



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Débora Assumpção dos Santos Rodrigues

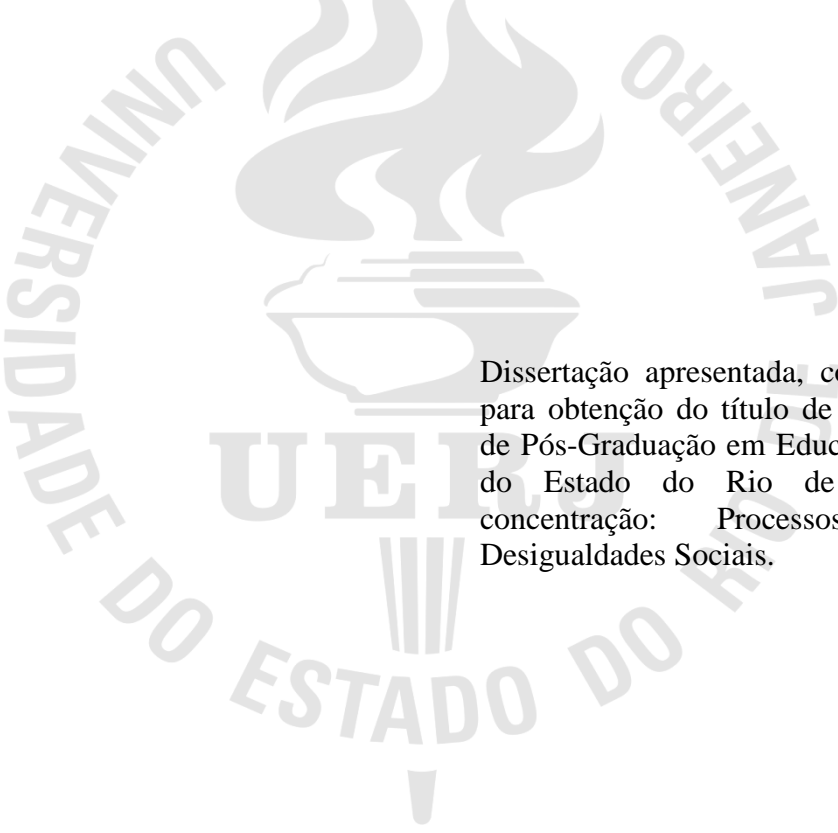
Mais Infância para quem? Problematizando o “Programa Mais Infância” a partir de vozes de crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói

São Gonçalo

2018

Débora Assumpção dos Santos Rodrigues

Mais Infância para quem? Problematizando o “Programa Mais Infância” a partir de vozes de crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R696 Rodrigues, Débora Assumpção dos Santos.
Mais Infância para quem? Problematizando o “Programa Mais Infância” a partir de vozes de crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói / Débora Assumpção dos Santos Rodrigues. – 2018.
135f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. 3. Política pública – Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37-053.2

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

Assinatura

Data

Débora Assumpção dos Santos Rodrigues

Mais Infância para quem? Problematizando o “Programa Mais Infância” a partir de vozes de crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói

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

Aprovada em 25 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr.^a Bruna Molisani Ferreira Alves
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças, não apenas as que me rodeiam todos os dias, mas a todas as crianças, no desejo de que suas vozes não sejam mais silenciadas, e que tenham respeitados todos os seus direitos, para que vivam suas infâncias de forma plena, feliz.

AGRADECIMENTOS

Escrevo esta sessão do trabalho, ao som das músicas que me acompanharam durante todo esse percurso de escrita, e que me ajudaram a deslocar-me das distrações externas. Sou tomada por esta emoção ao relembrar da intensa trajetória. Percebo que nessa travessia, a pesquisa fez parte de mim, assim como escreveu Colassanti (2005) “...e incorporados à viagem, se confundiam com ela”. A chegada faz parte da viagem. E aqui estou ainda sem acreditar que a pesquisa de mestrado aqui se encerra, ainda com a sensação de que tanto mais poderia ter sido feito, lido, escrito, ainda que com tantas ou até mais perguntas que inicialmente, sinto-me imensamente feliz por ter caminhado até aqui. E ao relembrar de cada momento vivido me dou conta de que este caminhar eu não fiz só. E este é momento para pensar naqueles que caminharam comigo, que têm parte nessa conquista, momento de gratidão àqueles que me apoiaram e estiveram junto de mim nesta jornada.

Minha gratidão à UERJ – FFP, especialmente ao programa de pós- graduação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, por me fazerem sentir tão bem acolhida através de uma equipe de professores que aqueceram nossos corações com tanto afeto em difíceis tempos, nos ensinando uma grande lição: lutar sem perder a ternura.

Agradeço ao meu Pai supremo, àquele que é a razão do meu existir, da capacitação para que eu pudesse chegar até aqui. Que me sustentou em momentos tão difíceis que atravessei nesses dois intensos anos. Que muitas vezes me levava para ver e escutar, no bailar e no bramar das ondas do mar, que Ele estava comigo e que eu deveria me aquietar. A Deus, toda a minha gratidão, pelo amor de um Pai que tem prazer em realizar os sonhos dos seus filhos.

Aos meus pais, que com amor incondicional, paciência e muita força, me ensinaram a ser igualmente forte para vencer as lutas da vida. Por estarem sempre ao meu lado, por me amarem tanto a ponto de fazerem tudo o que lhes é possível pela minha felicidade e pela felicidade dos meus filhos. Jorge e Marly, que não fogem à luta. Choraram e riram comigo, foram meu porto seguro, braços para onde sempre pude correr em busca de abraço e colos onde sempre encontrei alento. Sou só emoção ao pensar hoje, no que estas figuras representam pra mim e o quanto eles foram fundamentais para que hoje eu pudesse estar concluindo esta etapa do percurso.

Aos meus amados filhos, João e Maria, que tiveram momentos da minha presença sacrificados pelo tempo que precisei dedicar aos estudos, que apesar de minhas ausências,

ainda assim, me olham com olhar terno de um amor que me dá tanta coragem para continuar. Porque souberam compreender os momentos em que estive recolhida, um pouco afastada do convívio com a família e lhes privei de momentos de conversa, dos meus risos, de alegrias.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares, profissional incrível, presente para mim, exemplo de bravura e de firmeza de espírito, que em circunstâncias ruins consegue nos fazer acreditar em dias melhores, que me ensinou e sempre me ensina sobre ética, sobre competência, sobre responsabilidade, sobre prioridades, sobre sensibilidade, sobre cuidado com o outro. Por ter me aceitado como sua orientanda, por me ajudar a pensar em outros rumos para a pesquisa e pelos “puxões de orelha” que também em muito me fizeram crescer. O contato com ela agregou muito ao que hoje sou e agradeço imensamente por esta oportunidade.

Às professoras que carinhosamente aceitaram fazer parte da banca, Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Esteban, Prof.^a Dr.^a Márcia Alvarenga, Prof.^a Dr.^a Bruna Molisani, pelas relevantes contribuições que em muito me auxiliaram desde a qualificação.

Aos amigos que, ao longo dos anos da minha existência, tornaram-se mais chegados que irmãos. Que souberam esperar, que estiveram do meu lado e me disseram: “*conte comigo, você não está sozinha!*”. Àqueles que sempre me encorajaram a continuar.

À equipe da UMEI onde realizei a pesquisa, pela disponibilidade e pelo envolvimento sempre que se fez necessário. Às amigas de trabalho, que se alegraram comigo desde o início deste processo e me auxiliaram sempre que precisei.

Às crianças, essas que tornaram este trabalho possível, que encheram de alegria, sensibilidade e poesia esta escrita, que foram minhas aliadas na pesquisa, que me sorriram, que me abraçaram e me surpreenderam! A elas a minha profunda gratidão.

As minhas canções inacabadas
Vão ficar como folhas no vento
Cruzes na beira da estrada
Quando cessar em mim a energia,
o movimento
Mais do que cruzes, pousada
Mais do que abrigo, alimento
De uma aventura desenfreada
Da minha breve estrada
São os melhores momentos
Viajante, não lhes peça nada
Além de esperança e alento
São folhas, são cadernos, são palavras
São indecifráveis madrugadas
Deixe-as seguir no vento.

Flávio Venturinni (Nuvens)

RESUMO

RODRIGUES, Debora Assumpção dos Santos. *Mais Infância para quem? Problematizando o “Programa Mais Infância” a partir de vozes de crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói* / UERJ. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018.

