade da Educação Básica, passando de 9 para 14 anos. No entanto, alerta que, como no Brasil as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o ensino médio e até mesmo sem finalizar o ensino fundamental.

Na opinião de Nascimento (2013), o contexto da obrigatoriedade da inserção das crianças de quatro anos na escola é uma política que carrega ambiguidades, contradições, omissões e apostas que gerou embates entre dois grupos em torno da Emenda Constitucional nº 59/2009 causando controvérsias entre os pesquisadores e militantes da Educação Infantil. De

um lado, havia os contrários, que colocavam que a obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade anteciparia práticas do Ensino Fundamental, principalmente as de leitura e escrita, tornando essa etapa “preparatória” para esse nível de ensino. De outro lado, estavam os que a defendiam, por acreditar que a obrigatoriedade garantiria o direito à educação para a população em idade pré-escolar, pois parte das crianças de 0 a 6 anos que estava fora da escola, eram principalmente as mais pobres.

Concordamos com Fernandes (2016), quando opina que o termo obrigatoriedade é utilizado como sinônimo puro e simples de universalização da oferta de matrículas, o que, na verdade, não possui similaridade, visto que a exigência da obrigatoriedade pode não se tornar universalização do acesso à educação com qualidade e equidade de oferta. Sobre isso, podemos mencionar o caso do município de Itaguaí, que garantiu a universalização da pré-escola, diminuindo o atendimento em tempo integral e atendendo a maioria das crianças em instituições antes exclusivas de ensino fundamental. Até que ponto a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí contribui para efetivação de uma Educação Infantil que reconheça e valorize as infâncias itaguaienses?

De antemão, esclarecemos que consideramos a inclusão obrigatória das crianças de quatro e cinco anos na educação básica uma importante conquista para as crianças e suas famílias. Entretanto, o próprio debate crítico em torno desta inclusão motivou a questão sobre como o processo de escolarização tem se relacionado com as infâncias? Como lembra Cruz (2017, p. 269), a questão não é somente quantos anos as crianças passarão na escola, mas em que tipo de escola elas passarão grande parte de sua infância.

De acordo com Nascimento e Motta (2014), a escolarização obrigatória a partir da Pré-escola parece muito mais um projeto de universalização e ampliação numérica do atendimento brasileiro, do que o reconhecimento das crianças como categoria social e sujeito de direitos. Para as autoras, a concepção de infância que aparenta estar por trás pode revelar-se uma armadilha antecipatória de uma escolarização que se relaciona com a criança em apenas uma de suas dimensões: a de aluno. Conforme acreditavam os contrários à Emenda Constitucional nº 59/2009.

Logo que a obrigatoriedade foi aprovada, surgiram inúmeros debates e questionamentos, pois não havia informações claras sobre a frequência das crianças, quantidade de dias letivos e demais aspectos necessários para a sua organização (FERNANDES, 2016, p. 59). A necessidade de uma legislação específica fez com que, sob a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, fossem incluídas à LDB alterações que dispõem sobre a obrigatoriedade escolar. Conforme seu artigo 4, fica determinado a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17

anos de idade, organizada em três etapas: pré-escola, ensino fundamental, ensino médio. Quanto a Educação Infantil a obrigatoriedade é na pré-escola, ficando determinado que o poder público deverá zelar, junto aos pais, pela frequência à escola. Prevê, ainda, nos seus artigos 6, 26 e 29 as seguintes atribuições:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As maiores alterações estão estabelecidas no artigo 31, o qual, de fato, muda a redação da LDB de 1996 e traz determinações sobre a organização da Educação Infantil de acordo com as seguintes regras:

- I. avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II. carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III. atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV. controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V. expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014), existem metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. E a primeira meta diz respeito à Educação Infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014, p. 9).

Segundo Ball (2016, p. 22) os “textos políticos não são simplesmente implementados”, mas são traduzidos e colocados em prática, e de que nesse processo há influência do contexto

histórico, dos recursos disponíveis e das pessoas envolvidas, sendo a política então percebida como disputa que envolve muitos fatores e camadas. Portanto, ao direcionar o olhar para analisar uma política pública precisa-se considerar dois fatos: a concepção que norteou a existência daquela política e a forma como ela está sendo implementada. Em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), Ball coloca que:

O processo de traduzir políticas em prática é extremamente complexo; é uma alternância entre as modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Tendo em vista o processo de ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica no Brasil, o Plano Nacional de Educação pretendia universalizar o atendimento da Pré-Escola até 2016. Contudo, o texto colocava que o cumprimento das metas estivesse baseado em uma visão de investimento com vistas ao futuro, como se percebe através do trecho:

Preocupados com o desempenho escolar e resultados futuros dos indivíduos, pesquisadores investigam o que é possível fazer pelas crianças na primeira infância – como alimentação, saúde e atividades educativas – para que elas obtenham um melhor aproveitamento na escola e em outras atividades (BRASIL, PNE, 2011, p. 12).

De acordo com Nascimento e Motta (2014), nesse trecho do Plano jogam-se fora anos de pesquisas e de lutas sociais que buscavam o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos plenos no aqui e agora, pelo que são e não pelo vir a ser. Para Nascimento (2013), é necessário considerar as crianças não somente como seres do futuro, em devir, mas também como seres atuais, que interagem com as pessoas e as instituições, que negociam e redefinem a realidade social.

Segundo Victor (2011), a ampliação do ensino obrigatório no Brasil tem gerado um interesse cada vez maior de um número crescente de pessoas, instituições e governo que creditam a aprendizagem inicial com efeitos positivos sobre a vida acadêmica posterior, afirmando com bastante segurança uma alta taxa de retorno econômico, como é o caso da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí e o Instituto Alfa e Beto (IAB), ofereceu serviços e produtos, apregoando vantagens da aplicação de modelos de viés gerencialista, calcados em padronização curricular e avaliação em larga escala, como

ferramentas para garantir “eficiência e resultados” para a educação pública (BARBOSA; FLORES, 2020, p. 80).

A abordagem do Banco Mundial, por exemplo, considera o período da infância como propício para investimento educacional de qualidade, visto que essa etapa pode acarretar profundas consequências ao longo da vida. Para Torres (2007), o Banco Mundial transformou-se nos últimos anos no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, transformando-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento. A autora prossegue, ao colocar que:

O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das micropolíticas até a sala de aula (TORRES, 2007, p. 126).

Em 2002, Penn (2002, p.13) já reconhecia o impacto de políticas do Banco Mundial sobre a infância, destacando que as crianças são o grupo etário mais vulnerável às políticas econômicas globalizantes e pondera que a concepção na qual a infância é considerada momento privilegiado para intervenção educacional, vem colocando as crianças em destaque na agenda política internacional. O investimento financeiro nessa faixa etária acontece, pois, a concepção do Banco Mundial é a de que a primeira infância é o capital do futuro, sendo o objetivo da infância “tornar-se um adulto plenamente produtivo”.

Penn (2002, p. 17), ao colocar que a ideia da intervenção precoce se apoia na crença de que encontrar o programa certo e aplicá-lo “a tempo” pode surtir efeito, uma vez que “as crianças ainda são bem pequenas e maleáveis e seu cérebro ainda não está totalmente desenvolvido, para que muitos dos efeitos da pobreza sejam compensados”. Para Souza (2017), essa crença gera estigmatizações sobre o desenvolvimento infantil das crianças pobres, considerando-as como menos capazes, fortalecendo a noção de criança ideal, além de trazer um reducionismo biológico para pensar a vida humana. Crítica essa também apontada pelos estudos de Vigotski, como já mencionado no primeiro capítulo.

No texto de Nascimento e Motta (2014, p.10), além do Banco Mundial, o atendimento às crianças no Brasil também é marcado pela parceria com as organizações como o Unicef, a Unesco, a Pastoral do Menor e outras instituições e organismos internacionais e brasileiros. Quer dizer,

Uma vez que financiam relatórios sobre a situação da infância no Brasil, publicações que descrevem as políticas Brasileiras para a infância, pesquisas no campo da Educação Infantil e Ensino Fundamental e formação de seus profissionais.

Nas reflexões das autoras, as motivações e ações dessas instituições devem ser consideradas dentro de uma análise mais ampla, uma vez que ocupam espaço na arena de disputa de significados que são as formulações e implementações de políticas educacionais no Brasil.

Sobre a crescente influência e atuação do empresariado na elaboração e execução de políticas públicas para a Educação Brasileira (PERONI; CARVALHO, 2019, p. 59), precisamos mencionar o recente edital de convocação nº 2/2020 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro – Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022 – Educação Infantil (PNLD³⁹), publicado no dia 21 de maio de 2020, como proposta que se direciona para uma formação instrumental na Educação Infantil. O edital abre processo de aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático e consta com os seguintes objetos: 1- Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil; 2- Obras literárias destinadas a estudantes e professores da Educação Infantil; e 3- Obras pedagógicas de preparação para alfabetização.

Na época, Abraham Weintraub, na função de Ministro da Educação, comemorou, dizendo que “pela primeira vez, teremos livros didáticos para a Educação Infantil. Crianças da pré-escola terão contato com as palavras, a partir de 2022.”⁴⁰ No entanto, o que era visto como avanço para o Ministro, para muitos atuantes na área da Educação Infantil foi considerado retrocesso, culminando em um ofício⁴¹ assinado por mais de cem entidades e grupos, enviado ao Tribunal de Contas da União e ao Ministério Público Federal, solicitando a impugnação do edital

por contrariedade à legislação e ao interesse público, desconsideração das necessidades expressas pelos entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil, além do iminente risco ao patrimônio público pela malversação dos recursos (ANPED, 2020)⁴².

³⁹ O PNLD é o mais antigo dos programas voltados a distribuição gratuita de livros escolhidos por professores para às escolas públicas de educação básica do país. Sendo estabelecido através do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985. No entanto, a Educação Infantil apenas foi incluída por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

⁴⁰ Ver no site: <https://www.cenpec.org.br/noticias/entenda-os-problemas-do-livro-didatico-para-criancas-da-pre-escola>

⁴¹ O documento pode ser acessado na íntegra. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/images/mpf_vf_16-06.pdf > Acesso em 14/12/2020.

⁴² Disponível no site: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mpf_vf_16-06.pdf

Esse ofício, contestava o edital nº 2/2020 visto que o objetivo do PNLD 2022 é a compra de obras didáticas e literárias destinadas às crianças e professores da Educação Infantil (creche e pré-escola) e obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências, privilegiando o método fônico, defendido por Carlos Nadalin, Secretário de Alfabetização do Ministério da Educação. Logo, vê-se explicitada a concepção de Educação Infantil apontada no edital, que contraria e desconsidera a finalidade da Educação Infantil expressa no artigo 29 da LDB e as especificidades da Educação Infantil defendida pela DCNEI e presente na poesia de Manoel de Barros, pois colocava que:

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
 Era de pegar e apalpar de ouvir e de outros sentidos.
 Seria um saber primordial?
 Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe.
 (BARROS, 2015, p. 142)

Tudo que os livros me ensinassem
 Os pinheiros já me ensinaram.
 Tudo que nos livros
 Eu aprendesse
 Nas fontes eu aprendera.
 O saber não vem das fontes?
 (BARROS, 2013, p. 464)

Dessa forma, destacamos que não basta pensar na Educação Infantil para as crianças de zero a cinco anos e onze meses, mas refletir em uma Educação Infantil que atenda às suas especificidades, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, indígenas, urbanas, rurais, imigrantes, moradoras de rua etc. A propaganda que está sendo veiculada pelo MEC traz o PNLD como uma grande novidade, contudo, é uma inovação que não foi discutida com o campo da Educação Infantil e muito menos com os documentos governamentais de cunho mandatório para a educação que estão postos.

É evidente que o edital do PNLD não vem da demanda do campo da Educação Infantil, ele surge da pleito da Política Nacional de Alfabetização. Assim como a proposta de formação continuada para os professores da pré-escola, incluindo a Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴³ (2017) e o programa Tempo de Aprender (2020), que, apoiado nas diretrizes do Plano Nacional de Alfabetização, incluiu as crianças desde a pré-escola nesse programa que tem como propósito enfrentar as principais causas das deficiências

⁴³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa instituído em 2013 que busca diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. A ação é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.

de alfabetização no País. Colocamos que não cabe a esta dissertação um aprofundamento destas questões, mas identificá-las e refletir sobre elas permite-nos uma análise sobre o contexto político de suas produções e abre possibilidades para discussões futuras.

Para Pinazza e Santos (2018), a obrigatoriedade das crianças de quatro anos na Educação Infantil pode significar subtração da experiência de viver a infância. As autoras verificam, em Campos (2010, p. 13-14), algumas ponderações e alertam que tornar obrigatório o direito à educação para crianças de 4 anos em diante, apenas colocando-as em uma sala de aula, com uma professora e um quadro, reproduzindo, talvez, o mesmo modelo educacional tradicional é o mesmo que negar o direito à educação, que inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento. Pinazza e Santos (2018, p. 123) colocam que, ao considerar a criança, a obrigatoriedade não significa que seja “para seu próprio bem”.

Em relação à pré-escola, as autoras acrescentam que os riscos são ainda maiores se forem acrescidos de “apostilamentos” das ditas atividades pedagógicas, com a adoção de apostilas de vários sistemas educativos que priorizam, sobretudo, a linguagem escrita e a leitura, favorecendo a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, o que contradiz as indicações das DCNEIs, que em seu art. 9º (BRASIL, 2009) indica que: as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixo norteadores as interações e a brincadeira.

Walter Omar Kohan (2019, p. 13), ao estudar a escola da criança pequena, afirma que “a escola não tem infância”, como indica:

É preciso então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem que poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental. Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis ulteriores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presente no presente.

É sobre isso que essa pesquisa vem tratando, pela busca de uma Educação Infantil que lute pela infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos plenos no aqui e agora, rompendo com a visão de pré-escola em preparação para o ensino fundamental. Concordando com Abramowicz (2018, p. 41), “se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, devemos buscá-la na própria infância.”

Campos (2010, p. 14), pensando nos direitos das crianças, compreende que a obrigatoriedade, por se tratar de uma mudança legal, deveria ser considerada

uma política educacional democratizadora, apenas como um primeiro e talvez o mais fácil dos passos. Para ser uma medida responsável, ela deveria ser acompanhada de mudanças concretas e urgentes na organização e na gestão das redes educacionais em todo o País.

Por ser configurada como uma política pública educacional, torna-se necessário compreender e considerar alguns dos interesses que estão expostos, na maioria das vezes, de forma implícita, nos discursos e nos textos políticos que procuram definir o que vem a se tornar obrigatória a universalização da pré-escola no Brasil. Uma atenção especial a esse processo necessita ser permanente sob o risco de vermos uma série de conquistas históricas ameaçadas por um modelo neoliberal de educação que se expande em busca de tornar-se hegemônico (NASCIMENTO; MOTTA, 2014, p. 12).

Por esse motivo, precisa-se estar em alerta aos impactos dessa opção política na formação das crianças. Até porque, quando se constrói um documento voltado para o âmbito educacional, em países como o Brasil, que são marcados por grande extensão territorial e diversidades regionais, encontra-se o desafio de legislar para contextos nos quais há grande desigualdade social e cultural. Desta forma, de acordo com a entrevista de Stephen Ball (2009):

Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contextos, em recursos ou capacidade locais (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Apesar do reconhecido avanço legal da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, os caminhos para garantir a todos o que lhes é de direito não é tão simples e rápido. Para isso, sugerimos que é preciso, assim como Barros (2016, p. 16), “repetir repetir - até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo (e daqueles que acreditam que é possível uma Educação Infantil que reconheça e valorize as infâncias brasileiras)”.

A nova legislação lança muitas dúvidas a nós educadores sobre os efeitos provocados na vida escolar e na aprendizagem das crianças nessa importante fase do desenvolvimento infantil (CAMPOS, 2010). Por isso, a urgência em refletir sobre cada especificidade e as condições reais que as crianças, ainda tão pequenas, serão submetidas numa fase tão importante da vida. Se o saldo dessa relação não for positivo, a obrigatoriedade da forma como está sendo feita deve ser, urgentemente repensada (LIRA; DREWINSKI; NASCIMENTO, 2017).

Afinal, apenas a ampliação de acesso na Educação Infantil não garante as necessidades de atendimento a esta modalidade. Por isso, precisamos estar atentos à forma como os municípios estão se organizando para garantir o atendimento às demandas dessa faixa etária. É preciso problematizar as diversas compreensões presentes no campo, pois, muitas vezes, apontam uma fragmentação da infância dissonante dos marcos legais brasileiros (SOUZA, 2017, p. 128). Desta forma, reafirmamos a importância do estudo sobre a obrigatoriedade escolar da pré-escola, para que possamos conhecer os desdobramentos dessa política. Assim sendo, no próximo capítulo apresentaremos os “achadouros” dessa pesquisa, sobre a pré-escola no município de Itaguaí, no Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 4

“Achadouros” da pesquisa: a pré-escola do município de Itaguaí

Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada às costas a cavar
no meu quintal vestígios dos meninos que fomos
(BARROS, 2015, p. 151)

Foi lendo as obras do poeta Manoel de Barros que as palavras foram surgindo para essa pesquisa, a epígrafe que abre esse capítulo faz parte de sua produção, intitulada “Achadouros⁴⁴”. Barros foi um caçador de achadouros de infância e assim como ele, durante essa pesquisa coloquei-me na busca de “achadouros” na educação infantil. Enxerguei, através desse termo, a possibilidade de encontrar “vestígios” de como tem sido compreendido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, a partir da Política Nacional de Universalização da Pré-Escola, surgida na Lei nº 12.796/13.

