

## Sentidos construídos sobre o Direito à Educação Infantil: diálogos com famílias das camadas populares

*Fabiana Nery de Lima Pessanha\**

### Resumo

O presente texto visa socializar e colocar em debate sentidos sobre o direito à educação da pequena infância sob a perspectiva de famílias das camadas populares. Para tanto, iremos dialogar com pesquisas recentes, de cunho etnográfico e dialógico, realizadas em interlocução com mães de crianças matriculadas em sistemas formais de educação e em creches domiciliares. As pesquisas trazidas para diálogo foram realizadas em municípios do estado do Espírito Santo e em dois municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Em especial, destacaremos a questão da data-corte para a matrícula das crianças na Educação Infantil, pré-escola, como prática que vem sendo adotada no sistema de educação municipal no qual foi realizada uma das pesquisas apresentadas no presente artigo. A reflexão proposta objetiva ampliar os sentidos sobre o direito à educação da pequena infância em uma perspectiva contra-hegemônica aos sentidos legitimados pelas políticas educacionais consideradas oficiais. Nesse contexto, problematizamos o tom monológico que tem configurado os sentidos do direito à educação da pequena infância, fazendo o exercício de buscar possibilidades outras para compreender, em interlocução com famílias das camadas populares, caminhos possíveis para fortalecer a luta por uma educação mais dialógica e democrática.

**Palavras-chave:** Direito à Educação Infantil; Pré-Escola; Data-corte; Famílias das Camadas Populares.

### Abstract

This text aims to socialize and debate ways on the right to education of early childhood from the perspective of families of the popular strata. To this end, we will have a dialogue with recent research, ethnographic and Dialogic nature, carried out in dialogue with mothers of children enrolled in the formal education system and in household nurseries. The research brought to dialogue were held in the municipalities of Espírito Santo state and in two municipalities of the metropolitan region of Rio de Janeiro. In particular, highlight the issue of cutting date for the registration of children in early childhood education, preschool, as a practice that has been adopted in the municipal education system which was held one of the research presented in this article. Reflection proposal aims to extend the senses on the right to education of early childhood in a counter-hegemonic perspective to the senses legitimized by the educational policies considered officers. In this context, we problematize the singular tom you have configured the senses of the right to education of early childhood, doing the same exercise to

---

\* Pedagoga na Educação Básica. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

seek other opportunities to understand, in dialogue with the families of the popular layers, paths possible to strengthen the struggle for a more dialogical and democratic education.

**Keywords:** Right to early Childhood Education; Preschool; Court date; Families of the popular strata.

### Considerações iniciais

Se a humanidade é só uma, por que é que há tantos princípios diferentes sobre a dignidade humana e justiça social, todos pretensamente únicos, e, por vezes, contraditórios entre si?<sup>1</sup>

As palavras de Boaventura de Sousa Santos nos conduzem a refletir sobre a atual hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana. Entretanto, nos diz o pesquisador que a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, sendo, apenas, objeto destes. O autor nos leva a pensar sobre as concepções dos direitos humanos histórica e diretamente vinculadas à matriz ideológica liberal, onde os direitos sociais não são os mais valorizados.

Para Santos, os direitos humanos expressam o retrato de uma linha abissal que constitui nossa sociedade entre exclusões dos mais pobres e desfavorecidos, racismo, trabalho análogo à escravidão, políticas migratórias repressivas, xenofobia, ou mesmo, de cidadãos comuns vítimas da ganância do capitalismo. Os direitos consagrados como princípios reguladores de uma sociedade justa, estão longe de se constituírem de forma equânime para todos.

Compreendemos como direitos humanos, um conjunto de práticas e bens sociais a serem assegurados de modo que todos - mulheres, homens e crianças - possam, efetivamente, serem constituídos como sujeitos de direitos. Porém, Santos nos fala sobre algumas tensões no campo dos direitos humanos, dentre elas, a de que cabe ao Estado garanti-los, apesar de todas as contradições e agravantes inerentes às atuais condições de cooptação do Estado aos ditames do capital.

Como consequência, a verdade é que temos uma proteção aos direitos de cidadania de forma sempre muito limitada e precária. Mantermos essas discussões em pauta se faz fundamental para que possamos construir uma concepção e uma prática contra-hegemônica

---

<sup>1</sup> SANTOS, B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_; CHAÚÍ, M. (orgs). *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 54.

de direitos nas quais a luta por uma sociedade mais justa e mais digna possa se tornar um lema de todos. Santos afirma haver uma necessidade de questionamentos e reflexões sobre a versão hegemônica ou convencional dos direitos, de modo a buscarmos abertura para novos sentidos aos mesmos.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente artigo é suscitar uma reflexão sobre as desigualdades na garantia dos direitos, sobretudo, às parcelas mais desfavorecidas da população. O foco que trazemos é a garantia ao direito à educação da pequena infância sob a perspectiva de suas famílias. Para tanto, iremos dialogar com uma pesquisa defendida, recentemente, por Pessanha,<sup>2</sup> no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ – FFP), cuja temática se debruçou sobre o direito à Educação Infantil na perspectiva de escuta aos familiares de crianças das camadas populares.