Este trabalho dissertativo é resultante de inúmeras questões que venho encontrando em meu percurso como professora e pesquisadora na Educação Infantil no município de Niterói. Tais questões me desafiaram à pesquisa sobre as concepções de infância expressas através da implantação de uma política pública focalizada na Educação Infantil no município, o “Programa Mais Infância”, onde busquei saber o que tinham as crianças a dizer e expressar a respeito do atendimento a elas oferecido no escopo do Programa. A pesquisa foi desenvolvida em uma UMEI de Niterói, inaugurada no referido programa em 2013. À luz das contribuições de Sirota (2001), Rosemberg (2007), Faria e Finco (2011) e Moss (2009), proponho um recorte sobre o referido Programa a partir do olhar para a criança como sujeito que é partícipe da sociedade e dos processos sociais cotidianos, e sob essa perspectiva, me propus a investigar as possibilidades de construção de uma política pública para a educação infantil, através de uma etnografia da participação da infância (GRAUE e WALSH, 1998) no qual sejam criados dispositivos institucionais voltados, de fato, para as crianças como grupos sociais, favorecendo as interações e culturas das infâncias. Apostando na perspectiva das crianças como produtoras de culturas e sujeitos sociais de direitos, trabalhamos com a concepção da infância como devir, potência, que transpõe barreiras e fronteiras, como nos convida Abramowicz (2003). Sendo a criança, em nossa concepção, o principal sujeito das políticas de Educação Infantil, a minha investigação propõe um olhar para o Programa Mais Infância, focalizando a busca de sentidos para o termo MAIS INFÂNCIA, na perspectiva do respeito aos direitos fundamentais das crianças, da expressão de suas vontades, em busca de pensarmos se na execução do mesmo as crianças têm sido de fato priorizadas, se são tidas como protagonistas, participando de fato da construção do cotidiano da UMEI investigada, tendo suas vozes acolhidas e valoradas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Programa Mais Infância. Cotidiano da Educação Infantil.

Participação da Criança.

ABSTRACT

RODRIGUES, Debora Assumpção dos Santos. *More childhood for whom? "Programa Mais Infância" is being arguing from children voices daily of a child's education municipaly unit from Niterói / UERJ*. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018.

This argumentative work is the result of innumerable issues that I have been finding in my academic course as a teacher and researcher in "Child Education" in Niterói's city. These questions challenged me to research on conceptions of childhood expressed through the implementation of a public policy focused on "Child Education" on the city, the "Programa Mais Infância", where I sought to know what children had to say and express about the service offered to them in the purpose* of that program. The research was developed in an "UMEI" of Niterói, inaugurated in the said program in 2013. In the light of the contributions of Rosenberg (2007), Faria e Finco (2011) and Moss (2009), I propose a cut on the aforementioned program from the look for a child as a individual who is participant the daily of society and social processes, and under that perspective, I proposed to investigate the possibilities of building a public policy for children's education, through an ethnography of childhood participation (GRAUE and WALSH, 1998) which institutional devices are created, in fact, for children as social groups, prioritizing childhood's interactions and cultures. Betting from the perspective of children as producers of cultures and social subjects of rights, we work with the conception of childhood as a potency, which pass through barriers and borders, as invites us Abramowicz (2003). Being the child, in our conception, the main subject of politics in "Children Education", my investigation proposes a look for "Programa Mais Infância", focusing on the search of senses for the term "MAIS INFÂNCIA", in the perspective of respect for the fundamental rights of child, for the expression of their desires, in search of thinking if in the execution of the same children have been in fact prioritized, if they are taken as protagonists, participating in fact the construction of the daily of the investigation in UMEI, having their voices welcomed and valued.

Keywords: Child education. More childhood program. Daily of child education. Participation of the child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa do Estado do Rio de Janeiro	54
Figura 2 –	Mapa de Niterói – RJ	55
Figura 3 –	Ilustração da frente da UMEI – AYS, 5 anos – 2017	66
Figura 4 –	Sala de Multimeios – 2014	68
Figura 5 –	Sala de Multimeios – 2014	68
Figura 6 –	Refeitório Funcionando como sala de projeção – 2015	69
Figura 7 –	Refeitório – 2017	69
Figura 8 –	Banheiro feminino infantil – 2017	69
Figura 9 –	Banheiro masculino infantil – 2017	70
Figura 10 –	Banheiro Unisex – 2017	70
Figura 11 –	Secretaria – 2017.....	71
Figura 12 –	Sala da Direção – 2017	71
Figura 13 –	Almoxarifado – 2017	71
Figura 14 –	Área Externa – 2017	72
Figura 15 –	Área Externa – 2017	72
Figura 16 –	Sala GREI4B – 2017 (créditos FLA)	72
Figura 17 –	Sala GREI3 – 2017 (créditos MEL)	72
Figura 18 –	Museu de Arqueologia – 2016	76
Figura 19 –	Horto de Itaipu – 2016	76
Figura 20 –	Horto de Itaipu – 2016	76
Figura 21 –	Horto de Itaipu – 2016	76
Figura 22 –	Quilombo do Grotão – 2016	76
Figura 23 –	Serra da Tiririca – 2015.....	77
Figura 24 –	Mangue de Itaipu – 2016	77
Figura 25 –	Primeira reunião da pesquisadora com as crianças no dia 20 de abril de 2017	88
Figura 26 –	Final de reunião no dia 05 de maio de 2017	88
Figura 27 –	Capa do trabalho realizado pelo coletivo de crianças do GREI5B	95
Figura 28 –	CAM (descrição de algumas ilustrações)	96
Figura 29 –	GAB (descrição de algumas ilustrações).....	96

Figura 30 –	GAB (descrição de algumas ilustrações).....	97
Figura 31–	AND (descrição de algumas ilustrações).....	97
Figura 32 –	PED (descrição de algumas ilustrações).....	98
Figura 33 –	Aroeira que caiu (foto tirada em março de 2016)	107
Figura 34 –	As crianças abraçando a aroeira em maio de 2015	107
Figura 35 –	Plantio da Amoreira em 06 de julho de 2017	108
Figura 36 –	Plantio da Amoreira em 06 de julho de 2017	108
Figura 37 –	A última reunião	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FME	Fundação Municipal de Educação
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
GREI	Grupo de Referência da Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
CEC	Conselho Escola Comunidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFF	Universidade Federal Fluminense
FFP	Faculdade de Formação de Professores
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
MEC	Ministério de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSOS FORMATIVOS EM DIREÇÃO À PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO COM AS INFÂNCIAS	20
1.1 Caminhos e metodologias da pesquisa: Como pesquisar o cotidiano da Educação Infantil sem ser tragada por ele? Pensando o estranhamento como princípio investigativo	29
2. MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	38
2.1 Breves considerações sobre concepções de infância e políticas para a Educação Infantil no Brasil	38
2.2 A Educação no Município de Niterói: Questões e tensões históricas e políticas do atendimento educacional à criança pequena	54
2.3 A Política pública para a Educação Infantil: o Programa MAIS INFÂNCIA em foco	61
3. UM OLHAR PARA O COTIDIANO DA UMEI: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO CAMPO DE POSSÍVEIS EM DIREÇÃO AO “MAIS INFÂNCIA”	80
3.1 Em busca de condições de participação das crianças: as crianças falam? São escutadas? O que fazemos com as falas das crianças?	90
POLÍTICAS E POÉTICAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: MAIS INFÂNCIA PARA QUEM? CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	129
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	130
ANEXO – QUADROS DE HORÁRIOS POR GRUPOS DE REFERÊNCIA – UMEI GAIVOTAS /2017	131

INTRODUÇÃO

Aos poucos - e lentamente - minha aranha começa o seu bordado. Sobre o espaço do papel vazio uma geometria exata vai se formando. Ela amarra na beira da folha a ponta do fio e puxa até a outra extremidade. Sua primeira escrita tem que ser forte para suportar o peso do espiral, que brota infinitamente de seu ofício. (QUEIROS, 2002, p.24)

Início o presente texto, com uma delicada prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós, que me ajuda a olhar para ofício desta escrita como uma tecitura de muitos fios de palavras, que vão produzindo sentidos a partir das histórias que contam. Como o fiar da seda, me proponho com este trabalho, apresentar uma pesquisa cujo tema tem como foco a Educação Infantil no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Assim como na metáfora utilizada pelo autor acima, minha intenção foi a de escrever sobre uma investigação, no contexto de uma política pública de expansão da educação infantil, desenvolvida pela rede municipal niteroiense denominada de Programa “MAIS INFÂNCIA”, que desvela o que pensam e o que dizem as crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) sobre o atendimento que lhes é oferecido, utilizando o termo MAIS INFÂNCIA como uma metáfora para pensarmos os sujeitos dessa política.