O acompanhante eu já tinha, agora, o caminho metodológico, através das técnicas e instrumentos da pesquisa, foi um dos maiores desafios. Pensei, inicialmente, na observação participante, afinal, o principal objetivo da pesquisa era identificar como tem sido compreendido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí e como ele atua na vivência de infância dessas crianças. Mas, infelizmente, durante essa caminhada, fomos surpreendidos pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) e, a partir do decreto nº 46.970, publicado no dia 13 de março de 2020 pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, ficou determinado o isolamento social e o fechamento de vários estabelecimentos, incluindo as instituições de educação. A iniciativa deu-se como forma de prevenir o contágio e a propagação do vírus, a medida estendeu-se mês a mês por meio de novos decretos, o que exigiu adaptações e mudanças na sociedade. Diante disto, coube a essa pesquisa mais um desafio, encontrar nesse cenário, técnicas e instrumentos que se adequassem ao tema e aos objetivos, sem perder o rigor metodológico.

Na busca por encontrar um caminho, frente a impossibilidade de estar com as crianças, em uma observação participante, como era previsto originalmente (FIGUEIREDO, 2020) antes dos obstáculos ocasionados pela pandemia da COVID-19. Foi preciso eleger outros sujeitos que pudessem, de certa forma, como as crianças, apontar os sentidos do trabalho pedagógico

⁴⁴ Achadouros, conforme consta em um poema de Manoel de Barros com esse mesmo título, “eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro” (BARROS, 2015, p. 151).

com a pré-escola no município de Itaguaí. Foi procurando essa direção que cruzei com o artigo de Nascimento (2018) no qual elege, como instrumento metodológico, a aplicação de questionários aos responsáveis pela Educação Infantil dos municípios da Baixada Fluminense, a fim de conhecer as apostas, os enredos e os desafios que representam, para as realidades locais, a política nacional de universalização da pré-escola.

No entanto, a autora coloca que, embora tenha realizado diversas tentativas, o município de Itaguaí não participou da pesquisa, pois estava vivendo, na época, uma crise política com constante redefinição de cargos e mudanças nas Secretarias. Portanto, não foi possível obter informações sobre a caracterização da rede, ingresso e carreira dos profissionais da Educação Infantil e, tampouco, o impacto da obrigatoriedade da pré-escola na vida das crianças e os principais desafios da política para a realidade local. À vista disso, escolhemos iniciar a pesquisa de campo dessa dissertação a partir das indagações levantadas por Nascimento (2018), para conhecer os dados da oferta da pré-escola no município de Itaguaí e as concepções de infância e Educação Infantil que sustentam o atendimento oferecido às crianças.

O levantamento dos dados quantitativos, referente a primeira etapa dessa pesquisa, pode ser consultado no capítulo 2, onde foi apresentado uma análise do número de crianças matriculadas na pré-escola, número de estabelecimentos que atendem essas crianças e o tipo de atendimento, se integral ou parcial, ofertado no município de Itaguaí/RJ, estudo feito através da combinação dos dados populacionais do IBGE (2013-2019) e os dados educacionais do INEP (2013-2019).

Nesse capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, utilizando os elementos qualitativos, cujo objetivo foi identificar as concepções e apostas da Secretaria de Educação para a Educação Infantil do município. Segundo Minayo (2002, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa maneira, para identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, optamos pela aplicação de questionário (GIL, 1999) e realização de entrevista (MINAYO, 2009), com duas professoras que se tornaram figuras centrais na investigação, pois, além de

terem amplo conhecimento da rede e experiência na docência, no momento, ambas atuam na implementação das políticas e na definição das práticas junto às escolas, pois trabalham no Departamento Geral de Ensino - setor responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil no município.

Apostando nesses instrumentos qualitativos, organizamos os “achadouros da pesquisa” em três seções. Primeiramente, apresentamos a metodologia da pesquisa, justificando a opção pelos instrumentos escolhidos. Em seguida, exibimos a análise dos dados obtidos por meio do questionário e, por último, abrimos o baú e apresentamos as concepções, apostas e sentidos da pré-escola trazidos na fala das professoras entrevistadas.

Percebemos, ao longo da escrita desse trabalho, que a necessidade de mudança do caminho possibilitou uma ressignificação sobre os diferentes modos de se fazer pesquisa. Se, para Barros (2015, p. 35), escrever o que não acontece é tarefa da poesia, arriscamos em dizer que, escrever e comunicar o que acontece, é tarefa do pesquisador. Pois, através das palavras informamos o que queremos fazer, como desejamos e aonde pretendemos chegar; para isso, vivemos com nossos cadernos de campo sempre em mãos. Comunicar o que não deu certo, as angústias do processo, deixando claro a opção por outras rotas e novos instrumentos, foi o que ajudou a prosseguir até aqui.

Em se tratando de pesquisa, principalmente na área das Ciências Humanas, o caminho para as respostas dos questionamentos dependerá do que será encontrado e vivido, enquanto estivermos pesquisando. Portanto, o jeito de caminhar, os elementos teóricos, metodológicos, os procedimentos, poderão permanecer, ser modificados, readequados e até mesmo ressignificados. Durante essa caminhada, tivemos que optar por outras rotas. Desconfiamos que essa falta de linearidade já estava prevista, quando escolhemos caminhar de mãos dadas com o querido poeta brasileiro. Afinal, Manoel não gostava dos caminhos retos, do caminho usual, preferia os caminhos tortos da “agramática” e todos os seus desvios.

4.1 “Você não é de bugre?”: os instrumentos da pesquisa

Você não é de bugre? – ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns
maduros.

(BARROS, 2016, p. 63)

A primeira etapa do trabalho de campo ocorreu de forma presencial com visita a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Itaguaí, no dia onze de novembro

de dois mil e vinte. Na ocasião, houve apresentação da pesquisa à equipe do Departamento Geral de Ensino (DGE) que foram informados sobre as etapas e os procedimentos nela envolvidos.

A segunda etapa aconteceu de forma remota, com a nova orientação construída no contexto do isolamento social. Nessa fase, foi encaminhado por e-mail o questionário para as professoras participantes da pesquisa, cuja escolha apoia-se nos estudos de Gil (1999, p. 128, quando define esse instrumento metodológico como:

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Dessa maneira, utilizamos o questionário, composto por 28 perguntas, abertas e fechadas, divididas em quatro grupos, sendo: (i) caracterização da Secretaria; (ii) informações sobre o número de estabelecimento e de crianças atendidas na Educação Infantil; (iii) ingresso e carreira dos profissionais e (iv) expansão da Educação Infantil e orientações para o trabalho pedagógico no município de Itaguaí.

Para ampliar alguns aspectos do questionário, realizamos entrevista de forma remota, através do aplicativo Google Meet⁴⁵ no dia quatro de fevereiro de dois mil e vinte e um, com o objetivo de compreender os desdobramentos da obrigatoriedade da pré-escola no município. Sobre a entrevista, como instrumento de pesquisa, Minayo (2009, p. 64) aponta que:

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.

Nosso roteiro da entrevista semiestruturada foi organizado com 26 perguntas, divididas em dois grupos, sendo o primeiro composto por 9 questões relacionadas à identificação das professoras participantes da pesquisa, traçando um breve perfil de cada uma, contendo alguns aspectos referentes à formação, escolaridade e trajetórias. Quanto a segunda parte do roteiro, esta foi elaborada com 17 perguntas que buscaram conhecer, na visão das entrevistadas, as concepções de infância e Educação Infantil que sustentam o trabalho

⁴⁵ O Google Meet é um aplicativo de videoconferência do Google disponível para celular Android e Iphone (iOS). O programa também pode ser usado em computadores, pelo site <https://meet.google.com/>

pedagógico desenvolvido com as crianças de quatro e cinco anos, as perspectivas educacionais e os principais desafios.

Participaram dessas etapas da pesquisa as professoras⁴⁶ responsáveis pelo acompanhamento da Educação Infantil no município. A professora Karina Sales Trancozo de Souza – Diretora do Departamento Geral de Ensino e a professora Sílvia Letícia Mello da Silva – Coordenadora Geral de Ensino, sendo que, ambas assinaram um termo de consentimento. As concepções, apostas e sentidos da pré-escola trazidos por nossas entrevistadas serão apresentados a seguir.

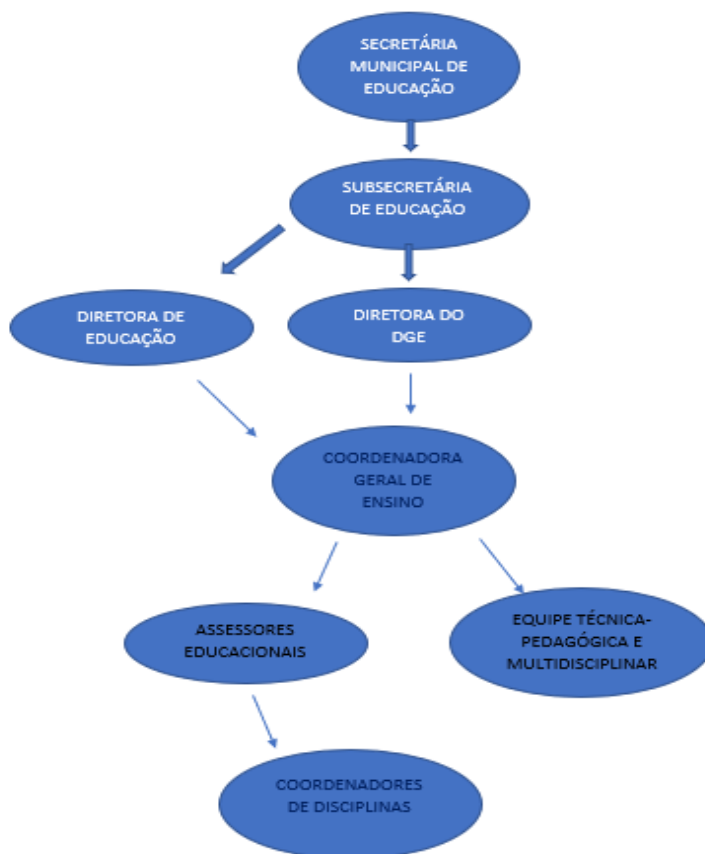
4.2 Um exercício do olhar: o retorno do questionário

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.
(BARROS, 2013, p. 321)

Diferente de Barros, que tinha como terapia a desarrumação da linguagem, o desafio dessa seção foi “arrumar” os dados coletados por meio do questionário das entrevistas.

Segundo o organograma disponibilizado pelas professoras, o Departamento Geral de Ensino está organizado da seguinte forma:

Figura 9 - Organograma do DGE/SMEC – Itaguaí



⁴⁶ Na ocasião as professoras puderam ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os anexos, autorizando de forma ética e acadêmica a participação na pesquisa.

Nesse sentido, observando o organograma e conforme as informações prestadas pelas professoras em resposta ao questionário, não existe um setor específico para a Educação Infantil dentro da Secretaria Municipal de Educação. Os assessores educacionais⁴⁷ (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental) são subordinados ao Departamento Geral de Ensino.

No que se refere à organização dos grupos de crianças da Educação Infantil no município, temos a seguinte divisão:

Quadro 8 - Distribuição das crianças nas turmas, por faixa etária, 2021

TURMAS	FAIXA ETÁRIA
Berçário	4 meses a 1 ano e 6 meses
Nível I	1 ano e 7 meses a 2 anos e 4 meses
Nível II	2 anos e 5 meses a 3 anos e 2 meses
Nível III	3 anos e 3 meses a 3 anos e 11 meses
Pré-I	4 anos
Pré-II	5 anos

Fonte: Levantamento da pesquisadora (fevereiro de 2021)

Sobre a efetivação de matrícula na pré-escola, é seguida a data de corte definida pelo Conselho Nacional de Educação⁴⁸, 31 de março para a matrícula das crianças no pré-II. Ou seja, crianças que completam 6 anos no dia 1º de abril ou depois e ainda não frequentam a escola deverão ser matriculadas na Educação Infantil (pré-escola).

Quanto ao número de crianças de 4 e 5 anos que residem no município, foi informado que há um total de 3.272 crianças, com base nos dados da TC-Educa⁴⁹, coletados no ano de 2016. Em relação ao número de instituições de Educação Infantil, os elementos informados foram os mesmos obtidos no sistema do INEP, listados no capítulo 2. O município possui 16 creches, com 85% das matrículas em horário integral de bebês a partir de quatro meses, 3 instituições exclusivas para a pré-escola (EMEI) e 35 estabelecimentos que atendem a pré-

⁴⁷ Não foi possível realizar a pesquisa de campo com o assessor da Educação Infantil do município, visto que no período a Secretaria de Educação estava realizando mudanças constantes nos cargos dos funcionários comissionados. Logo, foram convidadas a participar da pesquisa as professoras que atuam no Departamento Geral de Ensino – que, segundo o organograma, é também o setor responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil no município.

⁴⁸ CNE/CEB n. 5, de 17/12/2009.

⁴⁹ O TC-Educa é um Sistema de Monitoramento e Expedição de Alertas concebido pelo Grupo de Trabalho Atricon-IRB para o acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em <https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/inicio> e <https://irbcontas.org.br/software-tc-educa-recebe-nova-base-de-dados/>

escola junto com outras etapas da Educação Básica, sendo 30 instituições localizadas na área urbana e 5 na rural.

Segundo as informações prestadas, o atendimento da pré-escola junto com outras etapas acontece desde que essas instituições foram inauguradas há 20 anos como também não existe convênio público-privado para atendimento da Educação Infantil.

Referente ao número de crianças atendidas na pré-escola do município, as depoentes mencionaram que no ano de 2020 foram atendidas 3.086. Quanto a isso, podemos observar um crescimento de 3% na taxa de matrícula das crianças, comparado ao ano de 2019, que era de 2.992. No que diz respeito ao quantitativo de crianças por turma, foi informado que na pré-escola o atendimento fica na média de 25 crianças.

Em relação ao ingresso dos profissionais na carreira municipal da Educação informou-se que ocorre por meio de concurso público. A formação mínima exigida para professor é o ensino médio na modalidade Normal e, para os auxiliares de Educação Infantil, formação de Ensino Fundamental completo. Não há concurso público específico para docência na Educação Infantil e atualmente o quadro funcional da Secretaria conta com 153 professores DE-1⁵⁰ atuando na pré-escola e 174 auxiliares de Educação Infantil que ficam somente nas creches.

O município possui plano de carreira para os profissionais da educação, que foi aprovado através da Lei nº 3.290, de 9 de dezembro de 2014. No entanto, no ano de 2017, através da Lei nº 3.606 e Lei nº 3.607 (conhecida como “Lei do congelamento”) foi suspenso⁵¹ os efeitos do plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais de Itaguaí e qualquer concessão de adicionais do tempo de serviço e qualificação dos servidores até o limite prudencial da Lei de Responsabilidade Fiscal (LC 101/2000).

Sobre a efetivação de políticas para o atendimento da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, as professoras responderam que, ao oportunizar o ingresso delas a partir da Educação Infantil, lhes é possibilitado um desenvolvimento integral. Mencionaram que há programas através de uma equipe multidisciplinar formada por profissionais das áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social que atuam em prol do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças e que, inclusive, existem salas de recursos nas creches e nas Escolas Municipais de Educação infantil, com desempenho de professores especializados.

⁵⁰ DE-1 são os professores concursados habilitados para docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental até o 5º ano e nos anos iniciais da EJA.

⁵¹ Enquanto escrevamos essa dissertação, a Câmara Municipal de Itaguaí aprovou por unanimidade no dia 4 de fevereiro de 2021, o Projeto de Lei nº 3.917, que revoga a Lei nº 3.607/2017, conhecida como “Lei do congelamento”. A matéria agora segue para aprovação do Chefe do Poder Executivo, que pode sancionar ou vetar.

As professoras informaram que atualmente não há uma demanda reprimida quanto ao atendimento das crianças nessa faixa etária, pois o município oferece três (3) EMEIs e 35 unidades de ensino que atendem a pré-escola, além de apresentar uma estrutura favorável ao aprendizado. Acrescentaram que não tem “fila de espera” na pré-escola e informaram que o município não realiza uma busca ativa por crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, que possivelmente estão fora da escola. Mas que, no momento, está realizando um estudo objetivando a realização de um levantamento de dados com o objetivo de possibilitar a criação de novas unidades, entre elas, o Complexo Piranema (idealizado nos mesmos moldes dos EDIs da Prefeitura do Rio de Janeiro).

As professoras indicaram que o município possui uma proposta pedagógica para a Educação aprovada no ano de 2020, mas está em processo de reformulação em 2021, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular e o referencial curricular do Estado do Rio de Janeiro. Enfatizaram que o trabalho pedagógico realizado com a pré-escola no ano de 2020 era sustentado pelo programa “Alfa e Beto”. Mas, para o ano de 2021, a Secretaria resolveu não prorrogar esse programa e adotarão outras metodologias de trabalho para o atendimento das crianças da Educação Infantil.

A partir dos dados obtidos por meio do questionário, temos um breve panorama da Educação Infantil no município de Itaguaí. Como conquistas, destacam-se: (i) a garantia da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, não possuindo fila de espera; (ii) ser um dos quatro municípios da Baixada Fluminense a oferecer o atendimento às crianças menores de um ano; (iii) o ingresso na carreira dos profissionais por meio de concurso público; (iv) a existência de um plano de carreira para a educação. Como desafios, elencamos: (i) a ampliação de instituições exclusivas para a pré-escola; (ii) a extensão do atendimento em creches; (iii) a expansão da oferta de atendimento em tempo integral às crianças de 0 a 5 anos; (iv) a ausência de concurso público específico para professores que atendem a essa etapa.