Buscaremos evidenciar os sentidos construídos em articulação com famílias de crianças das camadas populares matriculadas na Educação Infantil, em uma escola pública municipal, localizada no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro. O referencial teórico-metodológico da pesquisa realizada por Pessanha teve por base a concepção da metodologia qualitativa de pesquisa, ancorada em uma reflexão teórico-crítica sobre os conhecimentos construídos em articulação com os familiares das crianças. Especialmente, a pesquisadora se apoiou na perspectiva dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin,<sup>3</sup> para quem as relações de linguagem estão inscritas nos modos pelos quais os sujeitos se organizam em sociedade.

A turma escolhida para a realização da pesquisa foi a do Pré II – com crianças de 4 anos de idade –, que apresentou um total de 17 crianças matriculadas no ano de 2016, das quais, a pesquisadora teve acesso a 12 dos familiares, dentre eles, 10 mães, um pai e uma avó.

O perfil socioeconômico do coletivo participante da pesquisa mostrou que a maior parte dos pais e das mães das crianças possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo 55% dos pais e 42% das mães, totalizando 97%. Pouco mais da metade dos pais das crianças, em torno de 56%, compreende uma faixa etária entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Em relação às mães, esse quantitativo aumenta para 64%. A grande maioria trabalha na

---

<sup>2</sup> PESSANHA, F. N. de L. *Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra, os familiares das crianças*. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

<sup>3</sup> BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

informalidade. Apenas 01 (uma) mãe, 1 (um) pai e 1(um) avô trabalham em emprego formal. Das mães entrevistadas, quase a totalidade (92%) é do lar, embora algumas tenham relatado que realizam variadas atividades para colaborar no orçamento financeiro de suas famílias.

Do total das 17 (dezessete) famílias, 92% (noventa e dois por cento) da renda familiar gira em torno de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos<sup>4</sup> para famílias que, em torno de 60%, possui entre 4 (quatro) e 5 (cinco) pessoas, e 20% destas, possui entre 6 (seis) e 7 (sete) pessoas. Em relação ao benefício do Bolsa Família,<sup>5</sup> 4 (quatro) eram demandantes e 7 (sete) não o eram. Esse benefício do governo federal foi citado com variação de R\$ 65,00 a R\$ 273,00 reais, pelas 4 (quatro) mães que se apresentaram como beneficiárias.

Seguem alguns trechos dos diálogos contidos na pesquisa de Pessanha, com o objetivo de socializar e colocar em debate sentidos construídos com os familiares das camadas populares sobre o direito à Educação Infantil de seus filhos. Ressaltamos que, mais adiante, dentre outras, destacaremos, especialmente, a questão da data-corte para a matrícula das crianças na Educação Infantil no município pesquisado, como uma questão suscitada na temática sobre direito à educação da pequena infância na perspectiva de uma das mães participantes da pesquisa.

### Direito à Educação dos filhos pequenos na perspectiva das mães

A seguir, trazemos alguns enunciados das mães, destacados na pesquisa de Pessanha:<sup>6</sup> “Representa muita coisa. [...] Ah, o **futuro** deles, né...”<sup>7</sup> As palavras de Liliane, ao ter garantido a matrícula de seu filho de 5 anos na pré-escola, muito nos revelam sobre suas expectativas. Ao enunciar a palavra *futuro*, Liliane nos fala sobre os desafios que enfrenta, cotidianamente, para garantir a educação escolar de seus 4 filhos. Expressivamente, a superação das dificuldades econômicas é o pivô das projeções de Liliane para a escolarização dos filhos: “Eu

<sup>4</sup> O valor do salário mínimo no Brasil no ano de 2016 foi de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta) reais.

<sup>5</sup> O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 e alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). As “condicionalidades” estabelecidas pelo programa, são: a matrícula e o respeito à frequência mínima de 85% da carga horária escolar mensal de todas as crianças em idade escolar; o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de sete anos; A prefeitura é responsável por manter atualizados os cadastros das famílias. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em 30 dez. 2016.

<sup>6</sup> PESSANHA, op. cit.

<sup>7</sup> SIQUEIRA, Liliane. Entrevista concedida a F. N. de L. Pessanha. Maricá/RJ: 2017 (27 anos). (grifo nosso).

faço de tudo pra eles poder ter a escolaridade deles. [...] Pra eles ter como se manter. Pra não precisar, como eu precisei das pessoas, de pedir as coisa[s] aos outros”.<sup>8</sup>

Ao enunciar o desejo de que seus filhos não venham a depender de favores de terceiros, consideramos desmascarado o mito criado pelas ideologias dominantes que imputa conveniência e acomodação à população pobre. O inconformismo de Liliane, expresso na luta pela garantia da escolaridade aos filhos, pode ser entendido como uma ação de resistência, na perspectiva discutida por Chauí.<sup>9</sup> A autora nos fala sobre ações de resistência como manifestações inerentes a uma sociedade desigual, onde a luta de classes se impõe como uma condição natural.