Como integrante de um coletivo que busca aprofundar saberes e vivências de professoras da Educação Infantil pública dos municípios de Niterói e São Gonçalo, cuja denominação é o Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural as pesquisas que realizamos são compartilhadas e discutidas no grupo, o que nos constitui como uma comunidade investigativa (TAVARES, 2003). Sobre o Programa Mais Infância, a companheira de pesquisa Rosana Ribeiro (2018), da rede municipal de Niterói, realizou uma análise da referida política pública educacional, apresentando as principais características do programa, realizando um estudo pormenorizado do seu processo de implementação no período de 2013 a 2016.

Os objetivos traçados para o programa, os interesses e concepções que permeiam as ações voltadas para a expansão de vagas na Educação Infantil, os avanços e dificuldades identificados durante a implementação da política pública são algumas das dimensões analisadas. (RIBEIRO, 2018, p.7)

A pesquisa realizada pela companheira e apresentada sob a forma de dissertação em fevereiro de 2018, auxiliou-me no decorrer do processo de construção da atual pesquisa apresentada, a compreender o caráter inicial a que se propôs a atual política, e em uma

constante troca, sua pesquisa tem sido relevante para pensarmos sobre os interesses, concepções e ações que foram desenvolvidas através do programa no período colocado. Contudo, nossas pesquisas se diferenciam quanto ao foco e aos objetivos. Enquanto sua pesquisa se propusera a analisar a política pública municipal, a pesquisa por mim desenvolvida teve como foco o olhar para as crianças atendidas pelo programa visando a atingir os objetivos abaixo traçados:

- Compreender como são possibilitadas (ou não) as participações infantis na construção de um Projeto Político de educação no escopo de uma política pública para Educação Infantil em Niterói,
- Identificar quais concepções de infância têm se evidenciado através da política pensada para as crianças nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Niterói e quais práticas se revelam em uma Unidade destinada ao atendimento a este grupo geracional.
- Investigar sobre o que pensam as crianças a respeito do atendimento que lhes é oferecido;
- Compreender como as crianças participam da construção do projeto político pedagógico da UMEI.

Com o intuito de fazer uma breve aproximação dos(as) possíveis leitores(as) com o campo empírico e epistêmico de minha pesquisa, trago, a princípio, uma rápida apresentação do Programa Mais Infância.

Na contemporaneidade, apesar das contradições que sempre estão presentes, vivemos um tempo, pelo menos do ponto de vista jurídico, no qual as crianças tornaram-se sujeitos de direitos. As legislações vigentes garantem a elas o direito à educação em creches e pré-escolas, obrigando municípios a ofertarem 50% das vagas para crianças até três anos de idade e tornando obrigatória a matrícula da criança a partir de quatro anos de idade na educação básica, obrigando os municípios a garantirem 100% das vagas para as crianças a partir desta faixa etária. De forma a cumprir com determinações legais, o município Niterói implanta em 2013, uma política pública de expansão da oferta de vagas na Educação Infantil Municipal, o Programa MAIS INFÂNCIA.

A implantação do programa teve como objetivo central inaugurar, *a partir de 2013, cinco novas Unidades Municipais de Educação Infantil por ano. [...] 20 novas UMEIs em tempo integral até 2016, representando quase 80% de expansão em quatro anos.*¹

¹ Folder de divulgação do Programa Mais Infância. NITERÓI (2013)

Em 2014, em um artigo publicado por Macedo, Rodrigues e Pereira no XI Colóquio sobre Questões Curriculares - Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais, intitulado “MAIS INFÂNCIA: Os caminhos trilhados para a educação infantil pública com qualidade social, no município de Niterói”, as autoras afirmam que o

MAIS INFÂNCIA não se resume em uma proposta de expansão da rede física, de modo quantitativo, mas pode ser definido como um programa de expansão e estruturação da rede já existente, tanto em termos estruturais, quanto pedagógicos (p. 1616).

Desta forma, para além das diretrizes que visam à expansão física da rede, encontramos no documento registros que demonstram a preocupação com a participação de todos os interessados na educação das crianças, e como mencionado, as autoras acima complementam:

[...]projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade do atendimento, [...]promover, através de Conselhos Escola Comunidade (CEC), a participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de Educação Infantil no município. (p.1616).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, (1999), nos fala sobre a necessidade de *voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.* (p. 6). Nesta direção, ressalta questões elementares formuladas por Rousseau que, como criança, as colocou e definitivamente foram capazes de desestabilizar os alicerces do pensamento científico que estava posto. O autor ainda coloca que, *se nossas perguntas são simples, as respostas se-los-ão muito menos.* (p. 9). Assim como nos fala o autor, e na tentativa de valorar o caráter social da criança em uma investigação qualitativa, de cunho etnográfico, pensando-a como sujeito participativo e social, chego ao campo com perguntas simples, mas que considero de grande relevância para que se consolide a pesquisa a que me proponho.

- Quais concepções de infância se expressam num programa denominado MAIS INFÂNCIA?
- O que pensam e dizem as crianças sobre a UMEI onde são atendidas, inaugurada na égide do Programa Mais Infância?
- Quais aspectos contribuem (ou não) para a reverberação das vozes infantis na construção de um projeto político pedagógico que valore e acolha a participação das

crianças?

- No cotidiano da UMEI investigada, tem se criado possibilidades de participação e integração das crianças com o outro? Tem se rompido com os obstáculos geracionais colocados pelo adulto sobre a criança, como se esta fizesse parte de uma categoria menor, inferior? Ou os protagonismos infantis podem ser percebidos como na metáfora “MAIS INFÂNCIA”?

Na intenção de dar materialidade a esse diálogo, terei como aporte teórico autores que dialogam com a Sociologia da infância, e dos Estudos do Cotidiano na compreensão de que estes campos de conhecimento me oferecerão possibilidades de ampliar o meu olhar sobre as questões de pesquisa.

Em busca de possibilidades ou impossibilidades de respostas para estas questões, desejo compreender se no cotidiano da UMEI, MAIS INFÂNCIA se materializa através de práticas que potencializam as infâncias ali presentes, utilizando como fundamentação teórica o pensamento de autores que problematizam o pensamento sobre as infâncias e sobre a Educação Infantil e as concepções que se demonstram nos cotidianos a partir da implementação de políticas públicas direcionadas ao atendimento às infâncias.

Busco entender o que pensam as crianças atendidas, visto que MAIS INFÂNCIA, sugere uma valorização do que realmente importa para quem vive as infâncias. Assim sendo, creio eu serem as crianças os sujeitos com mais propriedades para trazerem essas contribuições, por serem elas as receptoras deste atendimento.

Utilizo o termo “*infâncias*” no plural, no sentido atribuído por Grawe e Walsh, por concordar que existem muitas variáveis que caracterizam as fases de vida da criança, e portanto, a infância não pode ser determinada de uma única forma, sob um único olhar, de acordo com o que dizem:

A sociedade em que vivemos tem muitas e variadas marcas para assinalar o fim da infância, umas incluídas nos códigos legais, outras não. A nossa opinião é que tais marcas têm subjacente uma visão cultural da criança que é ambígua e altamente dependente do contexto (2003, p.55).

Nessa perspectiva, tendo como referência as múltiplas infâncias para as quais as Unidades de Educação Infantil são pensadas e ainda, pensando a política pública de Niterói denominada MAIS INFÂNCIA, destinada às crianças que vivem suas infâncias no presente e não podem ser consideradas como um *vir a ser*, convoco o leitor, para que juntos possamos pensar sobre os modos como hoje ainda se configuram as Unidades de atendimento à criança

pequena. Rosenberg (2007, p. 9) nos aponta que:

[...] esquecemos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo que constitui as bases para o futuro. Esquecemos que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos - 5, 6 anos, 3 para os bebês - constitui a vida inteira de uma criança pequena, de um bebê. Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade.

Esta citação nos convida a refletir sobre os equipamentos construídos para Educação Infantil. Ao investigar se as práticas possibilitadas na Educação Infantil, no escopo do Programa Mais Infância revelam preocupação com o tempo que as crianças precisam viver suas infâncias, buscamos entender como as crianças percebem o equipamento onde são atendidas, percebendo se de fato ali lhes é possibilitado viver as múltiplas experiências por elas requeridas. Esta pesquisa foi realizada tendo a preocupação com este viés e se posiciona no sentido de buscar saber se as práticas no contexto do referido programa tem corroborado (ou não) para o que Rosenberg coloca a partir das suas pesquisas. Ainda na citação acima, somos provocados a pensar sobre a estrutura oferecida para o atendimento às crianças na Educação Infantil, e a partir desta análise, pretendo dentre outras questões, observar o espaço criado para este atendimento no contexto empírico e tempo e espaços de minha investigação.