Conforme pode ser observado, esses indicadores apontam para o grande desafio em reduzir o descompasso entre o texto político da Lei sobre obrigatoriedade, e o contexto de sua prática no município. Ainda que pesem os avanços, o questionário revelou aspectos negativos mas importantes sobre a Educação Infantil, que necessitam entrar na agenda das políticas públicas municipais.

As conquistas podem ser observadas no cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) lei nº 13.005/2014, garantindo a matrícula das crianças na pré-escola. No entanto, se faz necessário também ampliar o atendimento no segmento creche, na medida em

os dados do INEP (2019) indicam que o município atende 2.287 de um total de 7.676 crianças⁵² de 0 a 3 anos residentes no município. Ou seja, 29% da população com idade de creche, estando distante da meta de atendimento de no mínimo 50% estabelecido pelo PNE.

O estudo realizado por Roselane Campos (2012, p. 100), também constatou uma tendência similar com os dados aqui indicados, apontando que as “brechas” que separam a creche da pré-escola são significativas e podem se acentuar ainda mais com a implementação da obrigatoriedade de quatro anos. Afirmando que o acesso à creche continua sendo muito restrito, especialmente se ponderarmos o PNE, que estabelecia a meta de 30% para 2006 e 50% até 2010. Certo que não podemos desconsiderar o avanço no atendimento oferecido pelo município de Itaguaí, garantindo a matrícula a partir dos 4 meses. Contudo, não podemos deixar de mencionar que mais de 70% das crianças de 0 a 3 anos⁵³ continuam sem esse direito.

Para corroborar com as informações citadas, apresentamos outro indicador, referente ao tipo de oferta para a Educação Infantil. Tomando novamente como base a Meta 1 do PNE, que trata da universalização da pré-escola e ampliação da creche e que sugere, em sua estratégia de número 1.17, o estímulo “ao acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2014), observamos um decréscimo no tipo de atendimento oferecido entre os anos de 2016-2019 em Itaguaí.

Na pré-escola, o atendimento em turno integral era ofertado para 45% das crianças em 2016. Mas, a partir desse mesmo ano (prazo máximo estabelecido pelo PNE para a universalização da pré-escola), houve um declínio nessa oferta de atendimento, passando a representar 17% no ano de 2019. Quando voltamos o foco para as crianças em idade de creche, percebemos uma situação ainda mais desfavorável, pois, em 2016, quando o município atendia 35% da população das crianças, esse atendimento era oferecido 100% em turno integral. Porém, no ano de 2019, recebendo 29% dessa população, o turno integral é garantido apenas a 85% das crianças matriculadas.

Esses indicadores possibilita-nos analisar os efeitos da política pública de obrigatoriedade no público-alvo dessa etapa educacional, revelando que o foco no atendimento das crianças em idade de pré-escola tem um reflexo negativo no atendimento das crianças de 0

⁵² A pesquisa tomou como base as estimativas populacionais enviados para o TCU pelo IBGE, estratificadas por idade pela Fundação Abrinq para o ano de 2019. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=3239,1620>> Acesso em 16 jun. 2021.

⁵³ Infelizmente essa realidade se repete em outros municípios. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, em 2019, apenas 35,6% (3,6 milhões) das crianças de 0 a 3 anos possuíam acesso às creches no Brasil.

a 3 anos. Essa situação, deixa de lado a igualdade de condição de acesso ao turno integral tanto para as crianças de pré-escola como para as de creche.

Como avanço do governo municipal de Itaguaí, também destacamos o ingresso na carreira dos profissionais ocorrer por meio de concursos públicos, indicando respeito ao que determina o artigo 67 da LDB de 1996, fato que exprime um avanço para a categoria do magistério público municipal, que até o ano de 2011 apresentava um grande quantitativo de funcionários contratados. Outro aspecto, referente a essa mudança de perfil dos servidores públicos municipais, é notado através da pressão dessa categoria pela aprovação em 2014 do plano de cargos, carreiras e vencimentos de Itaguaí.

No que tange às especificidades da Educação Infantil, é importante reafirmar as demandas que ainda se apresentam, como a ampliação de instituições exclusivas para a pré-escola. Visto que no momento os estabelecimentos de Ensino Fundamental que atendem as turmas de Educação Infantil nem sempre oferecem infraestrutura adequada para as crianças pequenas. Outra característica, é a forma de organização de algumas escolas, com estruturas rígidas dos espaços e dos tempos, impregnada pelo modo imperativo dos relógios, com rotinas cronometradas, que pouco favorecem a livre expressão, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças (LIRA; DREWINSKI, 2020).

O direito à educação não se limita ao acesso, mas também na exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento (CAMPOS, 2010, p. 13). Para tal, evidenciamos também a necessidade de concurso público específico para a Educação Infantil, pois o fazer docente nessa modalidade envolve uma prática pedagógica que considere a criança como o centro do planejamento. Para tanto, necessita de professores especializados com olhar atento, escuta sensível e uma atuação consciente que valorize as infâncias.

O estudo realizado por Nunes, Corsino e Kramer (2015) indica que, em termos de formação e permanência na carreira, é muito mais benéfico substituir os concursos abrangentes por concursos específicos, evitando que consequências tanto pedagógicas quanto administrativas dessa opção sejam sentidas ao longo dos anos. Destacam ainda que quando o município opta por realizar um único concurso para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – como é o caso de Itaguaí -, é porque ele ainda não reconhece as especificidades da Educação Infantil.

Nesse cenário, é importante reconhecer as lutas e as conquistas, como indicado, porque, apesar dos desafios, o município está se organizando para garantir um atendimento que respeite as particularidades das crianças da Educação Infantil. Contudo, cabe a nós, como

pesquisadores, apontar e reafirmar a necessidade de elaboração de políticas públicas com vistas ao atendimento igualitário e de qualidade para as crianças de zero a cinco anos. Como alerta Campos (2010), não podemos desviar o olhar das questões importantes desencadeadas pela Emenda Constitucional n. 59/2009, relacionadas à organização, oferta, qualidade da Educação Infantil, escolarização e cisão entre creche e pré-escola.

Essa etapa da pesquisa possibilitou conhecer como está sucedendo o atendimento às crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí. Para dar prosseguimento a investigação proposta nessa pesquisa, após analisar os dados informados no questionário, realizamos uma entrevista com as mesmas funcionárias para que pudessem relatar as especificidades do atendimento às crianças de quatro e cinco anos, que serão abordadas a seguir.

4.3 Abrindo o baú e revelando concepções: a entrevista

Para Manoel de Barros, nos achadouros havia baús no quais os holandeses guardavam as moedas de ouro. Seguindo essa ideia, nesta seção, iremos abrir o baú dessa pesquisa e apresentaremos as informações coletadas através da realização da entrevista. Quero dizer, “por antes a força da palavra é que me dava a noção. Mas em vista do que vi o olhar reforça a palavra. O olhar segura a palavra na gente” (BARROS, 2018, p. 45).

A entrevista teve como objetivo “projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica” (MINAYO, 2013, p. 183). Para essa etapa, nossa finalidade é identificar as concepções de infância e Educação Infantil que orientam as práticas do município de Itaguaí e os sentidos que carregam as apostas do trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos. Também apresentaremos a opinião das entrevistadas sobre o impacto da obrigatoriedade na vida das crianças, as perspectivas educacionais para a pré-escola e os principais desafios. O discurso das depoentes aqui é tomado dentro da visão bakhtiniana de cronotopo. Desta forma, ao analisarmos a entrevista, procuramos estabelecer a relação entre o contexto macro do “grande tempo” da política da obrigatoriedade da pré-escola e as apropriações feitas no contexto micro. Sendo assim, as entrevistadas, enquanto implementadores das políticas, têm papel fundamental no desenho destas, através da adequação, interpretação e ajuste local da própria política (ARRUDA, 2019, p. 127).

Por meio dos itens 1 a 9 de identificação pessoal no roteiro da entrevista, foi possível conhecer quem eram as participantes, apresentadas, brevemente no quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Identificação das participantes da pesquisa

	Diretora do Departamento Geral de Ensino	Coordenadora Geral de Ensino
É funcionária concursada do município de Itaguaí?	Sim.	Sim.
Em que ano iniciou as atividades como funcionária da SMEC- Itaguaí?	Ingressou como funcionária efetiva no ano de 2012. Mas, antes já era funcionária contratada desde 2006.	Efetiva em 2004.
Você já trabalhou com a Educação Infantil? Quanto tempo?	Sim, durante 6 anos no município de Itaguaí.	Sim. Durante 4 anos em instituições privadas e 17 anos no município de Itaguaí.
Qual é a sua formação (grau de escolaridade)?	Graduação em Letras com pós-graduação em Gestão Pública.	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil. Além de curso de extensão em Educação Infantil.
Como chegou ao cargo que está atualmente?	Estava como professora articuladora de uma unidade escolar e a Secretária de Educação fez o convite para que assumisse a função no DGE.	Estava como dirigente de uma creche e foi convidada pela Diretora do Departamento Geral de Ensino para assumir a função.
Há quanto tempo trabalha nesta função?	7 meses.	1 mês. No entanto, em outras gestões, já atuou como Assessora e Coordenadora da Educação Infantil.

Ao analisarmos o Quadro 9, verificamos que as participantes foram escolhidas pelos gestores (Secretária de Educação e Diretora do Departamento Geral de Ensino - DGE) para atuarem na função que exercem no momento. Compreendidas como burocratas de médio escalão, essas professoras encontram-se entre os que formulam as políticas públicas, considerados como a burocracia de alto escalão e a de nível de rua, que são funcionários que têm contato direto com os destinatários das políticas públicas. Então, dentro do cenário da hierarquização das burocracias elas atuam de maneira intermediária (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

As burocratas de médio escalão, no caso dessa pesquisa, as professoras entrevistadas, apresentam e definem estratégias para que as políticas formuladas possam ser implementadas e assim “age como ator relevante e imprescindível” (CAVALCANTE; LOTT, 2015, p.14),

pois exercem um papel fundamental no diálogo entre as prioridades estabelecidas pela burocracia de alto escalão e as necessidades do público, atendido pelos funcionários de nível de rua.

Segundo o que indica Oliveira e Abrucio (2018) quanto às características da burocracia de médio escalão, esses agentes podem possuir autonomia para gerenciar recursos, porém não tem poder para determinar quais os serviços que serão ofertados na implementação das políticas públicas. Mesmo que tenham papel fundamental na execução dos programas e produção das políticas públicas em muitos casos está mais próximo do nível de rua, por atuarem traduzindo as decisões do alto escalão (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

No entanto, há de se pontuar que, conforme salienta Pires (2018), são os burocratas de médio escalão como a parcela da burocracia que têm uma maior instabilidade e rotatividade. Quanto a isso, podemos perceber que no caso de Itaguaí essa instabilidade tem a marca dos governos.

Como apontado no quadro 9, apesar de recente ingresso na função, as duas possuem um expressivo tempo de carreira na educação do município de Itaguaí. A diretora do DGE com quinze anos de atuação, sendo os seis primeiros como professora contratada, também já exerceu o cargo de professora articuladora de uma unidade escolar, enquanto a coordenadora do DGE, com dezessete anos de exercício como professora efetiva da rede, também passou pelos cargos de gestora escolar de uma creche do município e em outro governo atuou como assessora e coordenadora da Educação Infantil. Além da experiência na rede, o quadro analisado revela que as professoras possuem formação em nível superior com especializações na área educacional, o que pode ser um indicativo de que ambas buscaram a formação continuada para aprimorar suas práticas.

Sobre a função que estão, as professoras colocaram que:

É um desafio assumir esse cargo, ainda mais no momento de pandemia. Está sendo um grande desafio porque são muitas questões que envolve a educação. Está sendo muito complicado esse ensino remoto na vida das crianças da Educação Infantil (Diretora do Departamento Geral de Ensino, 2021).

Junto com esse desafio vem a responsabilidade. Estar aqui nesse momento no cargo em que estou, no cargo que a Secretária está. Realmente está sendo desafiador e com peso muito grande de responsabilidade. Mas ao mesmo tempo é também uma oportunidade de aprendizado. Quando a gente vive algo que nunca viveu, nem que seja na marra, também é uma oportunidade de aprendizagem (Coordenadora Geral de Ensino, 2021).

A segunda parte do roteiro da entrevista, composta por 17 questões, teve como objetivo compreender na visão das funcionárias o impacto da obrigatoriedade na vida das crianças e os principais desafios que uma política dessa natureza apresenta para o município de Itaguaí.

Após a entrevista, metodologicamente, foi realizada a transcrição e leitura geral do material empírico obtido. No entanto, ao olhar para o material ele pareceu muito duro e como Amorim (2002), penso que a escrita dessa pesquisa não deve se reduzir a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos na pesquisa de campo. Visto que se trata de uma pesquisa em Ciências Humanas, que tem como objeto “sujeitos expressivos e falantes” (BAKHTIN, 2000, p. 395), que ocupam um lugar dentro do contexto da política analisada. Portanto, para tornar o pensamento não-indiferente, é preciso responder por ele levando em conta o contexto em que esses sujeitos se encontram.

Na análise dos depoimentos, são as ideias da teoria da linguagem de Bakhtin, que ajudam no tratamento dos dados, no sentido de evidenciar não só o enunciado, mas fundamentalmente todo o contexto da enunciação, tendo em vista que na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido. As preocupações do autor com a questão ética são elementos chave para a análise dessa pesquisa, pois para conhecê-lo e dele e me aproximar com o intuito de penetrar em seu universo de conhecimentos e práticas, é necessário que haja empatia, que eu me aproxime verdadeiramente dele (BAKHTIN, 2000).

Assim sendo, para dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo de observação, é preciso assumir a responsabilidade diante da posição singular de pesquisador, um lugar externo aos dados da pesquisa. Frente a esse privilégio, consigo um ângulo privilegiado de visão dos sujeitos, algo que eles próprios nunca podem ver. Esse ato, que tem origem no conceito de exotopia de Bakhtin (2000), possibilita ao pesquisador a tarefa de tentar captar determinadas nuances desses sujeitos, para depois retornar ao seu lugar exterior, tendo consciência de que o olhar enquanto pesquisador possivelmente não irá coincidir com o olhar que os sujeitos têm de si.

O movimento de exotopia permite penetrar nas falas das entrevistadas, o que se faz necessário nesse momento da pesquisa, pois o desafio é tentar captar como os sujeitos se vêm, para depois assumir o lugar exterior como pesquisadora e dali configurar o que é possível perceber e a partir disso produzir conhecimento. Como Bakhtin (2000, p. 45), o desafio é

identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo,

fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Por esse motivo, a adoção do olhar exotópico para manter um distanciamento que permita a construção de uma visão crítica sobre as falas das entrevistadas, não de modo a colocá-las em uma situação de xeque, mas de compreender, a partir de seus lugares e perspectivas. O objetivo é pensar esse contexto e tentar transver outros contextos, na busca por encontrar novas possibilidades de recontextualizações das políticas para a educação das crianças. Afinal, segundo Amorim (2007, p. 14), “exotopia significa desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior”. Assim sendo, diante do desafio que o campo apresenta retorno ao material da entrevista e opto por organizar os achadouros da pesquisa através de uma carta. Essa opção também se sustenta na presença de Manoel de Barros nesse estudo e sua proposta de que “nossa visão é um ato poético do olhar” (BARROS, 2013, p. 428).

Desse modo, no lugar de apresentar os dados encontrados em cada uma das categorias – “concepção de infância”, “relação entre concepção de Educação Infantil e currículo” e “gestão” -, a opção dessa pesquisa será seguir com o olhar humanizado, para tal a escolha foi pela redação de uma carta endereçada não somente a essas pessoas que prestaram depoimentos, mas também para tantas outras que vivem o desafio da gestão das redes de ensino. Pois, assim como Manoel tem na poesia a possibilidade de transver o mundo, o refazendo “por imagens, por eflúvios, por afeto” (BARROS, 2015, p. 117), esta pesquisa tem um compromisso pessoal, social e político com os sujeitos que dela participam.

Assim como Manoel de Barros, Kramer (2019) também inspira essa etapa da pesquisa. Para a autora, para mantermos relações de acolhimento e confiança entre pesquisadores e pesquisados é preciso sim de teoria, mas também é fundamental termos sensibilidade. Por buscar transver como Barros, opto, a seguir, pela escrita em formato de carta, entendendo esse gênero como o que mais se aproxima da continuidade da conversa com os sujeitos entrevistados e com os referenciais teóricos que sustentam essa pesquisa. Esta escolha é determinada em relação à esfera pela qual imaginamos, e desejamos, que esse estudo transitará, por seu conteúdo temático, sua relevância para o campo educacional e até pelas condições de sua produção e escolha dos participantes.

Nesse sentido, a carta está organizada como alguns escritos de Manoel de Barros, nos quais o poeta dialoga com o sujeito e a situação presente, convidando o leitor a olhar para além dela. Apoiada nos princípios fundamentais da reflexão de Bakhtin (2003), entendemos que quando nos comunicamos, não trocamos apenas palavras, orações, mas produzimos textos –

orais ou escritos – que possuem características relativamente estáveis⁵⁴: conteúdo temático (o assunto), plano posicional (a estrutura) e o estilo verbal, que configuraram os diferentes gêneros textuais.