Sobre o direito à Educação Infantil de seu filho, de cinco anos, Michelle, outra interlocutora na pesquisa realizada por Pessanha, faz algumas perguntas. Em seguida, ela mesma responde:

Como assim? De eu ter que deixar ele estudar, é isso? Deu me preocupar com a educação dele, essas coisas? Ah, eu acho importante. É minha obrigação né, eu deixar ele ir pra escola! É o mínimo que eu tenho que fazer. Como é importante pra ele é pra mim também.<sup>10</sup>

Podemos refletir sobre os sentidos do direito à educação da pequena infância, enunciados por Michelle, ao falar sobre suas responsabilidades e obrigações, como mãe, em relação à educação escolar de seu filho. Ainda bem jovem e com um histórico social no qual não recebeu um apoio adequado, quando criança, para seu processo de escolarização, Michelle não abre mão de garantir o direito à Educação Infantil do filho. É possível perceber que, nas concepções de Michelle, como mãe, está inserida uma relação entre direitos e deveres quando se trata da educação do Gabriel e que, nessa relação, reside um conjunto de ações que ela considera importantes para a educação de seu filho. Em relação aos deveres, deixa claro que os cumpre ao falar sobre sua obrigação em “deixar” seu filho ir para a escola, sendo o “mínimo” que tem a fazer. Em relação aos direitos, conseqüentemente, faz valer a vaga de seu filho na Educação Infantil.

---

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> CHAUI, M. *Conformismo e Resistência*. SANTIAGO, H. (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014 (Coleção Escritos de Marilena Chauí, v.4).

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Michelle de. Entrevista concedida a F. N. de L. Pessanha. Maricá/RJ: 2017 (23 anos).

Ainda no que se refere ao direito à educação dos filhos pequenos na perspectiva das famílias das camadas populares, Araújo<sup>11</sup> nos traz contribuições a partir de suas pesquisas, ao indagar famílias de crianças matriculadas em instituições públicas municipais de Educação Infantil de tempo integral, no estado do Espírito Santo. Das 86 famílias entrevistadas nos diferentes municípios e contextos do estado, “a maioria se situava na faixa etária entre 30 e 39 anos, eram mulheres, negras e donas de casa com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e grande parte (65%) não era demandante do Bolsa Família”.<sup>12</sup>

Seguem algumas respostas das mães sobre a importância dada por elas à educação de seus filhos pequenos de modo compartilhado com a instituição escolar,

Quando questionadas: “Se tivesse alguém em casa para ficar com o filho/a, tiraria do tempo integral?”, 76% disseram que não e 24% disseram que sim. Os motivos da matrícula aparecem de formas variadas. A maioria das respostas (37%) apontou o ensino, o brincar e a socialização das crianças (22%), como as justificativas predominantes.<sup>13</sup>

Outras vertentes observadas por Araújo nas falas das mães foram a necessidade de melhora na estrutura física das instituições, necessidade de mais profissionais atuando com as crianças, aquisição de mais brinquedos, material didático e a necessidade de realização de atividades lúdicas.

A autora nos afirma a consciência das famílias sobre os direitos a espaços institucionais mais dignos de acesso e permanência para seus filhos, nos levando a refletir sobre como a educação da pequena infância vai adquirindo nuances e visibilidade social. Além do direito ao ingresso e permanência na Educação Infantil se constituir como um mecanismo importante de acesso a diferentes oportunidades de desenvolvimento pessoal para essas mulheres, como a inclusão no mercado de trabalho, dentre outros.

Outros estudos, como os de Delgado,<sup>14</sup> nos revelam sentidos sobre o trabalho de educar crianças, para um grupo de mães, e os desdobramentos desse trabalho no cotidiano. O estudo foi realizado em um bairro popular de um município do leste metropolitano fluminense. A

---

<sup>11</sup> ARAÚJO, V. C. de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. de (org). *Educação Infantil em jornada de tempo integral*. Vitória: EDUFES, 2015.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 50.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 49.

<sup>14</sup> DELGADO, A, C. C. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? *RBE*, n.28, p. 151-164, jan-abr/2005.

pesquisadora considerou os traços que aproximam e os traços que distinguem o grupo das cinco mães com as quais desenvolveu a pesquisa, seus percursos familiares e suas trajetórias escolares e profissionais.

As trajetórias de vida das cinco mães estão marcadas pela origem social e pelas relações de gênero. Todas elas têm procurado encontrar estratégias de sobrevivência ante as dificuldades que enfrentam desde a infância. São mulheres, mães e trabalhadoras pertencentes a um grupo social que tem um cotidiano de muito trabalho e de dificuldades para obter empregos com direitos sociais. A inserção em um bairro popular marcado pela violência do tráfico de drogas produz sentimentos, insatisfação e desejo de mudança.<sup>15</sup>

O trabalho precoce faz parte das trajetórias das cinco mães, representando a obtenção de uma renda que permite consumir artigos fundamentais que, sem ele, não seria possível, contribuindo como um aditivo à renda mensal familiar. Muitas vezes são, elas próprias, as responsáveis principais pelo orçamento financeiro de seus lares.

Nesse contexto, a pesquisa de Delgado nos revela sentidos concretos desse grupo de mães sobre a educação de seus filhos pequenos, marcado pela realização de trabalho extradoméstico, além de acumularem as responsabilidades pelas atribuições de cuidado com seus lares e com os filhos pequenos. Delgado afirma que a figura da tomadora de conta, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma creche domiciliar não regularizada pelos agentes e setores públicos responsáveis, surge como uma “substituta das mães”<sup>16</sup> e que, estas, se sentem culpabilizadas pela menor atenção que consideram dar aos filhos. O sentimento de culpa está carregado da materialidade das condições de vida e de trabalho dessas mulheres, bem como, de suas trajetórias familiares e das estratégias que necessitam realizar para manter a estrutura financeira de suas famílias.