Do lugar de professora/diretora/pesquisadora em uma UMEI construída dentro dos parâmetros do “MAIS INFÂNCIA”, procurei pensar sobre as questões colocadas acerca do Programa a partir de um olhar para a especificidade de uma Unidade Municipal de Educação Infantil na Região Oceânica de Niterói, na qual venho atuando há alguns anos. Dialogando com minha implicação no momento de investigação, trago algumas inquietações sobre o olhar que se tem dirigido para essas crianças atendidas, para as infâncias, quando o Estado, a partir de políticas focalizadas busca construir unidades de Educação Infantil para o seu atendimento, equipando-as com mobiliários, direcionando profissionais e buscando implementar projetos pedagógicos determinados para o trabalho cotidiano nesses equipamentos.

No percurso da pesquisa e de escrita da dissertação, quanto à sua estrutura, no primeiro capítulo, busco apresentar os percursos formativos vivenciados que me constituem em quem sou hoje e inspiram meus fazeres, acreditando que fui me construindo e me constituindo a partir das relações que travei com diferentes sujeitos que passaram pela minha vida e pelas múltiplas experiências que pude travar ao longo da caminhada até o presente

momento. Trago o lugar de onde falo como professora pesquisadora, na perspectiva preconizada por Garcia (2001) e problematizando sobre a questão de estar inserida no campo de pesquisa, ao mesmo tempo que busco estranhar esse lugar, na tentativa de uma reconfiguração do meu olhar para o cotidiano da educação Infantil. Apresentarei nesse capítulo dos caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa, de sua arquitetura e fundamentação na Sociologia da Infância e nos Estudos do Cotidiano.

No segundo capítulo, intitulado de *Marcos Legais para a Educação Infantil: A criança como sujeito de direitos*, busco apresentar o Programa *Mais Infância*, trazendo primeiramente o contexto histórico das concepções de infância, das lutas e conquistas na área e, a partir daí, localizar o programa nas legislações federais e municipais da contemporaneidade para a Educação Infantil. Trago algumas informações sobre como este programa se apresenta no município e de que forma tem sido implementado, problematizando sobre as políticas governamentais destinadas à educação das infâncias partindo das reflexões de Rosemberg (2007), que nos coloca questões importantes sobre a garantia do acesso e permanência das crianças na Educação Infantil. Pretendo aprofundar os meus estudos sobre a criança à luz da Sociologia da infância, e os pressupostos contemporâneos da participação infantil, bem como da pesquisa com crianças.

Ainda neste capítulo percorri caminhos, traçando alguns pontos importantes para a compreensão mais aprofundada do Programa. Primeiramente, a cidade de Niterói é apresentada a partir de uma breve caracterização da conjuntura atual, enfatizando a Educação Infantil que, ao longo dos anos foi sendo repensada a partir de diferentes políticas e intencionalidades. Serão trazidas, as mudanças que reorganizam o sistema em uma perspectiva de ciclos iniciadas na década de 1990, e os impactos produzidos na Educação Infantil desde então. Ao apresentar a cidade, procurei fazer um breve panorama histórico de implantação de políticas para a Educação Básica trazendo para uma reflexão as ideologias presentes nas disputas pela gestão da cidade há mais de vinte anos. Ao problematizar a gestão política da cidade, e os campos partidários e políticos nos quais a cidade de Niterói vem sendo governada, busquei, sobretudo, ainda que de forma sucinta, problematizar a democratização do acesso à Educação Pública, abordando o conceito de *inclusão degradada*, trazido por José de Souza Martins (1997).

No capítulo três, trago algumas observações do cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil que faz parte do Programa *Mais Infância*, que se constitui como lócus da pesquisa. Escolhi denominar a UMEI de *Gaivotas*, no intuito de preservar sua identificação verdadeira, assumindo as tensões que estão envolvidas neste comprometimento ético e

epistêmico da pesquisa.

Em minhas reflexões considerei se as experiências nesta UMEI, poderiam nos possibilitar pensar sobre as concepções de infância que reverberam nas práticas com as crianças atendidas e, em diálogo com as crianças, pensar como as configurações do espaço físico da Unidade permitem as relações das crianças com o outro, como sujeitos sociais que são. Neste capítulo, foram trazidas questões sobre um projeto de gestão democrática na educação infantil, que se expressa através da elaboração/implementação de um projeto político pedagógico que de fato deve ser vivo, móvel e dialógico, que será um elemento fundamental para a pesquisa participativa. Busquei com esta pesquisa, a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática, na tentativa de compreendê-la, revisita-la. Utilizando como aporte teórico alguns elementos dos estudos de Moss (2009) e Castro (2013) que nos apontam possibilidades para práticas democráticas na Educação Infantil, propus o desafio de reflexão sobre a construção coletiva política e social da identidade da escola contando com participações infantis, legitimando seus saberes, suas decisões e escolhas.

Para a (in)conclusão da pesquisa ficam os questionamentos que me moveram: o que dizem as crianças sobre o atendimento que se propõe a ser MAIS INFÂNCIA, em uma perspectiva da infância enquanto potência? Encontro na práxis cotidiana a materialização de uma educação voltada para processos de socialização infantis e para a democratização e participação das crianças nos processos educativos? O Programa *Mais Infância* tem propiciado e criado espaço para que as crianças sejam concebidas e valorizadas como centrais nesta política? Quais escolhas e quais renúncias são necessárias para que os coletivos infantis, possam ser compreendidos como coletivos de cidadãos competentes para a participação e tomada de decisão coletiva?

Proponho dar continuidade a estas reflexões pensando sobre as possibilidades de ressignificar, a partir dos olhares das crianças, as políticas públicas para educação infantil, de forma que ao mesmo tempo que são políticas, tornem-se poéticas e emancipadoras com vistas à ampliação da participação das crianças no cotidiano da UMEI. Práticas que não sejam prescritivas ou modelares, mas que tomem os diferentes sujeitos como partícipes e criadores de políticas, poéticas e ações educativas que apostem na vontade dos coletivos de crianças, tanto no plano macro, como no plano micropolítico, no cotidiano das escolas das infâncias.

1 PERCURSOS FORMATIVOS EM DIÁLOGO COM A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS INFÂNCIAS

Em nossa memória mora o vivido e o sonhado. Sempre, na intimidade mais silenciosa, nosso real conversa com a fantasia. Não há memória pura. Estamos continuamente pensando que “foi assim”, mas poderia “ter sido assim”. Pela força da fantasia a cultura se renova e o mundo ganha em maleabilidade. A fantasia inaugura o novo no mundo (QUEIRÓS, 2015²).

Paredes rabiscadas, portas que viravam quadros para escrever com giz, um quartinho vazio simulando uma sala de aula, quase sempre lotado de crianças enfileiradas, brincando de alunos e professora...

Essas imagens me vêm à tona todas as vezes que revisito minha infância. Filhas de uma professora de língua portuguesa, crescemos eu e minha irmã, em meio a provas, cadernos, livros e a uma correria sem fim. Para dar conta do suprimento das nossas necessidades e ajudar ao meu pai nas despesas, minha mãe se dividia, às vezes, em até três turnos diários de trabalho, e apesar desse grande acúmulo de tarefas, percebíamos que havia muita afetividade entre seus alunos e ela e entre ela e o seu fazer.

Observando as atividades de nossa mãe e fazendo parte da rotina diária de uma mãe professora, eu e minha irmã costumávamos imitá-la em nossas brincadeiras: às vezes éramos mãe, outras vezes professoras. As nossas horas vagas eram preenchidas com brincadeiras de “escolinha”, em que uma era aluna e copiava os escritos no “quadro”, que era cada dia uma porta da casa, e a outra, a professora, que passava as tarefas, corrigia, chamava a atenção dos alunos, enfim, procurava imitar tudo o que fazia parte do nosso ideário de “rotina escolar”.

Tínhamos um espaço vazio em casa, onde num certo momento da nossa infância, um professor italiano de desenho que se apresentava pelo nome de Luigi Carlo Minelli, tinha semanalmente um encontro conosco e com outras amigas, para nos ensinar técnicas de desenho e pintura. Minha mãe o conheceu através de uma outra amiga, de uma forma muito inesperada. Ele era um “caminhante errante” pela cidade, contava histórias diversas sobre fatos da sua vida, que nem sabíamos se eram reais, e sua aparência e modo de viver se diferenciavam do nosso padrão de normalidade. Por isso, nossos momentos de aula tinham sempre a presença da minha mãe que, zelosa conosco, também interagiu nesses encontros por

² QUEIROS, Bartolomeu Campos de. Para bem escrever. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2016/11/ef88be963eb05a9bb94387623d2d5e00a59b272d.pdf>

não se sentir totalmente segura por nos deixar sozinhas com o professor. Nise da Silveira³ disse certa vez que *Os loucos e os artistas mergulham nas mesmas águas... somente os artistas saem delas*, e exatamente assim eu o vejo quando lembro das nossas aulas de desenho, ele trouxe mais encantamento para aquele espaço, que já era a nossa sala de aula imaginária, cujas paredes já estavam repletas de escritos, rabiscos e desenhos, transformando-a em um lugar ainda mais fecundo. Criávamos, desenhávamos, pintávamos, reafirmando aquele, como espaço de criação, escrita e arte. Era um espaço alfabetizador, onde, mais tarde, eu e minha irmã daríamos aulas particulares para as crianças do entorno do nosso bairro e que apresentavam dificuldades de aprendizagem, segundo a lógica de avaliação de suas escolas.