Para o autor, até na conversa informal o nosso discurso é moldado pelo gênero literário, só que muitas vezes nem nos damos conta disso. Pois os gêneros textuais nos são dados “quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). De fato, os gêneros textuais são construídos na e para interação verbal entre os indivíduos no seio de uma sociedade, para responderem às suas necessidades comunicativas, que, por sua vez, reportam à ação de um processo de socialização (SILVA, 2002, p. 27). Sendo assim, a escolha do gênero reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera social, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também por sua construção composicional. A carta, nessa pesquisa, advém da nossa intenção comunicativa que é ter uma atitude responsiva com os enunciados produzidos pelas professoras entrevistadas, que certamente desejam um retorno, uma resposta, principalmente devido as consequências do momento histórico no qual estamos inseridos. Dito de outra forma,

Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata, mas abre caminho sempre mais à frente (de forma ilimitada). Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade (BAKHTIN, 2003, p. 333).

Bakhtin chama de atitude responsiva ou a contrarresposta a estratégia utilizada pelo escrevente para sinalizar a sua compreensão e aceitação do ato discursivo do parceiro (SILVA, 2002). Faz parte da natureza buscar a resposta, o significado que o outro fez do contacto que aconteceu. Dessa maneira, sem pretender ser exaustiva, apresentamos a carta produzida na intenção de se constituir um espaço de interlocução com os sujeitos, evidenciando nosso compromisso de provocar novos pensamentos aos participantes da pesquisa e aos futuros leitores, a partir das demandas presentes em seus enunciados.

Então, vamos ler a carta:

Rio de Janeiro, maio de 2021.
(Ainda em tempos de pandemia.)

⁵⁴ No quadro das discussões bakhtinianas, vale reafirmar, a noção que encerra o termo “estáveis” que não deve ser traduzida por algo como estático, imutável. Pelo contrário, as produções discursivas são formas estabilizadas, em um dado tempo e espaço, decorrentes de um processo de convencionalização de rotinas comunicativas de um dado gênero (SILVA, 2002, p. 135)

Olá, colegas professores.

Tudo bem? Espero que sim!

Sou Amanda, professora de Educação Infantil nos municípios de Itaguaí e Rio de Janeiro há mais de 8 anos, fã da poética de Manoel de Barros e, também, mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). E, justamente por pertencer a esses espaços, que decidi escrever essa carta direcionada a vocês.

Como admiradora das obras do poeta Manoel Barros, aprendi com ele que “é preciso transver o mundo”. E, buscando ir além do que observava no cotidiano das escolas, ingressei no Mestrado com interesse de investigar as vivências das infâncias no contexto educativo da pré-escola, no município de Itaguaí. No entanto, no caminhar da minha pesquisa o mundo foi atravessado pela pandemia da COVID-19, fato que, por sua vez, encarrilhou uma série de medidas protetivas. E, em meio ao isolamento social e à suspensão do atendimento presencial das crianças nas escolas, tive que modificar a rota da pesquisa.

Confesso que ceder de estar com as crianças e fazer da minha pesquisa um instrumento de legitimação dos seus saberes e fazeres, foi algo difícil. Minha motivação era construir um estudo que privilegiasse seus pontos de vista sobre o impacto da escolarização em suas vivências na Educação Infantil. No entanto, por conta do novo coronavírus, o “objeto” da pesquisa precisou ser modificado e passei a investigar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí.

Para desenvolver a pesquisa de campo e coletar as informações que precisava, entrei em contato com duas professoras que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, e por meio de aplicação de questionário e entrevista pude conhecer um pouco, através de suas falas, as apostas do município para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos. Como uma conversa que revisita o pensamento muitas e muitas vezes depois de terminada, muitas questões e reflexões referentes à concepção de infância, Educação Infantil e currículo ficaram fervilhando em minha cabeça.

São essas inquietações que compõem o meu achadouro. Diante delas que se constrói essa escrita, que parte do ato responsivo, como professora e pesquisadora, que tem a oportunidade de cursar o Mestrado e fazer parte de um grupo de pesquisa em educação. Aqui estão as questões que emergiram dos depoimentos e das reflexões lidas, sistematizadas e endereças não somente para as pessoas que me prestaram depoimentos, mas a todos os colegas professores que atuam na Educação Infantil.

Confesso que é desafiador redigir essa carta. Escrever, em tempos de muitas perdas decorrentes da COVID-19, tem sido doloroso. Fogem as palavras e as lágrimas rolam pela face. Mas, instigada pela professora e pesquisadora Sonia Kramer (2019), vejo-me pensando em o que posso fazer com os resultados da minha pesquisa. Repito: o que fazer? Como posso promover reflexões sobre o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos? Por esse motivo, sigo essa escrita, pois entendo que não vale a pena engavetar os achadouros dessa pesquisa.

Como Manoel de Barros (2003), também não sou adepta das palavras engavetadas. Entendo que conhecimento parado não serve de nada, ele precisa circular. Por isso, faço pesquisa em educação, para conhecer o mundo e, sobretudo, para ajudar a transformá-lo seguindo o exemplo de diversos educadores, tais como Sonia Kramer. Sendo assim, meu compromisso ético, enquanto pesquisadora e autora dessa pesquisa, é fomentar um diálogo com meus pares, que ajude na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam, respeitem e valorizem as infâncias.

Posto isto, não encontro um melhor jeito de continuar essa carta, senão trazendo uma contribuição do saudoso mestre Paulo Freire (1996), educador por excelência que também tinha nas cartas uma de suas formas de se comunicar. Ele ensinou: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, vocês devem estar se perguntando, como podemos produzir outros caminhos, de qualidade e mais positivos, dentro desse cenário contemporâneo tão difícil? Confesso que também ainda não encontrei a resposta, se é que ela exista! Porém, de uma coisa tenho certeza, a pandemia serviu para evidenciar que tipo de Educação Infantil desejamos esperar, como diria o professor Freire.

Não há dúvida de que avançamos nas políticas públicas e sua legislação, em textos acadêmicos e em muitos contextos da Educação Infantil, basta atentar para as reflexões de Kramer (2020). Como lembra o professor Jader Lopes em escritos geográficos de 2018 e de outras datas, os anos do final das décadas de 1980 e 1990 do século passado foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais, que colocaram as crianças como sujeitos de direitos e como tema da publicação de diversos documentos, como a Convenção sobre o Direito das Crianças (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a qual reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, preconizando como dever do Estado o “atendimento a Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade.”

Passados vinte e cinco anos após a definição de que todo atendimento educacional às crianças brasileiras deveria estar vinculado à educação básica, afirmo que avançamos do ponto de vista quantitativo, democratizando o acesso principalmente nas redes públicas, garantindo, por meio da Emenda Constitucional n. 59 de 2009, a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola. Enfim, assegurando que as crianças das classes de renda mais baixa tenham pelo menos esses dois anos de Educação Infantil, fato ressaltado por Vital Didonet em prefácio de 2020.

No entanto, a identidade das práticas existentes nas creches e pré-escolas ainda se mostra como um desafio para o campo da educação, de acordo com meu recente artigo, escrito juntamente com a professora Anelise Monteiro do Nascimento, em 2021. Entre avanços e retrocessos, a professora Fúlvia Rosemberg em 2003 compara as instabilidades das políticas e práticas para a Educação Infantil com o mito de Sísifo, marcadas, como o castigo desse mortal grego, ora por momentos de queda e ora por tentativas de subir a montanha. Nesse momento da conjuntura brasileira, é inquestionável que corremos sérios riscos de retrocessos, não só em termos pedagógicos, mas, sobretudo, em termos políticos. O atual contexto de um governo de extrema direita, eleito democraticamente, mas com pessoas, líderes políticos, autoridades evidentemente fascistas, realidade atentada por Sonia Kramer, em texto de 2020 (p. 782), torna ainda mais difícil que preconceitos e práticas equivocadas sejam superadas. A professora chama atenção para essa situação, quando diz (desculpem, mas escreverei integralmente parte de suas palavras): “Se você tem um discurso hegemônico, plural, discurso hegemônico democrático, um discurso contra o preconceito, aquelas experiências e iniciativas que atuam contra o preconceito, contra a discriminação, qualquer que ela seja, mesmo de idade, elas ficam fortalecidas pelo discurso hegemônico democrático. Se você tem um discurso hegemônico preconceituoso, aquelas práticas ficam fortalecidas”.

À vista disso, pergunto-lhes: como tem sido seu discurso? Quais concepções de infância e currículo sustentam sua prática? Mesmo frente a esse cenário político de privatizações e cerceamento de liberdade de pensamento, vocês têm buscado garantir uma Educação Infantil que tem como função prioritária a promoção das infâncias ?

Estamos em um momento gravíssimo, em termos políticos, econômicos e de saúde coletiva, onde estivermos temos que resistir! Visto que o ataque generalizado a Educação Infantil tenta roubar das crianças suas infâncias, com interdição dos corpos, da brincadeira e da alegria, reflexão feita por Anete Abramowicz, no ano de 2019. Diante disso, convido-as a raciocinar sobre como podemos resistir para que possamos assegurar os direitos das crianças até aqui conquistados.

Para tanto, faz-se necessário primeiramente discutirmos sobre quem são as crianças? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia.

Após os estudos do francês Philippe Ariès nos idos de 1981, pode se considerar que as crianças sempre existiram em todas as sociedades, em todas as épocas; o que as difere são as concepções de infância, já dito por Cássia Maria Baptista de Oliveira em 2011. As concepções serão sempre plurais, pois irão variar de localidade para localidade. Dessa maneira, não é possível falarmos de uma única e específica infância, com padrões homogêneos de comportamentos, passível de ser apreendida e pesquisada, semelhante à aquela que estava presente nos livros de antigamente do Curso Normal, na Faculdade de Pedagogia, nos cursos de formação continuada, conforme nos ensina Elina Macedo, Flávio Santiago, Solange Estanislau dos Santos e Ana Lúcia Goulart de Faria, no ano de 2019. Isso tudo são teorias difundidas ao final do século XIX, vinculadas ao projeto moderno de sociedade, que tentaram transformar a infância num conceito científico e universal.

Essa caracterização evolucionista, que enxerga a criança como um simples organismo em desenvolvimento, um vir a ser, o futuro da nação, são ideias que ocorreram com o capitalismo e a ciência moderna, que ecoam até hoje no mundo globalizado. Digam-me: quantas vezes vocês já presenciaram as crianças serem classificadas em turmas “fortes” e “fracas”? Já se viram perguntando a uma criança sobre o que ela quer ser quando crescer? Ouviram uma criança ser estigmatizada pelo sobrenome? Observaram um mural escolar com o modelo estereotipado de criança? Encontraram bonecas e livros que privilegiam apenas um determinado grupo social? Ficaram sabendo que estava sendo oferecido às crianças da Educação Infantil conteúdos próprios do Ensino Fundamental, tais como o aprendizado de letras e números? Certamente foram inúmeras vezes. Infelizmente, mesmo com avanço dos estudos no campo da infância e da legislação, ainda vivemos em uma sociedade que desqualifica, subjuga e invisibiliza as crianças que se distanciam do “modelo padrão”, o universal e hegemônico.

É urgente repensarmos sobre os modos de ser adulto e de ser criança na contemporaneidade, porque as crianças não podem continuar sendo tratadas a sombra dos adultos. Elas também são atores sociais e, por isso, devemos produzir outras formas de relações sociais que procurem ter a horizontalidade como fundamento, que enxerguem as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos e ideias pré-concebidas. É preciso, sobretudo, desconstruir a concepção epistemológica de infância única. Afinal, a criança apesar da pouca

idade, “produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, raça/etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. São ainda partícipes de um tempo e espaço, logo sujeitos em condições de existir como seres geo-históricos”, já nos explicava Kramer e Motta, nos idos de 2010.

É nesse sentido emergente de reconhecer as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que escrevinho essa carta. Assim como a poética de Manoel de Barros ajuda a desconstruir as noções pré-concebidas das coisas, meu desejo é que, de algum modo, o que coloco aqui possa contribuir para mudanças positivas de pensamentos e atitudes.

Para exemplificar minha intenção, farei uso, ao longo dessa carta, de trechos⁵⁵ da entrevista que realizei com as duas professoras de Itaguaí -, mas que no momento trabalham no Departamento Geral de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação. Digo isso, porque percebi uma certa contradição nas concepções de infância e Educação Infantil que orientam suas falas. Por um lado, falam que as crianças de Itaguaí são inventivas, sonhadoras, potentes, que pensam fora da asa, tal como são definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e como encontramos na poesia de Manoel de Barros. Mas, por outro lado, surge em seus enunciados uma concepção de infância que enxerga nessas crianças *“um olhar que demonstra pureza, de quem espera de você todo conhecimento [...] Então, nos sentimos na obrigação de dar a elas o que precisam.”*

Essa concepção, que enxerga na criança uma falta, carência e incompletude, é fruto das construções históricas, culturais e sociais que tomam a criança como um ser frágil e incapaz que necessita do ensino e controle do adulto, “como se a forma adulta fosse o ponto ideal de chegada no desenvolvimento da criança”, nas afirmações recebidas de Daniela Guimarães em texto de 2011 e p. 49. Esse olhar cristalizado em nossa sociedade e naturalizado na Educação Infantil opõe-se à concepção de criança enquanto sujeito de ação, que voa fora da asa, “cujo percurso não pode ser previsto, posto que é sempre inusitado, desconhecido, inesperado, curioso, imaginativo e brincante”, afirmação contida nas sábias palavras de Angela Borba e Maria Inês de Carvalho Delorme em escritos de 2017 (p. 13).

Por falar em brincante, chama atenção a fala das entrevistadas, quando perguntadas se perceberam mudanças nas concepções a partir da obrigatoriedade da pré-escola. Em suas opiniões, o que mudou foi a percepção das famílias, que agora enxergam mais as crianças, visto que *“antes as famílias mantinham as crianças em casa achando que a pré-escola era só*

⁵⁵ Toda vez que as palavras, deste texto, inclinarem-se em itálico, será a voz das professoras entrevistadas que se faz presente.

brincadeira, não tinha necessidade, ia ser um gasto a mais de tempo. Quando entra a lei e torna obrigatório, a família começa entender a necessidade da escola na vida das crianças pequenas!” Esse relato expressa e sinaliza a necessidade de envolver as famílias na vida da instituição, pois são falas que (re)afirmam crenças sobre o lugar da escola e da brincadeira na escola e na vida das crianças. Portanto, é necessário abrir espaço de participação, ter a parceria das famílias, não apenas como apreciadoras de produtos finais. A aproximação ajuda a afinar concepções, valores e visões, no entender de Fernanda Ilídio Ferreira, Patrícia Elizabeth Benitez Romero e Solange Estanislau dos Santos (p. 180).

É importante manter-nos vigilantes, pois narrativas como essas revelam que mesmo que a garantia do direito ao brincar tenha um reconhecimento destacado no campo teórico e político, sendo considerado como elemento constitutivo da infância, no campo das práticas as mudanças alcançadas pelos avanços dos estudos ainda está longe de ser concretizado e estendido a todas as crianças.

Pensamento semelhante tenho sobre a Emenda Constitucional n. 59: é inegável o marco para a educação brasileira, pois possibilitou a democratização da pré-escola ao Ensino Médio, já que estendeu o acesso público, gratuito e obrigatório dos 4 aos 17 anos. No entanto, não podemos desviar nossa atenção de questões importantes que foram desencadeadas a partir da obrigatoriedade, inclusive porque, no campo das práticas, as mudanças alcançadas pelos avanços dos estudos ainda estão longe de ser concretizadas e estendidas a todas as crianças.

No município de Itaguaí, por exemplo, as entrevistadas, quando perguntadas sobre a organização da rede para atendimento das crianças, revelaram que de fato houve ausência de planejamento, visto que não foram construídas mais instituições exclusivas para a pré-escola os EMEIs, nem instituído concurso público para novos professores.

Sendo possível observar o impacto da falta de um planejamento através de várias situações: (i) do número de estabelecimentos que atendem a pré-escola junto com o Ensino Fundamental, considerando que de 39 instituições, somente 3 são exclusivas da pré-escola; (ii) o crescimento do número de matrículas em tempo parcial, revelando que, para aumentar o número de crianças atendidas na pré-escola, houve uma redução no quantitativo de horas em que as crianças permanecem nas instituições municipais; (iii) ter apenas uma professoras em cada turma de pré-escola, tendo em vista que até o ano de 2016 a maioria das instituições possuíam duas professoras por turma.

Ou seja, sob a pressão no sentido de cumprir a obrigatoriedade das crianças em idade pré-escolar, o poder público municipal, na tentativa de encontrar formas de suprir tal demanda, aumentou o número de turmas em escolas que antes atendiam exclusivamente o Ensino

Fundamental, porém com diminuição do número de professores por turma, e também reduziu o tempo de atendimento das crianças, contrariando uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vista na Lei 13.005/2014, que tem como objetivo a expansão do horário integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e não o retrocesso disso. Sobre as ações para minimizar esses impactos, as entrevistadas colocaram que *“no momento a gestão possui o desejo de criar um complexo, como se fosse o EDI do Rio de Janeiro, para atender a creche e a pré-escola no mesmo espaço.”* Mencionaram que está sendo realizado um estudo para a criação dessas novas unidades, entre elas o Complexo de Piranema.