Outros aspectos destacados nos estudos realizados por Delgado presentes nas falas das mães sobre as vantagens da creche domiciliar foram a flexibilidade de horário e a atenção direcionada às crianças. A afetividade e os cuidados são valorizados pelas mães atrelados aos sentidos de carinho, afeto, controle da alimentação, da higiene, da saúde, do sono, do desenvolvimento de hábitos e valores sociais, bem como e, estrategicamente, à necessidade de evitar o convívio dos filhos pequenos com a rua.

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 152.

<sup>16</sup> DELGADO, op. cit., p. 156.

Duas dimensões foram destacadas nos estudos da pesquisadora em relação aos sentidos de educação para as mães: uma “educação de tipo familiarista”, uma vez que, não conseguindo cuidar dos filhos como gostariam, as mães desejam uma educação que seja coerente com os hábitos e valores próximos aos do meio sociocultural de origem das crianças; a outra é a dimensão de “delegação”, quando as mães criam estratégias de educação dos filhos, delegando-os a quem possa cuidá-los no período em que necessitam trabalhar.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada por Delgado não revelou qualquer intenção das mães de que seus filhos tivessem uma experiência educativa mais sistematizada e com atividades pedagógicas organizadas. Na ótica dessas mães, as aprendizagens mais formais ocorrem em espaços legalizados de educação, entretanto, nos afirma a pesquisadora que tal constatação não indica que as mães não queiram uma escola infantil regularizada para suas crianças.

#### **A Data-Corte para a matrícula na educação infantil - um acento apreciativo**

É assim mesmo? Isso está certo? O meu filho [de 4 anos] já vai para o 1º ano no ano que vem? Na outra escola onde ele estudava [em uma escola pública de outra rede municipal] ele ainda ia ficar mais um ano no “prezinho”. Aqui, me disseram que no ano que vem, ele já vai pro 1º ano do Ensino Fundamental.<sup>17</sup>

O questionamento de Michelle,<sup>18</sup> mãe do Gabriel de 4 (quatro) anos, sobre o qual nos fala a pesquisa de Pessanha, nos chama atenção para a necessidade de discutirmos sobre políticas que vêm orientando o direito à educação das crianças pequenas como, por exemplo, a questão da data-corte para o ingresso na Educação Infantil.

A discussão passa pela definição das idades para a efetivação das matrículas das crianças tanto na pré-escola, quanto no 1º ano do Ensino fundamental, o que nos traz a pensar que a Educação Infantil vem sofrendo uma pressão generalizada e, nas palavras de Abramowicz,<sup>19</sup> que as crianças estão sendo escolarizadas cada vez mais precocemente, sendo submetidas à antecipação de uma infância colonizada pela escola.

---

<sup>17</sup> OLIVEIRA, Michelle de. Entrevista concedida a F. N. de L. Pessanha. Maricá/RJ: 2017 (23 anos).

<sup>18</sup> Pesquisa realizada no programa de pós-graduação do curso de mestrado em educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o objetivo de colocar em debate alguns sentidos construídos sobre o direito à Educação Infantil, a partir da escuta aos familiares de crianças das camadas populares, em uma escola pública municipal da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

<sup>19</sup> ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: \_\_\_\_\_; TEBET, G. G. de C. (orgs). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.



Contextualizamos a presente discussão em um cenário que vem consolidando a educação da criança pequena como fruto de recentes conquistas políticas. Após dezesseis anos de sancionada a LDBEN n. 9.394/96<sup>20</sup> que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a Lei n. 12.796/13<sup>21</sup> torna obrigatória a oferta, pelo Estado, da pré-escola às crianças a partir de 4 anos de idade. Na sequência, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14,<sup>22</sup> especialmente, em sua meta 1, que estabelece a universalização da Educação Infantil – pré-escola – até o ano de 2024.

Com base nesses marcos legais, é possível perceber os avanços no tocante à conquistada educação como direito das crianças pequenas, no entanto, compartilhamos nossas reflexões a respeito do processo de escolarização que insiste em imprimir suas marcas na Educação Infantil – pré-escola, processo esse que podemos compreender, segundo Abramowicz, como colonização da pré-escola pela escola.

Segundo a pesquisadora, “[...] há que se dizer que os direitos das crianças e a defesa de uma infância sempre foram terrenos de disputas”.<sup>23</sup> Se, por um lado, podemos considerar que vivemos um patamar “civilizatório e modernizante” da infância como grupo social que emerge em um novo estatuto jurídico, como sujeito de direitos, por outro, se faz necessária uma reflexão acerca dos desdobramentos daquilo que se configura como a infância moderna de direitos sociais. Sendo, nesse pacote da infância moderna, necessário que as crianças sejam educadas, sejam escolarizadas, aprendam a ser alunas e alunos e assimilem a cultura da escola e tudo o que acompanha o processo de socialização escolar.

No tocante às disputas existentes no campo dos direitos das crianças, dentre eles, o direito à educação, lembramos das contribuições de Bakhtin,<sup>24</sup> para quem as disputas pelos sentidos ideológicos compartilhados socialmente ocorrem, no cotidiano, através da linguagem. Sendo assim, sugerimos a problematização dos discursos que se dizem em prol do direito à educação das crianças pequenas, uma vez que compreendemos que é na arena política e

---

<sup>20</sup> BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F., 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2015.