Todo este estímulo levou-nos, a mim e minha irmã, ao Curso de Formação de Professores, no Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo. Neste Instituto de Educação, onde passei três importantes anos da minha vida, a arte também esteve muito presente e se constituiu como algo marcante em minha história.

Esteban e Sampaio (2012) trazem elementos de uma conversa com Skliar com a qual muito me identifico: *“É interessante porque existem algumas coisas que pertencem ao passado e elas voltam em momentos totalmente inesperados. E voltam de outro jeito.”* (p.312). É exatamente assim que penso no momento em que vou rememorando os fatos narrados. Os acontecimentos do passado, há pouco tempo, para mim não tinham o significado que consigo perceber agora. Mas hoje consigo ver o meu presente como resultado do entrelaçamento dos fatos vividos. Da forma como Carlos Skliar coloca ainda nesta conversa com as autoras:

Eu, como qualquer outro, sou fragmentos. A academia tenta fazer de nós um sujeito só. E a educação também tenta fazer-nos um sujeito uniforme, coerente, consciente... Acho que somos puro fragmento. Muitos fragmentos. E o melhor que podemos fazer na vida é manter esses fragmentos sem poluição, sem contaminação, mantê-los vivos. Nunca matar um fragmento em nome de um, ou por outro, fragmento que seja mais interessante ou mais importante (SAMPAIO e ESTEBAN, 2012, p.313).

Minha primeira experiência como docente foi aos dezessete anos de idade, na Educação Infantil. Recém-formada no antigo curso pedagógico, tive a oportunidade de trabalhar com crianças de 5 anos em uma escola chamada Comunidade S8, em Marambaia, município de Itaboraí. A Comunidade S8 era uma entidade religiosa, voltada para a

³ Nise da Silveira, psiquiatra alagoana (1905-1999), enxergou a riqueza de seres humanos que estavam “no meio do caminho”. No meio do caminho entre o existir e a dignidade. No meio do caminho entre a loucura e a exclusão total. Entre o aceitável e o abominável. Essa mulher se rebelou contra a psiquiatria que aplicava violentos choques para "ajustar" pessoas e propôs um tratamento humanizado, que usava a arte para reabilitar os pacientes (VELOSO, 2017).

recuperação de dependentes químicos. Essa entidade mantinha uma escola de baixo custo para a comunidade local. A casa onde funcionava a Educação Infantil estava localizada em um sítio de uma grande beleza natural, era cercada por árvores frutíferas, gramados e flores. Chamavam o método que adotavam para o trabalho com as crianças de “Método Natural”⁴, o que convergia muito com as formas de viver da comunidade local. Não posso me esquecer de um professor que tocava violão, compunha músicas e fazia belíssimos trabalhos musicados com as crianças pelo sítio. Era uma espécie de “animador cultural” e enriquecia algumas de nossas tardes, preenchendo-as com música e recreação. Eu era uma professora com um perfil muito autoritário com as crianças, pois achava que precisava controlá-las, manter o controle da situação, ter o “domínio”, como muitas vezes escutei e aprendi sobre o bom professor que tem “domínio de turma” e, por algumas vezes, fui corrigida por essa forma de trabalhar. Essa minha compreensão da educação de crianças, me remete a uma concepção de pensamento, que me remete à Platão, que:

[...]nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. (GAGNEBIN, 1997, p.84)

Chegando com essa mentalidade para minhas primeiras experiências de trabalho com crianças tão pequenas, fui aprendendo com as parceiras de trabalho que as crianças precisavam ser livres, e assim me diziam as coordenadoras do trabalho pedagógico. E não foi simples esse aprendizado para mim. A minha prática se distanciava muito desta visão, porém fui aprendendo que era possível o desenvolvimento de um trabalho com as crianças sem tarefas castradoras. E como elas aprendiam! Cobrir pontinhos, pintar desenhos prontos não eram permitidos. Era importante a conversa, buscar das crianças aquilo que elas traziam ou queriam compreender sobre o mundo que as cercava, de acordo com o método de trabalho adotado naquela comunidade. Hoje trago marcas destas experiências muitas vezes dolorosas, mas tão ricas, mesmo que ocorridas há tanto tempo, dada a dimensão do tempo do vivido e o tempo cronológico.

Os momentos que me vêm à memória sobre minha infância sempre me remetem ao

⁴ Método Natural: “Na pedagogia de Freinet, a livre expressão, em todas as manifestações da criança e do professor, define uma postura pedagógica que torna a escola um verdadeiro lugar da vida e da produção, onde se faz a aprendizagem da democracia pela participação cooperativa. A livre expressão é acompanhada de responsabilidade; a criança exerce a liberdade, mas arca com tudo o que ela comporta: frustrações, limitações e necessidade de organização para o desenvolvimento do trabalho” (SAMPAIO, 1989, p. 210).

autor Bartolomeu Campos de Queirós (1995), em sua obra “*Por Parte de Pai*”, onde narra sobre sua infância e as primeiras leituras da palavra escrita. Quando pequeno, seu avô tinha por hábito escrever as coisas nas paredes da casa. Em contato com essa escrita, o neto cresceu e foi buscando aprender a observar as coisas como seu avô.

Havia tanto mundo para ver, dava até preguiça... Uma coisa meu avô sabia fazer: olhar. Passava horas olhando o mundo... Ele não via só com os olhos. Via com o silêncio (QUEIRÓS, 1995, p.11).

Bartolomeu Campos de Queirós (1995) me inspirou a pensar sobre as aprendizagens das crianças de uma forma muito poética, desde as experiências literárias na graduação, quando tive meu primeiro contato com sua obra. Neste período comecei a me questionar sobre as crianças que não aprendem a ler e a escrever na escola, e então produzi, inspirada na obra de Maria Helena de Souza Patto (1987), uma monografia sobre a produção do fracasso escolar, como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia realizado na Universidade Estácio de Sá. Queria entender o que havia por trás do discurso das professoras de crianças das classes populares que chegavam aos doze, treze anos de idade, e permaneciam por anos na escola sem, no entanto, conseguir aprender a ler e a escrever. Neste trabalho, procurei apresentar as observações que fazia da prática exercida em um CIEP no município de São Gonçalo, onde atuava como professora de crianças não alfabetizadas, crianças de diversas faixas etárias. Foi um período difícil para mim, pois não sabia como lidar com uma realidade tão dura e assim, pude no trabalho monográfico buscar compreender um pouco mais sobre a complexidade das questões que atravessam o processo de alfabetização das crianças das camadas populares, produzindo a monografia a respeito da(s) realidade(s) que estava vivenciando, tomando as crianças com as quais eu trabalhava no CIEP como sujeitos de pesquisa de campo.

Alguns anos após a graduação, ainda com muitas questões sobre a alfabetização de crianças, iniciei a Pós-Graduação *lato sensu* na Universidade Federal Fluminense - UFF no curso *Alfabetização de crianças de classes populares*.

Nesse período, estava iniciando minhas experiências na educação do município de Niterói, onde há 11 anos atuo como professora de Educação Infantil e onde hoje me encontro na condição de diretora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Como relatei, minhas primeiras experiências como professora já haviam sido na Educação Infantil, quando eu ainda era muito jovem, recém-formada. Anos mais tarde, por cinco anos, tive uma pequena escola de Educação Infantil juntamente com minha mãe no município de São

Gonçalo. Nesta escola, busquei realizar um trabalho que se assemelhasse ao que havia experimentado na Comunidade S8. Nessa instituição de Educação Infantil e alfabetização, eu alfabetizava as crianças e os cinco anos nos quais trabalhei na referida escola foram muito ricos para a minha formação, constituindo-se como momentos de pesquisa e de busca pela compreensão sobre os fazeres na Educação Infantil e sobre as práticas que desvelam determinados modos de conceber as crianças. Sem perceber, estava envolvida em um processo de pesquisa ação, pois foram momentos em que estive também na Universidade, aliando o conhecimento produzido pela academia com o vivido na prática cotidiana com as crianças, na busca de produzir as mudanças tão preconizadas nas formulações sobre a professora-pesquisadora, sobre a possibilidade das professoras tomarem a sua prática como oportunidade de reflexão e aprofundamento do seu ofício, de construir a sua autonomia intelectual e política para refletir a sua prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Minhas experiências com as crianças e infâncias, assim, foram se solidificando ao longo de doze anos, até chegar à Rede Municipal de Educação de Niterói, quando me deparei com uma nova realidade. Embora não me fosse estranha a possibilidade de atuar na educação infantil, a educação pública se apresentava para mim com muitas particularidades desafiadoras. Lidar com crianças de classes populares, tanto política, como epistemicamente exigia de mim um novo esforço para compreender sobre a produção de tantas desigualdades que eu podia enxergar entre a educação privada e a educação pública.