No entanto, vale destacar que apenas condições de espaços favoráveis não garantem que as Diretrizes Curriculares aconteçam nas instituições de Educação Infantil, como nos fez notar Maria Leonor Pio Borges de Toledo no ano de 2019. Penso que talvez o que é entendido como favorável na prefeitura do Rio de Janeiro, talvez não seja em Itaguaí. São realidades, que apesar de próximas geograficamente, possuem especificidades singulares.

Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos, já apontavam em livro de 2005, que toda criança é criança de um local, logo é impossível falar de infâncias sem relacionar com a questão da produção do espaço, dos lugares e dos territórios. O espaço não é um palco de teatro, o espaço marca-nos, porquanto somos produtos do espaço, ou seja, o espaço vivido produz nossas formas de viver, já dizia Miguel Arroyo desde 2018. Portanto, o que irá definir o espaço escolar será a forma como ele for experimentado, como se transformará em ambiente de interações e como será capaz de conectar afetos e relações sociais.

Nesse sentido, é fundamental descolonizar a teoria e prática e ver o mundo com os próprios olhos, pensando de um ponto de vista próprio, de acordo com os dizeres sábios de Milton Santos nos idos de 2000, a partir da realidade do município, assim poderemos livrar-nos das amarras, da dependência e das hierarquizações do conhecimento, que privilegia o saber produzido pelas cidades ocidentalizadas.

Lembro que no ano de 2013 o município de Itaguaí investiu muito dinheiro em programas e recursos com tecnologia educacional para a rede que, de maneira geral, na prática não obteve sucesso, já que não houve formação para todos os professores, planejamento de manutenção dos materiais e tampouco acompanhamento da aplicabilidade e adaptação das propostas no cotidiano de cada escola. Assim, como em outros contextos, as políticas educacionais municipais, são marcadas por descontinuidades.

Sobre o impacto referente à redução da oferta da matrícula das crianças em tempo integral, as entrevistadas disseram que *“no momento não temos carência, só de professor. Temos carência de todo um grupo de funcionalismo e essa carência nos impede de fornecer e*

manter uma escola de horário integral.” Quanto a possibilidade de ter duas professoras por turma, expressaram que *“o concurso público aberto em 2020 é uma das esperanças para começar suprir as carências.”* No entanto, este ainda segue com a aplicação das provas adiadas devido a pandemia.

O discurso das entrevistas aponta algumas contradições, entre elas, a concepção do trabalho com a Educação Infantil. Em suas falas, esse é sustentado em uma *“escolarização no sentido de socialização”*, sendo, para as crianças da creche, uma socialização visando *“sua inserção na sociedade”*, mas, para as da pré-escola, *“uma socialização que promova a autonomia. Para que quando cheguem as classes de maior escolarização estejam prontas, no sentido de formá-las integralmente.”*

No entanto, nas reflexões de Flavia Miller Naethe Motta e Núbia De Oliveira Santos, em 2009, é necessário considerar que *“conceber as crianças como atores sociais não implica uma visão de escola e cultura escolar que se alinhe a uma ideia de socialização com uma única direção, em que compete às novas gerações apenas obedecer, imitar e seguir as gerações mais velhas”*. É preciso descolonizar o padrão hegemônico com que continuamos pensado e acreditamos estar socializando as crianças. Elas não são passivas no processo de vivência cultural, são sujeitos ativos na construção da sociedade e da sua própria formação, saber oferecido por Jader Janer Moreira Lopes, em escrito de 2018.

Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, para atender à essa finalidade, faz-se necessário pensar a infância em todas as suas dimensões, como aponta Anelise Monteiro do Nascimento (2007), em sua fala copiada aqui: *“Na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e do contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos.”*

Logo, se há intenção de uma prática pautada no desenvolvimento integral das crianças, é imprescindível que haja comprometimento não só com uma dimensão, mas com todas, permitindo que aprendam de maneira prazerosa e diversificada. Além de garantir que seus direitos à formação humana, cultural, intelectual, ética e identitária também sejam respeitados. E sabem, preciso dizer que não há em nenhum *“manual”* uma resposta pronta para a efetivação desse trabalho.

Como profissional que trabalha nessa rede municipal há quase 9 anos, penso que o problema de Itaguaí tem sido justamente, em muitas vezes, querer trazer uma resposta pronta. A cada governo muda-se o projeto e, se para nós docentes, isso já é difícil, não preciso dizer como deve ser para as crianças! No entanto, essa dificuldade aparentemente não é percebida pelos governos. Todos querem deixar suas marcas!

Entre idas e vindas, a rede de ensino municipal fez apostas por programas, como o Alfa e Beto, o Aprimora e o Mente Inovadora, que foram produzidos em outros contextos e tornaram-se horizontes para o trabalho da Educação de Itaguaí. Nesses programas, percebo que a marca que os governos buscam respaldam-se em uma resposta comercial à sociedade, sem a preocupação com a história, a cultura e os reais benefícios para as crianças e docentes. Na fala das professoras entrevistadas, essa percepção também se mostra presente quando perguntadas sobre a escolha do programa Alfa e Beto, pois disseram perceber que a adesão a ele era uma questão política da gestão anterior, uma vez que já havia sido adotado em outros governos da mesma gestão. Destacaram que, particularmente, nunca gostaram do programa, pois *“não foi pensado nas nossas crianças, na nossa realidade, na nossa vivência!”*

Desse modo, tal como Sonia Kramer e Maria Fernanda Rezende Nunes, em 2007, gostaria de chamar a atenção para a importância de uma gestão que considere, para a construção da proposta pedagógica, o coletivo das histórias, saberes e fazeres que constituem os sujeitos inseridos nas instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, parabeno a ação das professoras, que consultaram as escolas, solicitando um relatório dos diretores para que, junto com a comunidade escolar expressassem se o programa Alfa e Beto tinha obtido êxito, ou não, na unidade escolar, buscando entender se seria do desejo de todos a continuidade do programa. Segundo elas, *“de 62 unidades escolares, apenas 5 foram favoráveis pela permanência do programa. Sendo então decidido de forma democrática a descontinuidade do programa na rede”*.

Outra iniciativa que merece destaque é a (re)construção do Referencial Curricular do município, que foi enviado para os professores analisarem e enviarem sugestões de ajustes. Segundo as entrevistadas, quando assumiram a gestão, encontraram um referencial bastante inconsistente que estava sendo utilizado sem antes ter passado pela avaliação dos professores e da aprovação do Conselho Municipal de Educação. *Então, era como se não existisse referencial, pois não passou pelos trâmites legais!* Diante disso, foi necessário a reelaboração do documento com a participação da comunidade escolar, para que depois fosse encaminhado para concordância no Conselho.

Certo que ainda temos muito o que fazer, para humanizar e democratizar os contextos educativos, mas como professora dessa rede, parablenizo essas ações, pois é na reflexão do hoje que podemos modificar o amanhã. Aproveitando, deixo como sugestão, a necessidade de um olhar atento ao Referencial Curricular da rede. Pois, dentre os elementos mais enfatizados nas falas das entrevistadas, a *“existência pela primeira vez no município de um Referencial com fundamentação teórica que embasa todo o trabalho desenvolvido com os alunos da rede”* proporcionou-me muita alegria e também expectativa.

Alegria, porque, como bem mencionado pelas entrevistadas, *“antes não se tinha uma proposta completa, era algo muito solto, que às vezes a Coordenação da Educação Infantil fazia só para a Educação Infantil. As demais etapas não possuíam!”* Dessa forma, minha expectativa foi em conhecer o Referencial Curricular da rede, observar como foi organizado, visto que ele se apresenta como uma aposta de educação integralizada dessa nova gestão.

No entanto, ao consultar esse material, observei antigas fissuras, como, por exemplos, a inexistência de uma fundamentação teórica sobre infância, currículo e Educação Infantil; a valorização de conteúdos próprios do Ensino Fundamental com as tradicionais listas de conteúdo dos mais simples ao mais complexo, exemplificado por “eu, minha família, vizinhança e bairro”; a ausência de um direcionamento sobre as transições creche/pré-escola e pré-escola/Ensino Fundamental; o enaltecimento do aprendizado da língua escrita em detrimento das brincadeiras; a dificuldade em superar a apresentação das letras uma a uma, na ordem do alfabeto; entre outros temas, que “correm o risco de assumir um caráter estéril ou mesmo impositivo, com ênfase na transmissão, num plano unilateral, dos adultos-professores-educadores para as crianças”, como ensinou-nos Daniela Guimarães em seu texto de 2011 (p. 49).

Além do Referencial Curricular, também chamou atenção a recente opção pela elaboração e distribuição de “bloquinhos pedagógicos”⁵⁶ para a Educação Infantil, com atividades impressas para bebês e crianças. Quando perguntadas sobre o motivo da escolha, as entrevistadas colocaram que *“A motivação é fazer com que a criança se entenda como parte de um todo. Eu não posso pensar em melhorar índices educacionais, qualidade, se eu só penso no IDEB, nas séries iniciais. Então nós, nesse momento, membros da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, nós temos um foco, uma educação integralizada, que comece a ser olhada e entendida desde a creche até o último segmento ofertado pelo nosso*

⁵⁶ Os “bloquinhos pedagógicos” fazem parte do material elaborado pela SMEC para promover o ensino continuum 2020/2021 da Educação Infantil. O material do 1º bimestre das crianças da pré-escola I contém 102 páginas e da pré-escola II 104 páginas.

município. Portanto, preparo a Educação Infantil com todo carinho, cuidado e atenção. Tenho certeza de que lá na frente vou colher os frutos disso!”

Acrescentaram que a ideia dos “bloquinhos” é fazer com que a atividade torne-se um hábito na vida das crianças. Pois, segundo elas, *“a criança menor também quer compartilhar de um saber, ter um material, um caderno.”* Afirmam que essa decisão foi tomada tendo em vista os anos de experiência como professora da Educação Infantil, pois observavam que *“a criança pequena também quer ter o que contar, o que mostrar, o que fazer. Então a ideia de criarmos o caderno é integralizar, olhar para uma educação que vai da creche até o último segmento ofertado pelo município.”*

Nessa perspectiva, parece que a adoção dos “bloquinhos pedagógicos”, já prontos e pasteurizados, partem do que o adulto imagina ser importante para ser ensinado às crianças. Em vez desse caminho, que apresenta atividades mecânicas e repetitivas, que tem uma lógica produtivista, que não respeita os compromissos históricos da Educação Infantil, proponho que se traga as crianças para o diálogo, conhecendo seus pontos de vista, interesses e questionamentos, observe suas brincadeiras, olhares e invenções. Enfim, que sejam oferecidos espaços e materiais que possam ampliar, desafiar e enriquecer seus repertórios. Quer dizer, incluir propostas significativas, que proporcionem às crianças melhores condições para que vivam suas infâncias, reconhecendo-as “como sujeitos de cultura, de história, de linguagem e de políticas”, no tempo presente, no agora, e não na expectativa de vierem a ser, propostas a serem adicionadas, se acertarmos a informação recomendada, no ano de 2019 (p.160), pela professora Anelise Monteiro do Nascimento. Entendendo, nesse sentido, que as crianças têm muito a nos dizer e nós, adultos, muito a aprender. Para tanto, penso que nos falta ainda uma escuta comprometida com a justiça social, na qual as vozes infantis sejam escutadas com dignidade.

Sendo assim, para que tenhamos práticas mais adequadas, que não coloquem em xeque a natureza da Educação Infantil e seus eixos estruturantes, sugiro que possamos, como na Poesia Completa de Manoel de Barros, escrita em 2013, aprender a ver o mundo com os olhos das crianças, dialogando com elas, para que não percamos de vista que são as crianças e suas vivências as principais referências para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. E, cá entre nós, *“a gente só chega ao fim quando o fim chega! Então pra que atropelar?”*

Percebo que a urgência da pressa tem roubado de nós o tempo de ouvir as perguntas das crianças carregadas de poesia e, até mesmo, também, nos escutar. Na verdade, o exercício de ser professor a cada dia tira de nós minutos preciosos de reflexão, em virtude das jornadas

exaustivas de trabalho, das burocracias exacerbadas, que possuem um viés demarcado pela lógica econômica de alcance de metas e resultados, da ausência de um planejamento efetivo que garanta um terço (1/3) da jornada diária dedicado à preparação de aulas, de acordo com a Lei nº 11.738/2008. Essa situação de precariedade tem ficado mais difícil elaborar aulas e preparar espaços, que atendam às necessidades das crianças. Dito de outra forma, seguindo as orientações de Rafaela Rosa Costa e Iolanda Araujo em 2021 (p. 71), temos: “Fala-se tanto em interação e sua importância no desenvolvimento psicossocial das crianças, mas esquece-se que nós, os adultos, não paramos de nos desenvolver, por isso devemos pensar na relevância das interações no processo de formação e construção da identidade pessoal e profissional “.

Lembro de um curto período de tempo que vivi no município de Itaguaí, quando tínhamos, quinzenalmente, os centros de estudos. Eram momentos maravilhosos, pois conversávamos sobre as necessidades da escola, buscávamos a formação em serviço – sempre que possível um professor ficava responsável por um tema da sua área e compartilhava com os colegas -, e elaborávamos os projetos. Essas mesmas atividades, fazíamos na época em que houve regulamentação do um terço (1/3) para planejamento, assim, era certo podermos, em toda segunda-feira, encontrar-nos e construirmos juntos as propostas que atenderiam as crianças. Quantos projetos, aprendizagens e encantamentos foram possíveis! De vez em quando, a comunicação virtual do *facebook* traz-me essas doces lembranças!

Penso que são essas memórias que me movem, portanto como Paulo Freire, sei que “mudar é difícil, mas é possível!”. Para tanto, o município precisa organizar melhor as ações político-pedagógicas do município, buscando estar em permanente estado de infância, vendo, revendo e transvendo o mundo. Virando o olho para dentro, para conhecer melhor as particularidades das crianças itaguaienses e revisitando as práticas que foram bem-sucedidas.

Sei que estamos em outra época, as mudanças na legislação obrigaram algumas alterações no contexto da prática. No entanto, é preciso refletir, tensionar e perguntar, pois sem as perguntas que nos convocam, corremos o risco da conformação disfarçada de novos tempos. Formação e prática são elos que precisam ser resgatados!

Manoel de Barros queria avançar para o começo, para chegar ao criancimento das palavras, antes mesmo que elas fossem modeladas pelas mãos. O relato das entrevistadas, também indica que a SMEC está construindo uma proposta que busca avançar para o começo, mas no sentido de padronizar e de certa forma aprisionar as experiências de infâncias das crianças.

Compreendo a dificuldade colocada pelas entrevistadas, quando perguntadas sobre os atuais desafios no atendimento às crianças que “*é difícil garantir um trabalho que contemple*

os anseios das crianças, quando se tem poucos funcionários e um grande quantitativo de crianças em sala”. Entretanto, em nada facilita o trabalho do professor, quando se propõem programas fechados e inflexíveis, que não levam em conta os aspectos individuais do grupamento e das crianças de suas turmas.

Sei que pode parecer algo superpositivo, ou até mesmo inovador para os gestores, a adoção dos sistemas apostilados, porquanto, afinal, além de fornecer o material, oferecem orientação e acompanhamento, esclarecem dúvidas, sugerem como desenvolver as atividades e até avaliam as crianças. No entanto, a adoção desse material padronizado contribui para a precarização e empobrecimento da função docente, pois restringe suas ações às orientações prescritivas presentes nas apostilas. Na verdade, a adoção de “fórmulas” prontas, pode deixar o professor ainda mais frustrado, pois, na maioria das vezes, o programa anuncia que seguindo o passo-a-passo do manual todas as crianças irão aprender. Porém, sabemos que as crianças constroem suas aprendizagens seguindo diferentes caminhos.

A preocupação em preparar as crianças da pré-escola para o 1º ano está diminuindo as oportunidades de espaços de trocas entre elas e o enunciado de que “agora acabou a brincadeira”, antes ecoado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já se faz presente nas turmas de pré-escola. Fato que cria, por vezes, dois universos distintos dentro da mesma modalidade, gerando a divisão da Educação Infantil, na qual a creche fica responsável pelo cuidar e a pré-escola, o educar, o que contraria, dessa forma, os documentos orientadores da Educação Infantil, que expressam a indissociabilidade do binômio cuidar-educar.

É necessário respeitar as especificidades da Educação Infantil e compreender a importância do brincar na vida das crianças, pois, pelos ensinamentos de Patrícia Corsino, no ano de 2006, “A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura”.

Sendo assim, “precisamos nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas”, como disse Anete Abramowicz em texto de 2019 na p. 24, e assim, fortalecer nossos discursos de que não é possível garantir uma Educação Infantil, tal qual preconiza os documentos de caráter mandatórios, ofertando às crianças apostilas com atividades ditas pedagógicas, que restringem as experiências infantis a uma folha de papel tipo A4. Temos que aproveitar nossa experiência como professores que já tiveram que utilizar livros didáticos na Educação Infantil e unir forças juntos ao movimento social, que busca a impugnação do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático datado de 2022, o qual prevê a adoção de livros didáticos para a

Educação Infantil. Devemos mostrar que a obrigatoriedade da pré-escola, a partir dos quatro anos, não significa antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, tampouco inserção da criança em um ambiente no qual permanece grande parte do tempo sentada à mesa com um caderno na mão.

Precisamos nos unir e não permitir que a infância das crianças seja abreviada com o apostilamento na Educação Infantil. À vista disso, devemos planejar ações que respeitem as vivências de infâncias, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Afinal, não existe fragmentação do ser criança inclusive porque, ela permanece e precisa ser considerada como criança em ambas as etapas, a dicotomia Educação Infantil e Ensino Fundamental só existe no pensamento do adulto.