<sup>21</sup> BRASIL. *Lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Aprova a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2015.

<sup>22</sup> BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Brasília, D.F., 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2015.

<sup>23</sup> ABRAMOWICZ, op. cit., p. 18.

<sup>24</sup> BAKHTIN, op. cit..

ideológica que essa luta se trava. Cabe a nós refletirmos sobre as ideologias que estão concorrendo ao lugar de hegemonia nas políticas públicas educacionais para que nossas reflexões sobre as concepções de infância não se percam.

Retornemos às palavras de Michelle, mãe do Gabriel, com as quais iniciamos nossas reflexões nesse tópico, para reafirmar o exercício da alteridade necessário às políticas públicas educacionais que, além de assegurar o direito à Educação Infantil, devem fazê-lo de modo a contemplar as demandas e especificidades das crianças pequenas. Para tanto, reforçamos a necessidade de escuta aos diferentes sujeitos envolvidos no campo da educação da infância, dentre os quais, as famílias das crianças das camadas populares, como fundamentalmente importante.

### Interloquções possíveis

A pesquisa realizada por Pessanha,<sup>25</sup> em um sistema municipal de educação na região leste metropolitana do estado do Rio de Janeiro, nos revela que a rede municipal pesquisada vem efetivando matrículas de crianças com 05 (cinco) anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao estender a data-corte em até 31 de dezembro<sup>26</sup> do ano a ser realizada a matrícula para que as crianças completem 4 anos para ingresso na pré-escola e 6 anos para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, o sistema municipal tem realizado, desde o ano de 2014, o aporte, em massa, das crianças com 03 (três) anos de idade na pré-escola e com 05 (cinco) anos de idade no Ensino Fundamental.

Como desdobramentos desse processo relacionados ao direito à Educação Infantil, temos a antecipação de vivências, pelas crianças pequenas, de propostas curriculares predominantes do Ensino Fundamental. Podemos considerar que as políticas educacionais que visam garantir o direito à Educação Infantil têm, cada vez mais, pensado em escolarizar as crianças pequenas e que estas vêm sendo, de maneira crescente, submetidas a práticas

---

<sup>25</sup> PESSANHA, op. cit..

<sup>26</sup> Tal prática decorre do recebimento de Ofício Circular expedido pela Secretaria Executiva do CNE/MEC, nº 13/2013, em 30/10/2013, à Secretaria Adjunta de Educação do município pesquisado, comunicando a suspensão dos efeitos das Resoluções CNE/CEB n.01 e 06/10, “extensiva a todas as redes de ensino Municipais do Estado do Rio de Janeiro” (MEC/CNE, 2013). Cabe ressaltar que no estado do Rio de Janeiro, existe a Lei Estadual n. 5488/09 que, em seu artigo 1º define: “Terá direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso”, porém, pouco expressiva nos sistemas públicos municipais de educação.

padronizadas e institucionalizantes, características da “cultura e da forma escolar”, como nos alerta Freitas.<sup>27</sup>

Nas palavras do autor, o universo escolar possui um específico subjacente à relação de todos com todos que não são simplesmente reflexos da malha legislativa que envolve a instituição, mas são também expressões das relações em si entre todos no cotidiano da escola. Assim, o espaço escolar se encontra marcado por uma forma regular que organiza o tempo e as práticas curriculares, espaço este no qual a Educação Infantil vem sendo inserida cada vez mais cedo.

A esse respeito, a pesquisa realizada por Pessanha<sup>28</sup> nos mostra alguns aspectos trazidos por Michelle sobre o processo de escolarização de seu filho na Educação Infantil. Tais aspectos nos ajudam a compreender parte dos conflitos vividos pelos familiares e pelas crianças das camadas populares na Educação Infantil do município pesquisado.

Até o ano passado o Gabriel não sabia nem... Ele conhecia algumas letrinhas, assim, cores, normal... **Mas esse ano que a professora pegou firme, né!** Ele já sabe escrever o nome dele. Mesmo olhando, ele sabe! Letra da máquina... Assim, ele aprendeu bastante coisa esse ano, mas eu to achando ele muito diferente. É o comportamento dele. Mudou tudo. É, assim, tá muito agitado. Não respeita. Tá muito diferente. Muito diferente. Ano passado ele não tinha reclamação nenhuma [até o ano anterior seu filho estava matriculado em uma creche de outra rede municipal, no estado do Rio de Janeiro]. Mas ele tá muito diferente esse ano. Como ele entrou desde novinho, com 2 anos, ele já ia pra creche... Esse ano [na atual escola], no primeiro dia ele não chorou. Aí, no segundo dia, ele já foi estranhando. Tinha dia que ele não queria nem entrar na escola. Falava que a escola era ruim.<sup>29</sup>

Inicialmente, Michelle fala sobre as aprendizagens escolares que considera terem sido mais consolidadas, a partir da atuação “firme” da professora. Em seguida, apresenta um contraponto, referindo-se ao comportamento agitado do Gabriel, acompanhado de suas considerações a respeito da troca do sistema educacional pela qual o filho passou, chegando a expressar algumas reclamações, com choros e agitação.

---

<sup>27</sup> FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007.