Durante o período de experiência com a educação das crianças pequenas, influenciada pelas narrativas de Madalena Freire⁵ (1983) e em diálogo com meus pares, fui desenvolvendo uma prática muito baseada na tentativa de uma relação horizontal com as crianças e nessa prática, percebi o quão significativas são suas contribuições. Comecei a perceber que é possível uma educação pública de qualidade, na qual as crianças podem aprender apesar da estrutura precária oferecida pelos diferentes governos municipais.

Atuei, então, a partir de 2006 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, (UMEI) no bairro de Itaipu (Niterói-RJ). Esta unidade sofria com enchentes constantes. Corríamos com as crianças assim que começavam as chuvas e tínhamos que colocá-las sobre as mesas, ou transportá-las para uma única sala mais alta, de aproximadamente 8 mts² até conseguirmos telefonar para todos os responsáveis a fim de que fossem buscá-las. E os familiares precisavam deixar seus afazeres para buscar as crianças, debaixo de muita chuva. Trabalhos, materiais, mobiliários e equipamentos perdidos... assim essa situação se

⁵ Madalena Freire (1983) - A Paixão de conhecer o mundo - Rio de Janeiro. Paz e Terra

prolongou até o ano de 2011. Havia sido convidada para atuar como diretora adjunta nesta Unidade no final de 2010, e participei da eleição com a então diretora da Unidade que tentava a reeleição, aceitando mais um desafio que se colocava diante de mim, visto que a direção de uma Unidade pública não fazia parte dos meus planos, eu não sabia se teria capacidade para administrar uma instituição pública. Em 2011 iniciei minha atuação como diretora adjunta, em uma nova experiência que muito me vem ensinando até então.

Nesta época, o governo federal destinou uma verba especial para que Niterói se reconstruísse após graves chuvas que ocasionaram a tragédia de repercussão nacional no Morro do Bumba⁶, e em vários outros lugares no município. Dessa forma, parte dos recursos foi destinada para que a UMEI fosse demolida e reconstruída. Nos mudamos para um novo prédio para que iniciassem as obras da Unidade. Até o final de 2012, a UMEI funcionou no prédio adquirido pela prefeitura, onde anteriormente havia funcionado uma pequena creche privada, no mesmo bairro, porém em loteamento diferente. Em dezembro de 2012 após a conclusão da construção do novo espaço, retorna ao endereço de origem, e naquele loteamento nasce uma nova Unidade. A então Secretária de Educação, anunciou aos pais que ali seria uma nova UMEI e que enviaria uma nova diretora para sua administração. Muitas crianças permaneceriam ali, por residirem naquele loteamento e alguns funcionários desejavam permanecer também, mas não aceitavam a ideia de uma nova direção, desconhecida por todos. Pediram naquele momento à secretária para que eu ficasse como diretora geral ali e fizeram um abaixo assinado, pedindo pela minha permanência naquela Unidade, que seria uma nova Unidade de Educação Infantil. Contudo, o pedido não foi acatado pela então secretária de educação que alegou já ter a profissional para assumir a direção daquela Unidade.

No ano seguinte, em 2013, uma nova gestão se inicia em Niterói. Ao tomarem conhecimento do desejo da comunidade, expresso através de um abaixo assinado, fui chamada à Fundação Municipal de Educação e convidada a assumir a direção da UMEI. Visto que, por se tratar de uma nova Unidade, não haveria consulta à comunidade sobre a possível direção para a UMEI. Como já me sentia parte daquela comunidade, manifestei o desejo de permanecer ali, aceitando o desafio de assumir a gestão da UMEI.

Meu desejo era iniciar um trabalho sensível, de escuta e de alteridade, de implicação e de co-responsabilização de todos os sujeitos envolvidos no trabalho cotidiano. Uma gestão de

⁶ Morro do Bumba é uma favela situada no bairro de Viçoso Jardim, em Niterói, RJ. Ficou conhecida em todo o Brasil pela tragédia ocorrida em 2010, quando num deslizamento de terra, 267 pessoas morreram - sendo 48 os corpos encontrados e muitas ficaram desabrigadas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Morro_do_Bumba

fato participativa, onde as decisões fossem tomadas no coletivo da unidade. Um enorme desafio, ser democrática quando o significado de democracia ainda não é amadurecido por todo um coletivo, quando as práticas mais comuns de gestão escolar são demonstradas através de tomadas de decisão verticais, e que escutar o outro, colocar-se no lugar do outro e mudar um percurso em função dessa escuta sensível é visto como fragilidade por muitos. De acordo com Paulo Freire (2014) é urgente aprofundar as práticas de gestão na escola pública, sobretudo a partir de um caráter democrático, sendo este o sentido que vamos procurando caminhos no cotidiano, buscando meios de romper com as dificuldades que se colocam no percurso.

“E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científicas, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2014, p.32).

Ao longo desses três anos vimos fortalecendo o nosso trabalho estudando juntos sobre uma educação progressista e libertária (FREIRE, 2014, p. 28). Construimos projetos todos os anos que norteiam o nosso trabalho com as crianças e demais sujeitos da UMEI. Escolhemos o método de trabalho por projetos anuais, onde pensamos em um tema que se identifique com as necessidades daquele grupo e que embasará todo o trabalho daquele ano, caracterizando os trabalhos que serão realizados junto às crianças. Em 2013, o título do projeto de trabalho foi TARDE EM ITAIPU, em homenagem ao centenário de Vinícius de Moraes, quando iniciamos as pesquisas e as andanças com as crianças por todo o bairro de Itaipu (praia, lagoa, trilhas, Quilombo, museu...). No ano de 2014, de acordo com a necessidade de, ainda pesquisar com as crianças e suas famílias sobre nossas identidades e sobre a nossa brasilidade com influências da África, desenvolvemos o projeto UM TOQUE DE ÁFRICA, homenageando a escritora de literatura infantil Heloísa Pires. Em 2015, ainda estudando sobre nossa história, a história de cada criança, as histórias que elas e suas famílias tinham para compartilhar, desenvolvemos o projeto EM CADA HISTÓRIA UM TOM, homenageando o compositor TOM ZÉ, e no ano de 2016 o projeto foi o CURIOSA IDADE, no qual a intenção foi a de explorar as curiosidades infantis e sair em busca de respostas para suas perguntas, tendo como autor homenageado, o escritor e contador de histórias Francisco Gregório. Durante este período realizamos festas literárias inspiradas na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), em celebração à literatura infantil, que sempre foi um elemento norteador de todo o

trabalho realizado.

Hoje, o meu encantamento pelo que são as crianças da educação infantil e o compromisso pedagógico e político com a educação pública me provocam a pesquisar sobre uma outra educação possível, na qual as crianças tenham seus direitos reconhecidos e atendidos na escola pública e que sejam participantes da construção desta escola. A profissional implicada com estas questões não se aparta da pesquisadora, que vai ao campo buscando aprofundar a complexidade do cotidiano, e que não se coloca com neutralidade, em observação pelo lado de fora, mas que está inserida, cuja prática a fez como é hoje e orienta o seu olhar para o pesquisado. As questões de pesquisa serão postas em análise, assim como as minhas noções sobre o campo de pesquisa e os conhecimentos que penso ter a respeito.

Em 2013, ano em que assumi a direção da UMEI, foi lançado em Niterói o Programa *Mais Infância*. A UMEI foi inaugurada no lançamento do Programa, que visa à expansão da oferta para Educação Infantil. Diante disto, observando e vivenciando algumas ações e os olhares do governo para este Ciclo Educacional, me couberam as perguntas que tenho colocado ao introduzir este trabalho.

A questão sobre o projeto político pedagógico se torna se faz cada vez mais urgente a se pensar, visto que temos estado, desde 2014, em processos de construção do projeto e temos tido muitos entraves no processo de construção do mesmo. Uma aproximação como pesquisadora me faz perceber algumas questões importantes para a construção deste trabalho de investigação. Por exemplo, nosso espaço físico não comporta muitas ações que consideramos serem importantes para a formação da autonomia das crianças. Nossos horários são rígidos e impossibilitam mais liberdade, pois é necessário dividir espaços e horários por grupos de crianças, para que todos possam utilizar os espaços com conforto. Um entrave para a prática de interação que almejamos, dentre outras.