Por esse motivo, volto a reafirmar a importância de maiores investimentos na formação de professores e gestores como eixo fundamental para que concepções de criança, infância e Educação Infantil sejam elaborados “de acordo com o panorama mais avançado priorizado nos principais documentos e diretrizes”, conforme os ditos de Anelise Monteiro do Nascimento e Luciana Francisca Paiva da Silva, escritos nesse ano de 2021 na p. 138. Pois, não basta a legislação garantir direitos às crianças, na medida em que os documentos sozinhos não geram mudanças, os profissionais precisam compreendê-los para poder colocá-los em prática. Fazendo e desfazendo-se continuamente, buscando sempre construir práticas que dialoguem e respeitem as infâncias. Até porque desconstruir práticas é um desafio, mas que pode ser superado dentro de um espaço de formação. Porque só conseguiremos construir novas possibilidades, se buscarmos, estudarmos, refletirmos e também nos enxergarmos como sujeitos em (trans)formação, (re)conhecendo nossa imperfeição. Afinal, como já bem dizia o poeta, “a maior riqueza do homem é sua incompletude.” Pois, é justamente a incompletude que nos permite aprender com o outro.

No entanto, observando a fala das entrevistadas, parece que, seguindo o poeta Manoel de Barros, a “independência [das crianças/dos professores/da Secretaria de Educação] tem algemas”. Porque, em suas opiniões, “*o currículo que chega do governo federal ainda impede de ter autonomia, por isso às vezes limitamos que as crianças tenham certas experiências, porque temos que estar presa a algumas documentações.*”

Sobre os documentos limitantes, mencionaram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dizendo que: “*A BNCC traz possibilidades de experiências. Mas, quando falo de uma política pública geral, acho que ainda falta melhorar esse olhar para a criança pequena. Mas acho que estamos em um caminho bem melhor do que tínhamos há 20, 30 anos. São passos de*

formiga, bem lento e às vezes se perdem no caminho. Mas eu fico na expectativa, esperançosa em dias melhores!”

Entendo e compartilho da mesma angústia que a professora apresenta em sua fala, a BNCC é uma imposição pelo MEC de um paradigma universal, único. Será que, perguntou, no ano de 2018 (p. 43), o professor Miguel Arroyo: “toda preocupação que tivemos em reconhecer a diversidade de saberes da diversidade de sujeitos, de infâncias e adolescentes, negros/as, do campo, indígenas, quilombolas encontrará espaços na BNCC?” Acrescentamos: o que está sendo considerado como nacional? Um Brasil único, homogêneo? Dessa maneira, é preciso descolonizar, mudar o olhar, o paradigma. Não existe uma infância genérica nem universal já dizia Stuart Aitken, em 2019, portanto, não pode existir um padrão de saber, de ser.

Sonia Kramer, desde 1982, em seu pioneiro livro “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce” já denunciava os discursos e concepções que traziam a natureza infantil homogênea, genérica, a-histórica. No entanto, ainda hoje, observamos teorias e falas que tentam enquadrar as crianças, padronizando a “multiplicidade de nossas infâncias, que de norte a sul, a leste e a oeste, nos impressionam com as especificidades das questões regionais e das múltiplas experiências de ser criança”, fato mostrado por Elina Macedo, Flávio Santiago, Solange Estanislau dos Santos e Ana Lúcia Goulart de Faria, em texto de 2019 (p. 91).

Como relembra Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes em texto publicado recentemente, é preciso nos afastar de teorias que aprisionam, negativamente, o olhar sobre a vida e a potência infantil. Penso que talvez mais do que um outro olhar, necessitamos de outras epistemologias. Precisamos repensar radicalmente o próprio paradigma com que se olhou e se continua olhando a infância. No entanto, dependendo de como iremos escolher olhar a infância, também teremos que modificar a forma como olhamos a nós mesmos como profissionais da educação. Pois, no momento que modificamos a forma de ver a infância, a docência também precisará ser mudada, como disse Miguel Arroyo em texto de 2018.

Se repararmos com um pouco mais de atenção, perceberemos que as crianças de Itaguaí estão a todo momento interrogando a pedagogia. Ao longo desses anos como professora da rede pude observar corpos que rompem com lógicas fixas e rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços, que desfazem os territórios e determinadas colonizações. Exemplos desses atos podem ser analisados com o atraso proposital de algumas crianças às segundas e quartas-feiras para não cantar o hino nacional; a ansiedade pelo desfile cívico de Sete de Setembro, que está mais relacionado à oportunidade de ganhar ao final kit com guloseimas que adoram, do que ao patriotismo “esperado” na data.

É preciso um olhar atento às condições das crianças e suas famílias. Quer dizer, um outro olhar sobre as infâncias, um olhar que parta das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam. Para tal, o diálogo é fundamental, Paulo Freire (2000) dizia que é preciso escutar e, a partir da escuta, aprender a falar com eles e não para eles. Enfim, se há um caminho para viver os desafios desse tempo histórico, é na infância itaguaiense que se deve procurar.

Sendo assim, observar, conhecer e escutar o que dizem as crianças pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem. Nesse sentido, acredito que, somente em diálogo com as crianças, encontraremos, em seus pontos de vistas, análises, recorrências e respostas que possam ajudar-nos na reflexão e construção de práticas significativas, que proporcionem melhores condições para que vivam suas infâncias.

Enquanto escrevo essa carta, ouço na televisão que o município encontra-se com risco muito alto para contágio da COVID-19. Diante dessa notícia, em contraponto com algumas medidas no setor da educação, é importante questionar qual o significado da cobrança exacerbada de quantificação de horas e cargas didáticas, que não respeitam a atual situação das crianças, famílias e professores? Qual sentido apresenta o retomo às aulas presenciais no estilo híbrido e o que significaria para as crianças? Em vista disso, considera-se ser urgente entender que o tempo da vida é mais importante que qualquer outra questão.

Dessa forma, sinto que este cenário pandêmico possa servir para que repensemos o lugar da escola na vida das crianças e em que educação “não é preparação para a vida, é a própria vida”, como já dizia o filósofo John Dewey. Em Itaguaí, conheci crianças. Crianças com tipos de vidas e comportamentos diferenciados. Fico pensando como estão nesse momento de pandemia. São essas crianças que me motivaram pensar como as políticas públicas estão considerando a diversidade de infâncias existentes no Brasil. Observo que os textos políticos partem do pressuposto de que justiça social seria a inclusão de todos em um ideal único de humanidade, acreditando que o dia em que todos forem incluídos nesse universal, a justiça social estará realizada.

Quanto falta um olhar das políticas para as crianças pequenas! Todavia, surpreendeu-nos, positivamente, a resposta das entrevistadas, ao serem perguntadas se tivessem o poder de elaborar uma lei, o que iriam propor para as crianças de Itaguaí: “*se tivesse essa oportunidade, queria dar um pouco mais de autonomia para que as crianças pudessem explorar tudo que precisassem*”. Entretanto, ao analisarmos as propostas pedagógicas, o modelo de sondagem aplicados na Educação e a adoção dos “bloquinhos pedagógicos” direcionadas às crianças no contexto da pandemia, chama atenção o tema gerador: “Por crianças emocionalmente

saudáveis: é tempo de semear valores e colher qualidade de vida!”. O que está se entendendo como propostas saudáveis as crianças?

Sobre as sondagens, enviadas para as famílias realizarem junto às crianças no período de 01 a 19 de fevereiro de 2021, as professoras colocaram que *“a ideia é tentar mensurar a aprendizagem das crianças. Pois esse instrumento subsidiará o planejamento para o ano letivo de 2021.”* Acrescentaram também que *“essa avaliação será diversificada e lúdica, composta por conteúdos trabalhados no ano de 2020.”* No entanto, ao consultar o material denominado “Famílias incríveis: o retorno”, observei que para as crianças da pré-escola as atividades são bastante semelhantes, para as crianças de quatro e cinco anos. Com quatorze atividades impressas (uma para cada dia da semana), as propostas envolvem cobrir pontilhado de letras do alfabeto, da escrita do nome, da correspondência numeral à quantidade e, também, solicitação de pintura de desenhos estereotipados e atividades de representação de emoções tais como quando a criança está na praia, zoológico e campo.

O mesmo tipo de trabalho escolar encontro na avaliação diagnóstica, pois, com onze atividades impressas, as propostas giram em torno de pintura conforme a cor indicada, conceitos matemáticos, solicitando que pinte e circule desenhos estereotipados. Acrescento ainda que somente na última página existe um espaço para que a criança “use a criatividade”, fazendo um desenho utilizando giz de cera.

A adoção desses materiais padronizados revela uma contradição dos depoimentos das professoras, por um lado, elas sonham com uma Educação que seja espaço de liberdade, mas, por outro, propõem atividades que desconsideram as potencialidades, interesses e curiosidades das crianças. Portanto, indagamos em que limite as crianças são livres e para o quê? Se até a cor do giz ela não possui o direito de escolher!

Já temos diversos estudos e pesquisas que demonstram que cobrir pontilhados, colorir desenhos estereotipados, copiar letras e números de maneira mecanizada impactam no prazer de aprender e não contribuem para o desenvolvimento infantil. Na verdade, como coloca Núbia de Oliveira Santos e Cássia Tallita Rodrigues Oliveira em texto de 2021, ao limitar a atuação das crianças para a execução de atividades copiadas, com pouco ou nenhum sentido, limita-se também a capacidade da criança de atuar como sujeito ativo de sua aprendizagem, as enquadrando como sujeitos passivos.

Como bem diz Martins Filho, “as experiências das crianças não cabem em uma folha A4”, elas precisam ir além, pois têm potencial, curiosidade e direitos.

Penso que, se a proposta da rede é ter crianças emocionalmente saudáveis, para além dos jargões, é necessário ter coerência de modo que o discurso seja ecoado na prática. Sendo

assim, talvez faça mais sentido escutar as crianças, dar espaço e tempo para que possam se expressar, viver experiências que nenhuma atividade em folha xerocada é capaz de alcançar, tais como: convidar as crianças a narrarem suas brincadeiras, seus mundos de descobertas junto aos elementos da natureza disponíveis nos quintais itaguaienses, propondo brincadeiras de faz-de-conta com pedrinhas, gravetos, tampinhas, de modo que também possam inventar brinquedos, jogar, cantar, desenhar, empilhar e se divertir. Reconhecendo as crianças como sujeitos de saberes locais, que conhecem e interrogam o território de Itaguaí.

Certo que a pandemia pegou todos de surpresa, que é urgente olharmos com humanidade para a construção deste momento tão complexo. No entanto, como enunciado na carta, não é de hoje que o município apresenta um trabalho desarticulado com as experiências cotidianas das crianças itaguaienses.

Confesso que muito me preocupa as estratégias construídas pela rede nos últimos anos e nesse momento de pandemia. Entendo que por vezes os desafios se agigantam e ficamos sem saber ao certo como agir diante de tantas demandas relacionadas ao nosso fazer pedagógico. Mas, sabem, lutamos tanto nas últimas três décadas pelas especificidades do trabalho da Educação Infantil, que não podemos permitir a possibilidade de perda dessa identidade. Para alguns, o que apresento aqui pode até soar como óbvio, mas em tempos de necropolítica, de negação da ciência e de profundo ataque à educação, a preocupação com as crianças tem que ter um lugar central para nós que lutamos na causa por uma educação de qualidade.

Por esse motivo, quero dizer que pensei muito sobre como poderia fazer para que as contribuições deste estudo não ficassem adormecidas e pudessem ultrapassar as fronteiras da Universidade. Encontrei na escrita dessa carta, junto as peraltagens poéticas de Manoel de Barros, um caminho para compartilhar algumas ideias resultantes dessa jornada de estudos, no intuito de trazer para o diálogo um tema tão caro para o campo das infâncias: o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos e protagonistas de suas aprendizagens.

Relembrando Barros (2013, p. 7) se a “poesia é a infância da língua”, então, é entre as múltiplas linguagens poéticas criancieiras que devemos peraltar! Conhecendo as crianças, suas individualidades e potências, lapidando o olhar a ponto de perceber que “a criança erra na gramática, mas acerta na poesia”. Dessa maneira, espero que as linhas apresentadas até aqui possam ser um convite à reflexão, instigue fecundas interlocuções e reverbere no cotidiano das práticas junto às crianças. Afinal, como dizia o poeta em seu “livro das ignoranças (2010, p. 302):

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –

Que nem uma criança que você olha de ave.
Um olhar de ave, um olhar de azul é um simples olhar com mais atenção.

Vamos juntos olhar de azul por uma Educação Infantil que pulse a vida, a poesia, as descobertas, o encantamento e o compromisso com as crianças.

Um grande abraço,
Amanda Pontes Figueiredo

NO FIM, UM CONVITE PARA O COMEÇO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente da escrita poética de Manoel de Barros, que permite à infância um mundo de possibilidades e reticências, o exercício de ser pesquisador exige que façamos escolhas e coloquemos, por ora, alguns pontos finais. No entanto, enxergamos no fim da escrita desse trabalho uma oportunidade para fazer ecoar o chamamento feito por esse poeta que dizia, mais ou menos assim, precisamos “desformar” o mundo, ou seja, desnaturalizá-lo.

Para realizar essa pesquisa, que teve como objetivo identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí, também sentimos a necessidade desformar algumas concepções e sentidos que nada dizem-nos a respeito das crianças brasileiras, cuja vivência social e cultural é extremamente diversa. Para isso, nos aproximamos das contribuições das pesquisas decorrentes dos recentes Estudos da Infância, que ajudaram a desnaturalizar a compreensão de infância que herdamos do mundo moderno, que impõe uma forma universal de ser criança.

Esse novo olhar sobre as crianças e suas infâncias, apontados pelos aportes teóricos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância e da Geografia da Infância, incide sobre a necessidade de considerar a criança como sujeito histórico, social e produtora de culturas. Nessa ótica, a criança e sua educação deixam de ser vistas apenas pelo viés psicológico e biológico, assim, de alguma forma, essa abordagem tem impactado sobre os novos estudos e problematizações, sobretudo quanto ao direito à educação das crianças pequenas.

Dessa maneira, foi necessário verificarmos como a ressignificação do que é ser criança tem modificado a realidade da Educação Infantil no Brasil. Nesse movimento, constatamos que o direito à Educação Infantil consolidado pela Constituição de 1988 foi uma conquista que dependeu da pressão exercida pelos movimentos sociais de mulheres, trabalhadoras, educadoras e pesquisadoras da década de 1980, tais como Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Fúlvia Rosenberg, para além da vontade política. Longo e árduo foi o caminho.

O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e seu atendimento definido em creche e pré-escola, ocorreu a partir da última LDB em 1996, contudo, somente após a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e da promulgação da Lei nº 12.796/13 que foi afirmada a obrigatoriedade da matrícula das crianças em pré-escolas, tornando isso uma exigência para as famílias. Essa legislação, marco na Educação Infantil, democratizou o acesso de crianças a partir dos quatro anos de idade na rede pública. Por isso, refletimos sobre as questões envolvidas nessa obrigatoriedade, as concepções de infância e as práticas adotadas pelos municípios, porque as primeiras refletem nas segundas.

Descolonizar as práticas nesse sentido seria assumir que as infâncias de Itaguaí também não são únicas. Olhando pela dimensão da espacialidade, percebemos que são muitos meninos, meninas, negros, brancos, pardos, moradores de comunidades, ilhas, fazendas, próximos a cachoeiras, que dormem em rede, no chão, em camas. Que nunca frequentaram *shopping*, zoológico, cinema e que já perderam suas casas pelas fortes chuvas de verão. Crianças que não possuem banheiros, que vão para escola a cavalo, de bicicleta, a pé, de chinelo, com boné. Carregando flores, colhendo frutas, jogando cartas, dançando *tiktok*, sendo crianças que por ora podem habitar o mesmo espaço, mas que possuem identidades singulares.

Agora, trazemos as conclusões mais relevantes, obtidos com os dados. Constatamos que no ano de 2019 todas as crianças estavam sendo atendidas pelas instituições públicas e privadas existentes no município de Itaguaí, mas, principalmente, pela rede municipal, embora sem nenhum investimento na construção de instituições exclusivas. Portanto, estrategicamente, criou mais turmas de pré-escola em unidades do Ensino Fundamental e reduziu o horário em tempo integral. Esse último recurso caminha na direção contrária ao proposto pelo Plano Nacional de Educação e pelo próprio Plano Municipal de Educação do Município feito em 2015.

Ciente da complexidade da obrigatoriedade, pontuamos alguns avanços e desafios das especificidades da Educação Infantil em Itaguaí. Como avanços elencamos a não existência de crianças aguardando por vaga na pré-escola; ser um dos quatro municípios da Baixada Fluminense a oferecer o atendimento às crianças menores de um ano; ter concurso público e plano de carreira para os profissionais da educação, decidir não prorrogar o Programa Alfa e Beto e optar por outras metodologias durante a pandemia. Os desafios imprescindíveis, para reduzir o descompasso entre o texto político, escrito e pensado a partir de um modelo idealizado de realidade, escola e criança e o contexto da prática do município, seriam a ampliação de instituições exclusivas para a pré-escola e creches, a expansão do atendimento em tempo integral, concurso público específico para professores dessa etapa.