<sup>28</sup> PESSANHA, op. cit.

<sup>29</sup> OLIVEIRA, Michelle de. Entrevista concedida a F. N. de L. Pessanha. Maricá/RJ: 2017 (23 anos). (grifo nosso).

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

Lá [na outra rede municipal] eu acho que era mais creche mesmo. Ele ficava brincando... Tinha deverzinho, essas coisas assim. **Mas não tão puxado como esse ano, né? Esse ano ele tem que aprender!** Acho que ele sentiu falta também disso. Ele falava assim: “Ah, mas na outra escola eu dormia, aqui eu não posso dormir”. Entendeu? **Porque aqui é pra ele aprender, assim, mesmo!** Ano passado ele ficava lá, aí, brincava, via desenho. As tias me mostravam, né, como é que era. Aí tinha um lugar pra dormir, descansava. Era assim. Não tinha aquele negócio de pegar e fazer dever... Aí esse ano tá diferente. Aí ele estranhou. Mas agora já tá normal.<sup>30</sup>

Nos 2 (dois) anos anteriores ao diálogo com Michelle, Gabriel já havia frequentado outras escolas, sendo que, no último ano, frequentou uma creche pública municipal no bairro onde morava, que chamou de “comunidade”, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. “Ele estudou em duas escolas. No último ano eu coloquei ele na creche pública. Eu deixava ele 8 (oito) horas e ele saía 4 (quatro) horas da tarde. Era integral. Era creche. Era da prefeitura”.<sup>31</sup>

Ao falar sobre as diferenças nas rotinas das instituições e nos currículos vivenciados por seu filho, Michelle revela estranheza, acompanhada de um relato comportamental no qual o Gabriel reclama da nova organização escolar onde está inserido. Alertamos à reação do Gabriel, destacada na fala de sua mãe, cujo comportamento “diferente”, com mudanças para choros e agitação, pode ser compreendido como uma forma de resistência ao formato curricular que passou a vivenciar.

Faz-se necessário demarcar que a unidade escolar na qual ocorreram os estudos realizados por Pessanha,<sup>32</sup> era destinada a atender o Ensino Fundamental, majoritariamente. Esse contexto redimensiona nossa escuta às palavras de Michelle que nos revela o impacto de uma perspectiva escolarizante pautada no “ensino” como motor fundamental para a escolarização das crianças na Educação Infantil, sobretudo, quando o espaço é compartilhado com o Ensino Fundamental: “Aqui eu acho bem melhor o ensino. O ensino é bem melhor”.<sup>33</sup>

Do ponto de vista do direito à educação para a pequena infância, marcado por conquistas epistêmicas e políticas, sobretudo nos últimos anos, passamos a refletir sobre

---

<sup>30</sup> OLIVEIRA, Michelle de. Entrevista concedida a F. N. de L. Pessanha. Maricá/RJ: 2017 (23 anos). (grifo nosso).

<sup>31</sup> Idem.

<sup>32</sup> PESSANHA, op. cit..

<sup>33</sup> OLIVEIRA, Michelle de. Entrevista concedida a F. N. de L. Pessanha. Maricá/RJ: 2017 (23 anos).

questões civis e pedagógicas voltadas à infância como grupo de direitos políticos e sociais, ao nos depararmos com crianças de 4 anos de idade vivenciando seu último ano da Educação Infantil – pré-escola e, aos 5 anos de idade, tendo suas matrículas efetivadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, é possível constatar diferentes normatizações no sistema municipal de ensino pesquisado no que se refere à data-corte para as matrículas das crianças. A exemplo, podemos citar o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino<sup>34</sup> que, em conformidade com as Resoluções CNE/CEB n. 01/2010 e 06/2010,<sup>35</sup> prevê, em seu artigo 3º, a composição de grupos de crianças com até 3 anos e 11 meses na creche e com 4 e 5 anos na pré-escola. O mesmo documento, em seu artigo 84, define a data-corte para as matrículas em 31 de março, tanto para a pré-escola, a partir de 4 anos, quanto para o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de 6 anos.

Do ponto de vista dos objetivos da Educação Infantil, o Regimento Escolar da rede municipal, em seu artigo 5º, inciso IV, define “garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, **sem antecipação de conteúdos que serão trabalhando no Ensino Fundamental**”.<sup>36</sup>

Na mesma direção, citamos o Plano Municipal de Educação (PME) do município que, em sua Meta 1, estabelece que seja assegurada “a matrícula dos alunos [...] de Educação Infantil, [...] conforme sua idade, tendo como base o dia 31 de março do ano corrente”.<sup>37</sup>

Com base em ambas as normatizações do sistema educacional pesquisado – Regimento Escolar e Plano Municipal de Educação (PME) –, é possível observar que as turmas são organizadas por critério de faixa-etária objetivando, de acordo com a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município, a “facilitação do trabalho dos educadores e a qualidade do

---

<sup>34</sup> MARICÁ. *Parecer CME nº 002/12*, de 22 de outubro de 2012. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá. Maricá: Jornal Oficial de Maricá (JOM), 05 nov. 2012, ed. 330, p. 13-21.

<sup>35</sup>As Resoluções do CNE/CEB n.01/10, em seus artigos 2º e 3º, e n. 06/10, em seu artigo 2º, regulamentam, respectivamente, as idades de 6 anos para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental e de 4 e 5 anos para a pré-escola, completos até 31 de março do ano a ser realizada a matrícula.