O estudo sobre o espaço arquitetônico da UMEI, embora não seja o foco desta pesquisa, corroborando com Tavares (2003, p.49), precisa ser levado em consideração, visto que *a arquitetura escolar deve ser considerada (e, a nosso ver, intensamente investigada) como uma forma silenciosa de ensino*.

Utilizando a UMEI na qual atualmente exerço a função de diretora como contexto da pesquisa, praticando as ideias preconizadas por ESTEBAN e ZACCUR (2002), quando tomo a minha prática de professora que encontra-se na condição provisória de diretora de uma Unidade de Educação Infantil como ponto de partida para a pesquisa, faço emergir as perguntas que surgem no fazer cotidiano e busco aliar as questões que surgem da prática ao conhecimento produzido teoricamente, transformando-o e redimensionando a interpretação

deste cotidiano, como colocam as autoras.

É fundamental, portanto, que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.21).

Nesse processo reflexivo de partir da prática para a teoria e então retornar à prática com um olhar ressignificado, busco outras possibilidades de mudança no contexto da educação infantil. Mudanças necessárias sob o ponto de vista teórico que só chegam a se concretizar de fato se a teoria estiver atrelada à prática daqueles que se encontram imersos, atuantes no campo pesquisado.

Desta forma, como uma professora pesquisadora que questiona a sua prática, o seu campo de atuação e sobre os sujeitos com os quais atua, penso sobre as (im)possibilidades de participação e interação infantis no contexto da educação das infâncias. Busco um olhar para a criança como ser social, que interage, participa e influencia no seu meio, entre seus pares, como constataram alguns autores, como Marcel Mauss (2010); Régine Sirota (2001); Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011); Peter Moss (2009) e ainda, como sujeito em potência, que resiste à segregação e à negação que sofre no cotidiano, como devir, em diálogo com Abramowicz (2003).

Meu objetivo é perceber, através de uma ação-reflexão contínua, e buscando estranhar o objeto do meu olhar que é o campo pesquisado, de que forma as ações na UMEI têm sido pensadas e materializadas no escopo do Programa *Mais Infância*. Através de registros dos fatos cotidianos com as crianças, com o auxílio de um diário de campo, busquei saber se de fato, a criança é o centro das ações nesta política, ou se temos tratado de mais uma política governamental, que se constrói com o objetivo de promover governos e lideranças que a implementam, como coloca Davies, ao afirmar que:

[...]políticas são muito mais estatais ou governamentais do que públicas, pois não são elaboradas a partir de uma iniciativa da maioria da população, de consulta a ela, nem visando a seus interesses. Ainda que se apresentem como públicas, tendem a se submeter ao privatismo, que é uma característica de toda sociedade desigual (não só capitalista), e, portanto, do Estado, que representa principalmente uma minoria da população, composta por várias frações da classe dominante e os segmentos burocráticos privilegiados (2015, p. 31).

E assim faço este inventário, que de acordo com Gramsci (1995, p.12) me ajuda a pensar sobre como os processos históricos pelos quais passei construíram quem hoje sou e ainda me reconstroem, à medida em que tenho contato com o(s) outro(s) e com outras realidades e então deixo de ser o que fui no momento passado. As questões que surgem dando origem a esta pesquisa, se constituem como parte do processo de minha história de vida tecidas aos processos formativos pelos quais percorri. Trago aqui, da mesma maneira que ESTEBAN; ZACCUR, 2002 colocam, “*as marcas das experiências vividas num espaço-tempo que me constitui.*” (grifo do autor).

Dessa forma, minhas histórias de vida e meus processos formativos, que não são apenas meus, se fundem com minhas questões de pesquisa. Indo ao encontro do pensamento de Tavares (2016), busco no mestrado me construir e reconstruir como intelectual público, através de uma prática formativa que não aparta *o político e o pedagógico, o singular do comum, o reflexivo da ação político-pedagógica implicada.* (TAVARES, 2016, p. 83).

Assim, em uma ação reflexiva, dialogando com teorias e com autores/as que me ajudam, não a encontrar respostas, mas a fazer outras perguntas em busca da melhor compreensão dos fatos existentes, desejo que através de meus estudos e experiências, essa pesquisa venha a contribuir de certa forma para a melhoria da qualidade e equidade no atendimento educacional às crianças pequenas das classes populares com as quais trabalho, aprendo e pelas quais milito. Que a minha prática, ao mesmo tempo que se renove, seja transformadora.

1.1 Caminhos e metodologias da pesquisa: Como pesquisar o cotidiano da Educação Infantil sem ser tragada por ele: Pensando o *estranhamento* como princípio investigativo

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2002)

Estar imersa em um cotidiano como professora, diretora⁷ e pesquisadora não se

⁷ Embora eu tivesse sido inicialmente indicada para assumir a direção da Unidade em 2013, no ano de 2014 ocorreu uma consulta ao Conselho Escola Comunidade da UMEI, para a indicação da direção que ali

configura como estar em um lugar de conforto. O dia a dia na administração de uma Unidade de Educação Infantil requer olhares e atenções diversas na busca de oferecer às crianças atendidas os cuidados e a educação devidos. E isso envolve observação, diálogo, provisão dos materiais necessários para a limpeza e desenvolvimento das atividades pedagógicas, acompanhamento dos alimentos que são servidos, higienização dos espaços utilizados, suprimento de carências profissionais para o efetivo funcionamento da Unidade, mediação de conflitos, sensibilidade às crianças e suas inúmeras questões, dentre elas, seus direitos de serem ouvidas, compreendidas e terem suas vontades respeitadas e acolhidas como legítimas. Barbosa (2006), nos auxilia a pensar sobre as rotinas na Educação Infantil como elementos que fazem parte do cotidiano, e este dia-a-dia com suas diversas questões aliado aos estudos etnográficos, contribuindo “*para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais*” (p. 37).

Nesse processo, nas inúmeras demandas presentes nas rotinas do dia a dia busco dialogar com os estudos teóricos voltados para a sociologia e etnografia da infância no sentido de aguçar o meu olhar para as ações que se materializam no cotidiano com as crianças de 3 a 5 anos. “*A etnografia é um método qualitativo de pesquisa característico das ciências sociais, mas apropriado por outras áreas de conhecimento, nesse caso, a educação.*” (TIBAU, 2012, p. 160). Neste sentido, busco observar de forma etnográfica as culturas infantis, afim de pensar e problematizar as políticas e práticas pensadas para as crianças na Educação Infantil. Nesse ponto me remeto à epígrafe desta sessão.

Aprender a olhar é uma difícil arte. Principalmente quando se trata de um contexto com o qual estamos acostumados, no qual estamos cheios de certezas e por consequência, não refletimos suficientemente sobre nossas ações. Assim como a imensidão do mar, um desconhecido para o menino, as crianças são ainda muito pouco compreendidas em seus modos de ser, uma verdadeira imensidão a ser compreendida e explorada, porém ao contrário, aqueles que com elas atuam vão ao seu encontro repletos de certezas e com elas agem baseados nas suas convicções adquiridas com base em experiências feitas em contextos e realidades muito restritas.

Busquei suporte para esta pesquisa nos estudos do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), aprofundando-me, ao longo da escrita da dissertação, na sua reflexão epistêmica sobre *o Olhar, o Ouvir e o Escrever*, esses três momentos tão importantes e

permaneceria. Neste processo, decidiram que eu continuaria na direção da Unidade. Ao final de 2017, ocorreu, pela primeira vez na UMEI, o processo de Consulta à Comunidade, onde pais e funcionários tiveram a oportunidade de votar e fui eleita para permanecer como diretora da UMEI no período de 2018 ao final de 2020.

constitutivos no fazer pesquisa com o outro, nos estudos que buscam um diálogo com pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, o que o autor chama de “*atos cognitivos do trabalho de campo*”.

Nesse sentido busquei desconstruir pré-conceitos e olhar para os sujeitos da minha pesquisa e para as práticas que se dão no campo pesquisado através do caráter constitutivo do *olhar, ouvir e do escrever, na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais*. (OLIVEIRA, 2000, p. 18). Neste exercício procuro estranhar o campo onde tenho atuado, vendo nas crianças um outro com particularidades e diferenças com as quais precisamos estar em contato, valorizando-as e respeitando-as como sujeitos únicos e pertencentes à categoria social em que se constituem as infâncias. Estranhar no sentido de me surpreender e também de me admirar com algo que não espero, mesmo nos espaços onde me encontro todos os dias. Como diz Resende (1992),

[...]de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio[...]