Durante a análise dos depoimentos, percebemos que “a linguagem não é fácil. Não tem palavra difícil, mas tem muita imagem. E absorver uma imagem é preciso uma ginástica na cabeça” (BARROS, 2001). Logo, decidimos escrever uma carta endereçada aos professores entrevistados como resposta de nossos contatos e agradecimento de seus depoimentos, que muito contribuíram para essa pesquisa. Essa escolha de carta relaciona-se com os referenciais teóricos que sustentaram a investigação.

Os enunciados das professoras revelaram uma concepção de infância que se aproxima das construções ocidentais que tomaram a criança como um ser frágil e incapaz que necessita

do ensino e controle do adulto. Essas concepções expressas em discursos adultocêntricos, mostram a ideia de educação como base preparatória com vista ao desenvolvimento futuro da criança e da nação, quer dizer, um vir a ser para estar completa, negando a criatividade e experiências vividas, às crianças de hoje enquanto sujeitos de direito e atores sociais competentes. Demonstram, assim, um descompasso entre as concepções das entrevistadas e as definições que compreendem a criança como ser potente e realizador, produtora e produto da cultura, sujeito de direitos, tal qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). A oferta de “bloquinhos pedagógicos” para a rede municipal exemplifica essa contradição. Sobre a política de escolarização obrigatória, descobriu-se que a maior mudança em Itaguaí aconteceu na percepção das famílias, que entenderam a necessidade da escola na vida das crianças pequenas.

Ao pensar uma infância sócio/histórico/espacializada, consideramos que as crianças de Itaguaí sofrem impactos da colonização da lógica adultocêntrica, que inculcam um ritmo e modo de aprender e de ser criança nas instituições de Educação Infantil. Verificamos que a grande contribuição da Geografia da Infância encontra-se na necessidade de se compreender as crianças nos espaços vividos, sentindo suas presenças no mundo, escutando suas lógicas e contribuições, para aprender com elas, enfim, respeitando suas formas de ser e estar no espaço e no tempo atual. Nessa perspectiva, rompemos com a visão tradicional e hegemônica da infância, como aquela que não fala, sendo pura, passiva, frágil e incapaz, porém aceitamos a visão de criança ativa e produtora de cultura no tempo presente, que se constitui como uma condição decisiva para o estabelecimento de uma proposta que tenha como princípio as crianças, seus saberes, interesses e singularidades.

Observamos que o município para afirmar-se como “cidade do porto” e uma “cidade inteligente”, os governos aderiram à programas produzidos em contextos externos como Alfa e Beto, Aprimora e MenteInovadora, sem as experiências cotidianas das crianças itaguaienses, ou sem a preocupação com a história, cultura e os reais benefícios para elas e professores, tendo, muitas vezes, seus desejos, saberes e anseios desconsiderados em razão da imposição de uma educação pautada em atributos das cidades ocidentalizadas. Essa situação não atentou que todo projeto político-pedagógico, porta em si uma proposta de sociedade. Então, ficou a indagação: a quem serviu esses programas padronizados?

As falas das professoras trouxeram contribuições relevantes, a fim de reconhecermos o quão fundamental é a participação democrática em uma realidade atravessada por embates e disputas, como Itaguaí que, na sua história traz a marca predatória do colonialismo, que desconsidera a cultura local e finca suas empresas de grande porte, destruindo e poluindo seu

território. Então, a consulta aos professores da rede sobre o desejo de continuidade ou não do programa Alfa e Beto, assim como o convite para que contribuíssem na reelaboração do Referencial Curricular do município, demonstraram a opção por uma gestão com perspectiva participativa. No entanto, como profissionais que lutamos na causa da qualidade na Educação Infantil e, admitimos as crianças como sujeitos históricos, culturais e partícipes de suas trajetórias, criticamos a introdução de “novidades” – como a adoção dos “bloquinhos pedagógicos”.

Diante do exposto, propomos que a Secretaria Municipal (re) pense suas políticas e práticas, no sentido de respeitarem as especificidades das crianças itaguaienses, proporcionando espaços físicos e pedagógicos acolhedores, seguros e desafiadores que favoreçam a autonomia, as interações e a brincadeira das crianças. Enfim, realizar reformas em espaços já existentes, investir em material pedagógico, possibilitar melhores condições de trabalho e realizar políticas de formação de professores.

Com esta pesquisa, não procuramos esgotar a discussão em relação à obrigatoriedade da pré-escola e sobre como tem sido compreendido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí. Tampouco, amenizar as inúmeras inquietações poéticas que Manoel de Barros provoca. Buscamos nessas linhas sintetizar alguns achados e nas que restam, aproveitando o anúncio feito pela Secretária de Educação que as aulas presenciais irão retornar no município no mês de agosto, reiteramos o convite feito na carta: Vamos juntos olhar de azul por uma Educação Infantil que pulse a vida, a poesia, as descobertas, o encantamento e o compromisso com as crianças. Para quem sabe vislumbrarmos “no fim” desse trabalho, um começo para pensarmos de forma coletiva a construção de outras práticas que deem conta de acolher o ritmo, a potência e os conhecimentos das crianças de Itaguaí!

As crianças têm o mapa, sabem que “as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo” (BARROS, 2015, p. 151), estamos dispostos a ouvi-las? Nessa direção, esta dissertação pode ser ampliada a partir da investigação das vivências das infâncias no contexto educativo da pré-escola, no município de Itaguaí. Um desejo inicial que infelizmente por conta da pandemia da COVID-19 não pode ser efetivada, mas que no atual momento pode ser expandida buscando também escutar e observar o que dizem as crianças de Itaguaí sobre suas vivências durante e pós-pandemia.

Como se veem dentro desse “novo normal” das instituições? O que pensaram sobre o ensino remoto, o uso da plataforma e dos bloquinhos pedagógicos entregues pelas escolas? Em quais condições ocorreram, ou não, o seu isolamento social? Do que brincaram, o que sentiram e sonharam neste momento de tantas mudanças e incertezas? Como estão reinventando seus

modos de vivenciar a infância? O que falam sobre o retorno a escola, com tantos EPI's e protocolos sanitários? Acreditamos que as crianças pelo seu modo próprio de olhar o mundo, através das suas invenções e peraltagens, tem muito a dizer sobre o que veem e registram do espaço por elas frequentados e vividos durante esse momento. Elas tem a didática da invenção, vamos conhecê-las!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – revista de sociologia da UFSCar**, v.8, p. 371-383, 2018.
- ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-14, 2020.
- ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação Infantil: A luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância (Childhood in the contemporary world: questions for the sociological studies of childhood). **Crítica Educativa**, 2(2), 25–37, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94>. Acesso em 20/02/2021.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.** [online] v. 35, n.127, p.461-474, 2014.
- AITKEN, Stuart. Children's rights: a critical geographic perspective. In: VANDERHOLE, W. et al. **Routledge International Handbook of Children's Rights Studies**. London, New York: T&F Routledg, 2015.
- AITKEN, Stuart. **Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância**. Brasília: Editora UnB, 2019.
- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Caderno de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/2002.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANTÔNIO, Severino e TAVARES, Katia. **A poética da infância: conversas com quem educam**. Cachoeira Paulista, São Paulo: Editora Passarinho, 2019.
- AQUINO, Lígia Maria M. L. Leão de. Educação Infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de Educação Infantil. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**. Dilemas e perspectivas. Vitória/ES: Edufes, 2015, p. 163-181. v. 1.
- AQUINO, Lígia Maria de Leão; MENEZES, Flávia Maria de. **Base Nacional Comum Curricular: Tramas e enredos para a infância brasileira**. Debates em Educação, v. 8, n. 16, jul.-dez. Maceió, 2016.

AQUINO, Pabliny Marques de.; TOASSA, Gisele. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 2, p. 1-19, 14 nov. 2019.

AQUINO, Ligia. **Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades**. In: Faria, A. L. G. de et al (Org). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil– ALB, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel. **Descolonizar o paradigma colonizador da infância**. In: SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 27-58.

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. **Quem são e onde estão os bebês: conceitos, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 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.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil**. Orgs. David K. Evans e Katrina Kosec. Trad. Maria Cecilia Souto Vidigal. São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil?**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, 73-110, v.25, Dossiê, 2020.

BARROS, Camila; SCRAMININGNON, Gabriela; CHAMARELLI, Luciana; CASTROS Marina. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da Educação Infantil. In: KRAMER; NUNES; CARVALHO (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo: Papirus, 2013.

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001b.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta Editorial, 2003.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: LeYa, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo/Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. Uma didática da invenção. In: BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Poeminhas em língua de brincar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BORBA, Angela; DELORME, Maria Inês de Carvalho. **Infância Fora da Asa**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república>. Acesso em: 26/06/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília.

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

BRASIL. **Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – 2011-2020. Disponível em [:http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf) Acesso em 20/02/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito. Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 41, nº 142, 2011.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353- 366, jul./dez. 2015. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659> Acesso em: 20/02/2021.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O mito de sísifo e a educação infantil: inconformismo, resistência e luta. In: autor? **Educação Infantil: a luta pela infância** [S.l: s.n., 2018.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n.49, p. 81-105, jan-abr, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, S. K. ; ROSEIRO, S. Z.. Poetando e pintando uma “formação de professores” com Manoel e Martha Barros. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 47, p. 85-103, 2014.

CARVALHO, Edu. Como explicar a morte de Ágatha para uma criança? **Folha de S. Paulo**, 1 out. 2019. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/como-explicar-a-morte-deagatha-para-uma-crianca.shtml> Acesso em: 01/10/2020.

CARVALHO, Edu. [Ágatha], “falava inglês, tinha aula de balé, era estudiosa e não vivia na rua”. **Extra**, Jornal, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <https://extra.globo.com/casos-de-policia/menina-baleada-morta-no-complexo-do-alemao-sera-enterrada-neste-domingo-23965867.html> Acesso 01/10/2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de desenvolvimento da Educação (ades) e a influência do empresariado na Educação Básica Pública Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, 22(3), p. 58-79, 2019. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50053> Acesso em 20/02/2021.

CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela Spanghero. (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHAGAS, Guilherme Mapelli. O processo de reestruturação territorial - produtiva na cidade de Itaguaí - Rio de Janeiro. **Espaço e Economia**. Revista brasileira de geografia econômica. Ano IV, número 7, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/1898?lang=pt>. Acesso em: 23/06/2020.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Descolonizar o olhar, provocar a imaginação: natureza, espaço, saber e linguagem em Manoel de Barros. **REVELLI**. Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG, Inhumas, v. 11, p. 1-13, 2019.

CINTRA, Sílvia Beltrane. Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim. In: TEBET, Gabriela (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 33-47.

COELHO, Olivia Pires; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Anarquismo e descolonização: possibilidades para pensar a infância e sua educação. **CHILDHOOD & PHILOSOPHY**, v. 13, p. 335-352, 2017.

CORSINO, Patrícia. Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: Secretaria de Educação a Distância (MEC). O cotidiano na educação infantil. **Salto para o futuro**, Boletim 23, MEC/ Brasil: 2006, p. 28-45.

COSTA, Maria das Graças da Rocha. **Coletânea de nossas memórias**. Itaguaí a Cidade do Porto. Secretaria de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Rafaela Rosa; ARAUJO, Iolanda. **A FORMAÇÃO NA PRÁXIS COM OS BEBÊS: relatos da mudança**. In: NASCIMENTO, A. M.; FAZOLO, Eliane (Org.) ; SILVA JUNIOR, Jonas (Org.). Educação Infantil na Baixada Fluminense: políticas, práticas e formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, pp. 69-87.

CRUZ, Maria Nazaré da. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A criança fala: **a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIDONET, Vital. Prefácio. In: BALDEZ, E. (Org.); MORO, Catarina (Org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

DINIZ, Reinaldo Ramos. A poética da infância tecida no espaço tempo de Manoel de Barros. In: **COLÓQUIO** Internacional Crianças e Territórios de Infância, Brasília. 2018.

DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249-266, nov. 2019/fev. 2020.

ENDLICH, Ângela Maria Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 11-31. (Geografia em movimento).

Prefeito eleito em Itaguaí é condenado a prisão pela ‘Máfia das Sanguessugas.’ **EXTRA**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/prefeito-eleito-de-itaguaui-condenado-prisao-pela-mafia-das-sanguessugas-20568558.html>>. Acesso em 23 nov. 2020.

FERNANDES, Cinthia Votto. Desatando nós...os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. **Revista Textura**, Canoas, RS, v. 18, n. 36, p. 44-6, 2016.

FERREIRA, Fernanda Ilídio; ROMERO, Patrícia Elizabeth Benitez; SANTOS, Solange Estanislau dos. Reinventar a democracia nos contextos educativos da primeira infância, a partir dos direitos, das culturas e da participação cidadã das crianças. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos et al. (org.). **Pedagogias e culturas infantis: conversas luso-brasileiras**. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 173-186.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Vivências de Infâncias: a obrigatoriedade da pré-escola no município de Itaguaí**. (Projeto de pesquisa – Exame de qualificação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do.. Educação infantil: **Humanidades & Inovação**, Tocantins, Universidade Estadual (Unitins), v. 8, p. 494-497, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GUIRALDELLI JR., Paulo (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez. 1997.

GARCIA, Leandro de Aquino. **Burocratas de Médio Escalão e a oferta de creches e pré-escolas em um município de pequeno porte: o caso de Pinheiral/Rio de Janeiro** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan.-abr., 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

G1 RIO. **Prefeito de Itaguaí, RJ, é afastado após denúncias de corrupção**. G1 Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/prefeito-de-itaguai-rj-e-afastado-apos-denuncias-de-corrupcao.html>> Acesso em 23 nov. 2020.

G1 RIO. **Impeachment de prefeito e vice de Itaguaí, no RJ, é suspenso no STF**. G1 Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/03/20/impeachment-de-prefeito-e-vice-de-itaguai-no-rj-e-suspenso-no-stf.ghtml>> Acesso em 28 nov. 2020.

GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. In: Adrienne Ogêda Guedes; Tiago Ribeiro (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: AYVU, 2019, p. 19-46. v. 1.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, A. M.. **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau editora/ Edur UFRRJ, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfilwindow.php?nomemun=Itaguaí&codmun=330200&r=2>. Acesso em 28/07/2019.

IBGE. **Biblioteca**. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=448685&view=detalhes> Acesso em 28/07/2019

IKEDA JÚNIOR, Riyuzo. **Gestão social e controle social no bairro carioca de Santa Cruz e Itaguaí RJ: um olhar sobre o desenvolvimento local no território dos megaempreendimentos**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas). Instituto de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

ITAGUAÍ. **Plano Municipal de Educação de Itaguaí: Educar para a Mudança – Participação, responsabilidade e ação**. Itaguaí, Rio de Janeiro, 2015/ 2025.

ITAGUAÍ. **Cidade do Porto: histórico**. Prefeitura de Itaguaí. Disponível em: <<http://itaguai.rj.gov.br>>. Acesso em 2021.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Revista Educação & Realidade da UFRGS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (orgs). **Infância & Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 11- 14.

KOSHINO, Ila Leão Ayres; MARTINS, João Batista. Questões do desenvolvimento infantil em Vigotski e seus desdobramentos para a educação. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educ. Soc., Campinas , v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 25/09/2020.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete RANGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P.B.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Org.). **Ética**. pesquisa e práticas com crianças na educação infantil. Campinas: Papirus, 2019, p. 235-254. v. 1.

KRAMER, Sonia. “Precisamos estar preparados para brincar muito!” [Entrevista concedida a Anelise Nascimento, Nazareth Salutto e Silvia Neli Falcão]. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.6, p.775-791, 2020.

KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia. Verbete criança. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIERA, L. F. (orgs). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/ FAE/UFMG/MEC, 2010.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 37, p. 423-454, 2007.

LIRA, Aliandra Cristiana Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de. O direito à educação e a matrícula obrigatória das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil: avanço ou retrocesso? In: **ANAIS do Seminário Internacional Infâncias Sulamericanas**. São Paulo, 2017. v. 1.

LIRA, Aliandra Cristiana Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–20, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 22, p. 283-294, 2013a.

LOPES, Jader Janer Moreira. A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elizabeth. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: Editora UNICEUB, 2013b. p. ..

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil. **Revista Olh@res**, Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, v. 02, p. 301-334, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças e seus espaços desacostumados: estudos em geografia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (Orgs.). **Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas, São Paulo, 2015, p. 101-112.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Dossiê – Infância e Cidade**: Diálogos com a Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Geografia das infâncias, geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas de coetaneidade e da alteridade. In: FERNANDES; LOPES; TEBET (Orgs.). **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**: temas, fronteiras e conexões. Brasília: Editora UnB, 2021, p. 47-77.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Edições FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, Países de língua portuguesa, v. 06, n.01, p. 103-127, 2006a.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? **ANAIS** da 29ª reunião anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2006b.

LOPES, Vera de Fátima Maciel. **Era uma vez uma ilha de Pescadores Artesanais**: impactos socioambientais dos grandes complexos industriais, conflitos e resistência (Ilha da Madeira/Itaguaí/RJ). Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Biologia Roberto Alcantara Gomes. 2013. 199f.

LOTTA, Gabriela; SANTIAGO, Ariadne. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, n. 83, 1/2017 (publicada em fevereiro de 2018), p. 21-42.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto; OLIVEIRA, Vanessa. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela Spanghero (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. p. 23-55.

MACEDO, Elina; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba/São Paulo, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez. 2016.

MACEDO, Elina; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Dissonâncias epistêmicas: políticas públicas para a Educação Infantil, currículo e diferenças. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2019, p. 91-102.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

MELLO, Ana Paula Barbieri de.; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019.