<sup>36</sup> MARICÁ. *Parecer CME nº 002/12*, op. cit., p. 13-21. (grifo nosso)

<sup>37</sup> MARICÁ. *Lei nº 2.613*, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências; Maricá: Jornal Oficial de Maricá (JOM), 14 out. 2015, ed. 605, p. 2-8. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

processo [...], corroborando para a ampliação de melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem”.<sup>38</sup>

A discussão que propomos não se limita à questão da data-corte pelo simples critério etário e cronológico. Em conformidade com a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município destacada acima, estamos pensando na qualidade do processo educativo, objetivando condições favoráveis para que professores e crianças construam suas aprendizagens considerando o tempo da infância, suas características, possibilidades e potencialidades.

A esse respeito, nos alerta Kohan<sup>39</sup> sobre o tempo de infância – *aión* – que, segundo o filósofo, é o tempo roubado pela escola em benefício do tempo *khronos*, cronológico. Segundo o autor, “no decorrer dos tempos da história, a instituição escolar tem sido cooptada por um outro tempo, *khronos*, [...], ou seja, um espaço onde não se pode perder tempo...”,<sup>40</sup> um tempo mercantilizado e adultocêntrico, que não é o tempo da infância.

Ao compartilharmos nossas reflexões sobre a ampliação da data-corte para 31 de dezembro, conforme nos mostra a pesquisa realizada por Pessanha,<sup>41</sup> fazemos lembrar a prevalência do tempo *khronos*, tanto nas políticas públicas e normatizações educacionais para a infância, quanto na organização do trabalho pedagógico e na proposta curricular das instituições. Nessa prevalência do tempo *khronos*, destacamos a marcada forma linear implícita no projeto da infância escolarizada, como forte característica da infância moderna.<sup>42</sup>

Como contraponto, pensamos em políticas que possibilitem a vivência do tempo *aión* pelas crianças pequenas nas escolas. É preciso devolver à infância o tempo da brincadeira, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca.<sup>43</sup>

Nas palavras de Freitas,<sup>44</sup> estamos em busca de políticas para a Educação Infantil que potencializem aquilo que singulariza a infância, aquilo que se expressa no seu “conteúdo em si e para si”. Estamos em busca de organização de tempo, espaço e práticas construídas “... no

---

<sup>38</sup> MARICÁ. *Parecer CME nº 001/16*, de junho de 2016. Aprova a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Maricá. Maricá: Jornal Oficial de Maricá (JOM), 04jul. 2016, ed. 667, p. 8. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

<sup>39</sup> KOHAN, W. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C; (orgs). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>41</sup> PESSANHA, op. cit.

<sup>42</sup> KOHAN, op. cit.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>44</sup> FREITAS, op. cit.

seio das intensas relações que transbordam da ‘cultura da infância’ quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno”.

O autor nos sugere a inversão do trabalho baseado na forma escolar para um trabalho essencialmente alicerçado na singularidade da cultura da infância e/ou da cultura entre pares, com uma tonalidade específica que o torne “estritamente seu”.

A diversidade expressa no conjunto das legislações municipais aqui apresentadas revela os diferentes sentidos disputados no contexto da educação das crianças pequenas. Percebemos o quanto as vozes no campo da educação das crianças expressam interesses distintos, mesmo que utilizando-se de argumento comum, ou seja, o direito à educação para a pequena infância.

Nessa disputa cotidiana pelos signos ideológicos em torno do direito à educação da pequena infância, ao serem matriculadas com 5 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, às crianças pequenas estão sendo garantidos menos direitos no que se refere às questões pedagógicas, curriculares, de espaço físico, dentre outras. Ressaltamos que não estamos apenas diante de determinações de datas de corte etário, mas de retrocessos em relação à educação das crianças pequenas como direito e com qualidade.

Fazemos coro com a 43ª Nota Pública<sup>45</sup> proferida pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), ao recorrer à CF/88 e à LDB/96 para defender a “criança cidadã” como sujeito de direitos. A Nota do FNE reitera a Resolução CNE/CEB n. 05/2009, e reafirma que a Educação Infantil “[...] não deve ser tratada como um momento preparatório para o exercício de uma futura cidadania ou com foco nos interesses e/ou vaidades adultas em detrimento ao pleno desenvolvimento infantil”.<sup>46</sup>

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), também vem nos alertando, em Nota Técnica,<sup>47</sup> sobre os sentidos em disputa nos discursos que se dizem em defesa do direito à educação das crianças:

É importante ressaltar ainda, que num contexto de disputas, inclusive de concepções quanto ao papel da educação para o desenvolvimento da criança, estejamos atentos a discursos e práticas que, supostamente em favor da criança e de seu efetivo direito à educação, possam conduzir a decisões

---

<sup>45</sup> 43ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação (FNE) – Pelo direito à Educação Infantil para as crianças de 5 anos. Brasília, 20 de setembro de 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acesso em: em 27 jan de 2017.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://www.uncme.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2017.

políticas e pedagógicas que venham em desfavor da criança como sujeito histórico, com limites e possibilidades, e como um ser que vai se construindo ao longo do seu percurso escolar e da vida em sociedade.<sup>48</sup>

Enfatizamos as tensões e disputas existentes nos campos epistemológico e político que buscam consolidar a visão da criança como sujeito de direitos. Essas tensões envolvem, dentre outros aspectos, concepções de infância e de Educação Infantil, cujas bases político-epistêmicas devem reafirmar a Educação Infantil como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com o objetivo de atualizar o tema central, que é a questão da “data corte” estabelecida pelo CNE, descumprida pelo município pesquisado entre os anos de 2014 a 2018, destacamos o intenso debate ocorrido no Supremo Tribunal Federal (STF), no ano de 2018,<sup>49</sup> quando determinou que é constitucional a exigência de que estejam completas as idades mínimas de 4 e 6 anos para o ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, ratificando a data corte em 31 de março, já definida nas Resoluções n. 1/2010 e n. 6/2010 pelo CNE, e que deve ser seguida nacionalmente por estados e municípios, redes pública e privada.

Compartilhamos a reflexão sobre como os direitos das crianças estão sendo distorcidos na normatização do município pesquisado que antecipa a perspectiva escolar para as crianças e fazemos lembrar que a Educação Infantil deve ser compreendida como direito e política social das famílias e das crianças pequenas.

Na perspectiva do direito, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica conduz à sua compreensão como “raiz” que inicia o percurso educacional escolar, como afirma Cury.<sup>50</sup> Portanto, ela se torna própria de uma cidadania alargada, à medida em que amplia a educação básica, sendo sua porta de entrada. Nesse aspecto, a garantia ao acesso e permanência à uma Educação Infantil de qualidade significa a viabilização de um dos caminhos para a efetivação de uma democracia civil, social, política e cultural.

Fazemos lembrar que, apesar de a Educação Infantil se constituir como um direito das crianças e como dever do Estado, vivemos em um país que vem, por séculos, negando, “de

---

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www.uncme.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2017.

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=385446>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

<sup>50</sup> CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, vol.38, n.134, p.293-303, mai/ago. 2008, p. 295.



## Sentidos construídos sobre o Direito à Educação Infantil...

modo elitista e seletivo”,<sup>51</sup> esse direito às crianças e suas famílias por meio da ausência de políticas públicas eficazes. Na contramão dessa tendência, buscamos trazer as vozes das famílias das camadas populares que, no cotidiano, resistem e lutam pelo direito à educação de seus filhos pequenos.

### Considerações finais

Assinalamos a multiplicidade de sentidos construídos sobre o direito à Educação Infantil pelos familiares das crianças das camadas populares e acreditamos que esses sentidos devem ser compartilhados e colocados em diálogo, visando à ruptura com discursos conservadores e hegemônicos que, normalmente, buscam invisibilizar as experiências vividas pelas famílias das camadas populares.

Na luta por conquista e afirmação de direitos, os familiares se empenham na escolarização de seus filhos movidos pelo inconformismo expresso na busca cotidiana por melhores condições de vida. Destacamos como ação de resistência, os esforços desses familiares para manterem suas crianças na escola, dando-lhes condições e atendendo suas demandas diárias, para que o acesso e permanência na mesma sejam possíveis. Os familiares reivindicam a construção de um projeto político-educacional que possa, efetivamente, contemplá-los e, também, contemplar as suas crianças como sujeitos de direitos.

Destacamos necessária atenção aos desafios a uma perspectiva dialógica com os familiares das crianças, a partir de suas falas e de suas experiências. Buscamos colocar a palavra dos familiares em diálogo horizontal com os demais enunciadores neste texto, procurando viabilizar um princípio metodológico dialógico rumo a uma pesquisa comprometida com a socialização de sentidos, confrontando verdades hegemônicas que se pretendem universais.

### Referências

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: \_\_\_\_\_; TEBET, G. G. de C. (orgs). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

---

<sup>51</sup> Ibidem, p. 294.

ARAÚJO, V. C. de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. de (org). *Educação Infantil em jornada de tempo integral*. Vitória: EDUFES, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Aprova a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Brasília, D.F, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

MARICÁ. *Lei nº 2.613*, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Maricá: Jornal Oficial de Maricá (JOM), 14out. 2015, ed. 605, p. 2-8. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MARICÁ. *Parecer CME nº 002/12*, de 22 de outubro de 2012. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá. Maricá: Jornal Oficial de Maricá (JOM), 05 nov.2012, ed. 330, p. 13-21. Acesso em: 26 jan. 2017.

MARICÁ. *Parecer CME nº 001/16*, de junho de 2016. Aprova a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Maricá. Maricá: Jornal Oficial de Maricá (JOM), 04jul. 2016, ed. 667, p. 8. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CHAUI, M. *Conformismo e Resistência*. SANTIAGO, H. (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014 (Coleção Escritos de Marilena Chaui, v.4).

CURY, C. R. J.A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, vol.38, n.134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

DELGADO, A, C. C. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? *RBE*, n.28, p. 151-164, jan-abr/2005.

FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de; (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOHAN, W. A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C; (orgs). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

## Sentidos construídos sobre o Direito à Educação Infantil...

PESSANHA, F. N. de L. *Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra, os familiares das crianças*. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

SANTOS. B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_; CHAÚÍ, M. (orgs). *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

Recebido em: 04.02.2019

Aprovado em: 05.05.2019