MIGUEL, Antonio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Orgs.). **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas, São Paulo, 2015. p. 25-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, n. 41, p. 965-991, set.dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NBpzTPtSzby3Dvf3ZP9fFGh/?format=pdf&lang=pt> Acesso 20/02/2021.

MOTTA, Flavia Miller Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira. **Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico para crianças de 4 a 6 anos**. Local, editora, 2009.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e Cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004.

NASCIMENTO. Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP Jeanete, PAGEL Sandra Denise, NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais**. Tese (Doutorado em Educação).Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Políticas de Expansão da Educação Infantil na Baixada Fluminense. **Revista ALPEH**, Universidade Federal Fluminense, v.1, p. 222-238, 2018.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. “Gostaram da história? Muito bem!”: Ser criança e ser aluno na Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor; BARBOSA, Silvia (Org.). **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019, v.1, p. 147-163.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SILVA, Luciana Francisca Paiva da. Crianças de quatro anos na educação básica: políticas e práticas da educação infantil. In: NASCIMENTO, A. M.; FAZOLO, Eliane (Org.); SILVA JUNIOR, Jonas (Org.). **Educação Infantil na Baixada Fluminense: políticas, práticas e formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, pp. 125-140.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; MOTTA, Flavia Miller Naethe. Políticas e práticas educacionais: um exercício de análise da inclusão da criança de 4 anos na Educação Básica. In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita (Org.). **Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a Educação Infantil: desafios contemporâneos**. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 190-2014.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Sarmiento do; VILLELA, Lamounier Erthal. Itaguaí, crescimento ou desenvolvimento? Os megaempreendimentos e as mudanças e impactos socioespaciais. **Revista Ensaios** , v. 7, p. 111-130, 2014.

NUNES, Keyla Cirqueira Cardoso. **Poesia, experiência, infância: um estudo sobre o acontecer infantil na poética de Manoel de Barros**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa** [online] (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152-175, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100008>>. Acesso: 17/07/2021.

OLIVEIRA, V. E.; ABRUCIO, F. L. Burocracia de Médio Escalão e Diretores de Escola: um novo olhar sobre o conceito. In: Pires, R, Lotta, G e Oliveira, V (org). **Burocracia e Políticas públicas no Brasil**. Brasília: IPEA/ENAP, 2018.

OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de. Pensando a infância entre a política como essência e a política como história. In: NASCIMENTO, A. M.. **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau editora/ Edur UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, Dayenne Gomes Brandão de.; VILLELA, Lamounier Erthal ; NASCIMENTO, Carlos Alberto Sarmiento. Transformações econômicas e socioeconômicas do município de Itaguaí /RJ a partir da chegada de grandes investimentos: uma análise dos anos 2005 a 2015. **Revista Controle Social e Desenvolvimento territorial**, v. 5, p. 108, 2019.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. A infância no contexto dos direitos humanos: a criança como sujeito da fala. In: PULINO, Lucia Helena Cavastin; SOARES, Sílvia Lúcia; LONGO, Clerismar Aparecido. e SOUSA, Francisco Lopes de (Orgs.). **Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento**. Brasília: Paralelo 15, 2018, p. 179-200.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No descomeço era o Verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na Educação Infantil**. Curitiba: Editora Appris, 2018. v. 1. 157 p.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set-dez 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13087/10280>. Acesso em: 08/01/2021.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, nº. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a01n115.pdf>>. Acesso em: 25/11/2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2018.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? **TEXTURA**, Universidade Luterana do Brasil, v. 18, p. 22-43, 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças, Educação Infantil e obrigatoriedade. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs). **Educação Infantil: a luta pela infância** [s.l]: s.n., 2018, p. 109-124.

PIRES, Roberto Rocha Coelho. O Trabalho na Burocracia de Médio Escalão e sua Influência nas Políticas Públicas. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de (org).

Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea/Enap, 2018, p. 185-206.

PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira. **A Educação Ambiental (EA) em tempos de travessias: desenvolvimento, zonas de sacrifício e gestão ambiental pública em Itaguaí/RJ.** Tese (Doutorado em Meio Ambiente). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. 211f.

PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira; CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de; GUIMARÃES, Mauro. O território de Itaguaí/RJ como uma zona de sacrifício: Uma análise dos conflitos socioambientais à luz da educação ambiental crítica e da justiça ambiental. **VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** Rio de Janeiro, 19 a 22 de Julho de 2015. Disponível em: http://www.nuredam.com.br/files/artigos/anais_congressos/2015,%20PLACIDO,%20NEFFA,%20GUIMARAES%20-%20O%20territorio%20de%20Itaguaui.pdf Acesso em 20/02/2021.

PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira; GUIMARÃES, Mauro; NEFFA, E. M. V. C.. O território de Itaguaí como uma zona de sacrifício: uma análise dos conflitos socioambientais à luz da Educação Ambiental. VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. In: **VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**, Rio de Janeiro, 2015.

PNUD - **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 295 f.

RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan de Carvalho. Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 1 n. 1 – p. 49-65, fev-mai. 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo conceitual e estrutura.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. acesso em: 08/01/2021.

RIO DE JANEIRO, Estado. **Estudo Socioeconômico dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro - Itaguaí.** TCE- RJ, Tribunal de Contas, Secretaria - Geral de Planejamento, 2010.

RIO DE JANEIRO, Estado. **Estudo Socioeconômico dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro - Itaguaí.** TCE- RJ, Tribunal de Contas, Secretaria - Geral de Planejamento, 2014.

ROCHA, André Santos da.. “Nós não temos nada a ver com a Baixada!” problemáticas de uma representação hegemônica na composição do território. **Recôncavo**. Revista de História da UNIABEU, v. 3, p. 1-22, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações Multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fulvia. **A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar**. Texto preparado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED, apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**, Unicamp, v. 14, n. 1 (40), p.177-18, jan/abr. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, set/dez. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Núbia de Oliveira; OLIVEIRA, Cássia Tallita Rodrigues. “Práticas escolarizadas” nas turmas de Educação Infantil, um desafio ainda a ser vencido. In: NASCIMENTO, A. M.; FAZOLO, Eliane (Org.); SILVA JUNIOR, Jonas (Org.). **Educação Infantil na Baixada Fluminense: políticas, práticas e formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 17-34.

SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos**, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, v 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 63-74, ago./out., 2015.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Cecília Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A,2000.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil**. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, UNESP. São Paulo: Marília, 2016.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; SOUZA, **Apresentando os fios da pesquisa nas tramas do projeto de avaliação de contexto em Educação Infantil**. In: SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). Formação em Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, Marcelo. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná, E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Sinvaldo do Nascimento. Uma síntese sobre a História de Itaguaí. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 12, n.12, p. 263-288, 2003.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, 2018.

TIRIBA, Léa. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, local?** n.? p. 27-43, jun. 2008.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de.. Pátios de escolas de Educação Infantil: a dimensão ética das políticas. In: In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor; BARBOSA, Silvia (Org.). **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019, v.1, p. 21-41.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TUNES, Elizabeth. De quem é a infância? **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 23, p. 819-834, 2018.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

VERESOV, Nikolai. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Melbourne: Monash University, 2012. (Mimeo).

VIANNA, Márcio A.. As transformações no espaço rural no município de Seropédica-RJ nas últimas. Espaço e economia, **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, ano IX, n. 19, p. 1-20, 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga, DUARTE, Adriana Maria Cancelli, PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O Trabalho Docente na Educação Infantil Pública de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, p.611-613, set/dez 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia**, USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VILLELA, Lamounier Erthal; GUEDES, Cezar Augusto Miranda; SANTANA, Jeferson Simões; BRITTO, Eduardo de Belford R. de. Crescimento econômico versus gestão social e desenvolvimento territorial sustentável – análise dos impactos de megaempreendimentos nos municípios de Macaé-RJ e de Itaguaí-RJ. **Desenvolvimento em Questão**, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, v. 10, p.119-145, 2012.

VILLELA, Lamounier Erthal.; VIDAL, Marcelo de Oliveira.; FERRAZ, Lucimar. Gestão social e políticas públicas no Estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da percepção dos conselheiros municipais. **VIII ENAPEGS**, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014a.

VILLELA, Lamounier Erthal; VIDAL, Marcelo de Oliveira. Grandes projetos de investimentos em Itaguaí-RJ e investimentos em educação: o dilema do desenvolvimento territorial. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, v. 2, p. 223-233, 2014b.

VILLELA, Lamounier Erthal; VIDAL, Marcelo de Oliveira; GUEDES, Cezar Augusto Miranda; IKEDA JUNIOR, Riyuzo. Diferentes Modelos de Crescimento em Itaguaí-RJ, Brasil e Província de Imbabura, Equador. **Desenvolvimento em questão**, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, v. 16, p. 72-98, 2017.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **Judicialização de Políticas Públicas para Educação Infantil**. São Paulo: Saraiva, 2011.

8. A matrícula das crianças pode ser realizada em qualquer período do ano letivo?

9. Atualmente, há fila de espera na pré-escola?

10. Qual é a média de crianças por turma na pré-escola?

11. Existe convênio público-privado para o atendimento em pré-escola no município?

12. Quantas instituições municipais que atendem a etapa pré-escola estão localizadas em área urbana?

13. Quantas instituições municipais que atendem a etapa pré-escola estão localizadas em área rural?

14. Existem turmas de pré-escola em instituições que atendem exclusivamente a Educação Infantil? Se sim, desde que ano?

15. Existem turmas de pré-escola em instituições que antes atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental? Se sim, desde que ano?

16. Qual a escolaridade exigida pela Secretaria para ingresso dos profissionais na Educação Infantil municipal?

		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio – modalidade Normal	Ensino Superior
Pré-Escola	Professores				
	Auxiliares				

17. Há concurso público específico para docência na Educação Infantil?

18. Em caso de concurso público, existe prova específica para a Educação Infantil?

19. Em relação ao vínculo empregatício, quantos professores e auxiliares da Educação Infantil existem, na pré-escola, por tipo de vínculo?

20. O Município possui um plano de carreira?

21. Como se dá a formação continuada dos profissionais (diretores, orientadores pedagógicos e educacionais, professores, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, e demais profissionais)?

22. O que você sabe sobre a Lei nº 12.796/13, referente a obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade?

23. Como tem sido realizada a expansão da Educação Infantil?

- ampliação de vagas em turmas já existentes. Quantas? _____
- ampliação de turmas em instituições já existentes. Quantas?
- criação de novas instituições. Quantas?
- outros

24. O município realiza busca ativa das crianças de 4 e 5 anos que possivelmente não estão matriculadas na pré-escola? Caso faça, como funciona esta busca?

25. Existe alguma orientação específica para o trabalho pedagógico com as turmas de crianças de 4 e 5 anos?

26. O Município tem uma proposta pedagógica e/ou curricular sistematizada? Se sim, de que ano data?

() sim () não Ano: _____

27. Como as Políticas Públicas Educacionais tem influenciado a Educação Infantil no município?

28. Comente a situação atual da pré-escola do município, suas especificidades e aspectos não contemplados nesse questionário.

RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES			
Nome:			
Cargo:			
Setor:			
Endereço:			
Município de residência:			
UF:	CEP:	Tel.:	Tel.:
E-mail:			
Data de preenchimento:			
□	□	□	□
□	□	□	□
□	□	□	□



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 UTILIZADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ITAGUAÍ/RJ

1. Nome ou pseudônimo:
2. É concursada do município de Itaguaí/RJ?
3. Qual sua função na SMEC de Itaguaí?
4. Como chegou ao cargo de coordenação?
5. Há quanto tempo trabalha nesta função?
6. Em que ano você iniciou suas atividades como funcionário da SMEC-Itaguaí?
7. Você trabalha ou trabalhou em instituições escolares de Educação Infantil? Quanto tempo?
8. Qual sua formação (Grau de escolaridade)? Possui qualificação para a Educação Infantil (qual)?
9. O que é ser Coordenador da Educação Infantil?
10. Quem é a criança de 4 e 5 anos que frequenta a pré-escola do município de Itaguaí?
11. Quais são as perspectivas educacionais para a pré-escola do município de Itaguaí?
12. Quais são os maiores desafios no atendimento às crianças de quatro e cinco anos no município?
13. Quais as potencialidades podem ser destacadas nesse atendimento?
14. Como o município vem se organizando para atender a obrigatoriedade escolar das crianças a partir dos 4 anos de idade?
15. Nos últimos anos houve uma redução das vagas de tempo integral as crianças de quatro e cinco anos, as coordenadoras de educação infantil tiveram alguma influência nessa decisão?
16. Você acredita que algumas concepções educacionais mudaram com a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade? Se afirmativo. Quais?
17. Quais os documentos federais são norteadores da proposta pedagógica e/ou curricular?
18. Como foi feita a escolha pelo programa Alfa e Beto para atender a etapa final da Educação Infantil? Dentro dessa perspectiva qual é a finalidade dessa etapa de Ensino?

19. Como a coordenação de Educação Infantil recebeu a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular?
20. Como está se dando o processo de implementação da BNCC no município?
21. Você considera que as políticas atuais atendem as especificidades das crianças de 4 e 5 anos?
22. Nesse contexto de pandemia ocasionado pela COVID-19, a Coordenação de Educação Infantil tem adotado alguma estratégia de aproximação com as crianças?
23. Caso positivo, qual objetivo das estratégias para as crianças da pré-escola?
24. Os professores, as famílias e as crianças foram consultadas sobre a adoção das estratégias utilizadas no contexto de pandemia?
25. Como está sendo o planejamento para a retomada das atividades presenciais devido a pandemia? Qual o papel que as coordenadoras estão desempenhando nesse planejamento do retorno?
26. Existe alguma coisa que você gostaria de acrescentar nesse diálogo?

RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES			
Nome:			
Cargo:			
Setor:			
Endereço:			
Município de residência:			
UF:	CEP:	Tel.: :	Tel.:
E-mail:			
Data de preenchimento:			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ANEXOS



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) vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Considerando que na contemporaneidade da educação brasileira vivemos um momento onde diversos dispositivos legais garantem, legitimam e fundamentam a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos na Educação Básica, este estudo tem como objetivo geral pesquisar/identificar como tem sido compreendido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí e como ele atua na vivência de infância dessas crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão implementadas estratégias de investigação, a partir dos seguintes instrumentos: **(a) aplicação de fichas de caracterização com os sujeitos participantes deste estudo;** **(b) entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, que serão gravadas em áudio durante sua realização** para que posteriormente se realize transcrições e análise das narrativas dos sujeitos participantes do estudo. Também será analisada a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município, assim como quaisquer outros documentos que retratem a situação do atendimento as crianças de quatro e cinco anos.

Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Vivências de Infâncias: a obrigatoriedade da pré-escola no município de Itaguaí.

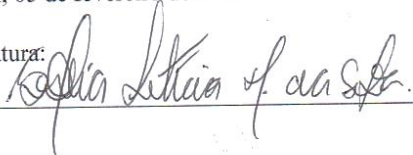
Pesquisadores Responsáveis: Prof.^a Dr.^a Anelise Monteiro do Nascimento (Orientador – UFRRJ) e Amanda Pontes Figueiredo (Mestranda – UFRRJ). Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 3783-3982/ (21) 2681-4899

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo com participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me impute qualquer penalidade.

Itaguaí, 05 de fevereiro de 2021.

Assinatura:

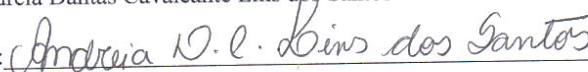


Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceito do sujeito em participar.

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: Andreia Dantas Cavalcante Lins dos Santos

Assinatura:





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) vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Considerando que na contemporaneidade da educação brasileira vivemos um momento onde diversos dispositivos legais garantem, legitimam e fundamentam a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos na Educação Básica, este estudo tem como objetivo geral pesquisar/identificar como tem sido compreendido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí e como ele atua na vivência de infância dessas crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão implementadas estratégias de investigação, a partir dos seguintes instrumentos: **(a) aplicação de fichas de caracterização com os sujeitos participantes deste estudo;** **(b) entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, que serão gravadas em áudio durante sua realização** para que posteriormente se realize transcrições e análise das narrativas dos sujeitos participantes do estudo. Também será analisada a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município, assim como quaisquer outros documentos que retratem a situação do atendimento as crianças de quatro e cinco anos.

Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Vivências de Infâncias: a obrigatoriedade da pré-escola no município de Itaguaí.


Pesquisadores Responsáveis: Prof.^a Dr.^a Anelise Monteiro do Nascimento (Orientador – UFRRJ) e Amanda Pontes Figueiredo (Mestranda – UFRRJ). Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 3783-3982/ (21) 2681-4899

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo com participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me impute qualquer penalidade.

Itaguaí, 05 de fevereiro de 2021.

Assinatura:


Karina Sales T. de Souza
Diretora Geral de Ensino
Matrícula: 37.136
PMI/SMEC

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceito do sujeito em participar.

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: Luzia da Conceição Predes Pacheco

Assinatura:






Governo do Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAGUAÍ
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Departamento Geral de Ensino
Tel: 3782-9003 Ramal: 3014

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para devidos fins que a mestranda **AMANDA PONTES FIGUEIREDO**, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, está autorizada a colher informações no âmbito da etapa da Educação Infantil nesta rede de ensino com vistas ao desenvolvimento de sua pesquisa com tema **VIVÊNCIAS DE INFÂNCIAS: A OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ**.

Itaguaí, 04 de fevereiro de 2021.

Assinatura e carimbo

Karina Sales T. de Souza
Diretora Geral de Ensino
Matrícula: 97.136
PMI/SMEC