[...] O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

Através dos sentidos reeducados, da acuidade do olhar e do escutar, parti em busca dos objetivos que me levaram à pesquisa, buscando fazer um “*exercício de compreensão sobre o outro*” (TIBAU, 2012, p. 149), o outro que na pesquisa são as crianças, sujeitos considerados invisíveis, no lastro das Ciências Sociais (ainda) hegemônicas.

Compreender as relações das crianças e suas lógicas de ação e códigos culturais é algo bastante complexo. Os pesquisadores Graue e Walsh (1998) colocam que *a distância física, social, cognitiva e política entre adulto e criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos* (p.10). Portanto, pensar uma política para as infâncias seria, em termos práticos, fazer valer as legislações que asseguram os direitos das crianças com relação à ampliação da ofertas de vagas, prédios dentro das especificações técnicas necessárias ao seu funcionamento, modulações de número de crianças por grupos etários etc., sem contudo deixar de ter especial atenção para o comportamento das crianças no seu cotidiano, nas suas relações umas com as outras e com os adultos, visando à redução desta distância colocada entre as diferentes gerações. Do ponto de vista de minha pesquisa, defendo que através de

estudo qualitativo de cunho etnográfico com crianças podemos perceber que existem características que são especificamente infantis e desta forma pensarmos modos de intervenção nos seus mundos sem, contudo, negligenciar suas peculiaridades e suas vontades. A pesquisa de cunho etnográfico, compreendida como um dos caminhos metodológicos dos estudos qualitativo, tornou-se um dispositivo que se identificou com as proposições de minha pesquisa, que, ultrapassando a análise documental de uma política pública, objetivou investigar, olhar, compreender como se dão os fenômenos sociais e culturais no contexto da educação infantil, no qual está focalizada a implementação cotidiana da política. Compartilho da reflexão com os autores abaixo:

[...]ficam a saber (os investigadores) tudo sobre os contextos de atendimento da criança excepto o que representa para as crianças, e também para os adultos, permanecer ali dia após dia, semana após semana, abstendo-se de fazer quaisquer perguntas sobre o que significa para as crianças passarem a maior parte dos seus primeiros anos de vida em contextos de atendimento institucionais e sobre as implicações sociais que isso pode ter (GRAUE; WALSH, 1998, p. 12 grifos do autor).

Assim como no papel ético da pesquisa defendida por Roberto Cardoso de Oliveira, na qual *a preocupação explícita do antropólogo está permanentemente voltada para o lugar que ocupa, de onde fala, para as responsabilidades éticas de sua cidadania* (OLIVEIRA, 2000, p.52), minha preocupação foi a de realizar uma pesquisa em ação, voltada para a realidade por mim vivenciada, para as crianças com as quais tenho contato frequentemente na UMEI, buscando um olhar atento para seus modos de ser e de ali estar.

De acordo com o exposto acima acerca das escolhas teórico-metodológicas para a pesquisa, ressalto que a pesquisa nutriu-se dos referenciais da pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico. Parte de meu desafio foi observar, estranhar, pesquisar, dialogar com as crianças, ouvindo as suas vozes, o que têm a dizer sobre a instituição em que estão inseridas em um movimento de escuta, observação e também participação, em uma pesquisa com o cotidiano TAVARES, (2003); ROCHA (2014), EZPELETA E ROCWELL (2007); CERTEAU (1998), com vistas a estranhá-lo *para que se possa “reinventá-lo, no sentido atribuído por Michel de Certeau [...]*(ROCHA, 2014, p.169).

Considere-se a investigação com crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador. (GRAWE; WALSH, 2003, p. 115)

Para a geração de dados com e sobre as crianças, em um período de 5 a 6 meses,

semanalmente ocorreram reuniões, que serão descritas no capítulo três, com um grupo de quinze crianças na faixa etária de 3 a 6 anos no contexto da Educação Infantil na UMEI de tempo integral, reconhecendo a priori, todas as dificuldades implicadas na relação adulto-criança pelo distanciamento gerado por questões históricas, geracionais, políticas, sociais e cognitivas e levando em consideração a natureza social e geracional destes sujeitos.

Nessas reuniões, o uso da criatividade foi imprescindível para que o contato com as crianças se tornasse sempre novo para ouví-las e observá-las. Nos momentos de conversas, eram propostas brincadeiras e dinâmicas que favorecessem o exercício da escuta do outro. Foi devidamente solicitado aos familiares a autorização para o registro das falas das crianças, e ainda assim, seus nomes, assim como o de todos os envolvidos na pesquisa, foram preservados. As crianças autorizaram o uso de suas falas e escolheram nomes fictícios para não serem identificadas no texto.

Escutar as professoras e buscar perceber como concebem as infâncias com as quais lidam no cotidiano também foi uma estratégia para a investigação, perceber se possibilitam ou não as participações das crianças no contexto educacional, de que forma possibilitam e o que pensam sobre estas possibilidades de participação. Através do contato estabelecido com elas no cotidiano e das observações de suas ações junto às crianças foram feitos registros sobre como essas relações ocorrem no dia a dia. Estes profissionais são imprescindíveis na facilitação da pesquisa, e se configuram como parceiros, pois, como nos coloca Graue e Walsh (2003, p. 123), são alguns dos “*guardiões de crianças pequenas.*”

Utilizei o diário de campo e a observação participante como importantes ferramentas teórico-metodológicas na pesquisa, pois os mesmos configuram-se como instrumentos de poder ao testemunhar a realidade (SILVA, 2011). Uma realidade multifacetada da qual depende o olhar, os outros sentidos e o sujeito que observa, que vê, que escreve. No processo de utilização destas ferramentas, está envolvida também a escrita. Para além dos sentidos, “*o sujeito da pesquisa precisa gerir esse espaço (página em branco para a escrita), de modo que execute seu querer, que, como dissemos, não só se organiza a partir do seu desejo; mas da imagem que faz do seu interlocutor [...]*”(SILVA, 2011, p. IX, grifo do autor). O olhar, o escutar e o escrever assumem um sentido de natureza epistêmica quando nos inserimos nas ciências sociais, de acordo com Cardoso de Oliveira (2000), pois são atos que constroem nossos conhecimentos. Contudo, Oliveira (2000) coloca que *será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas a construção da teoria social.* (p.18).

Numa abordagem teórica, para que se possa problematizar o atendimento educacional

oferecido às crianças através de políticas públicas, com vistas a um questionamento sobre direitos das crianças de 0 a 6 anos, a partir de uma apresentação dos pensamentos e pesquisas contemporâneos sobre infâncias e historicidade da Educação Infantil, busquei dialogar com o sociólogo Manuel Sarmiento (2007), que trata com muita profundidade a questão da invisibilidade social produzida sobre as infâncias, nos trata do apagamento de natureza social da infância, da concepção histórica das crianças como seres incompletos que necessitam estar confinados em suas casas ou instituições próprias para sua guarda.

Para a realização de uma pesquisa sob o viés da Sociologia da Infância, (SIROTA, 2011; FARIA e FINCO, 2011; GOMES, 2009), que parte do olhar para os modos de socialização das crianças através de uma metodologia etnográfica, como mencionei anteriormente, trarei a seguir algumas escolhas de autores para as reflexões que estão propostas, sem, contudo, a pretensão de apartar a teoria do método utilizado.

Proponho uma reflexão, tendo como referência intelectual as autoras mencionadas acima, entre outros que abordam temas como sociologia da infância e a etnografia na pesquisa com crianças, como dito anteriormente. Ao pensarmos as crianças como seres sociais, produtoras de conhecimento, participantes da sociedade em que vivem, não há como dissociar a ampliação da oferta de vagas em instituições educacionais próprias para esta categoria, das especificidades da sociologia da infância e dos estudos etnográficos sobre as crianças.

Embora o sentido da palavra infância esteja historicamente carregado de negatividade, tendo como significado “aquele que não fala”, “sem linguagem”, na perspectiva da sociologia das infâncias, as crianças tomam parte nos processos sociais (GOMES, 2015), e portanto, dizem e participam de modos que por muitas vezes são negados pelos modos de organização das sociedades adultocêntricas⁸.

Contrariando os recentes estudos voltados para a Sociologia da Infância, ainda hoje nos deparamos com práticas que fortalecem o sentido *de in-fans*, quando percebemos o apagamento e a marginalização das expressões infantis, expressões estas que manifestam vontades, saberes, participação e intervenção das crianças nas relações com o outro. Buscamos, na implementação do Programa *Mais Infância*, um olhar para a criança como sujeito que é parte e participante da sociedade, e sob esse viés, trazer algumas provocações para refletirmos sobre as possibilidades de construção de uma política pública para a educação infantil, através de uma etnografia da infância, tendo em vista as complexidades culturais e sociais das crianças e as pluralidades infantis, na qual está imersa a categoria geracional

⁸ Termo utilizado como crítica à sociedade e às ciências sociais, organizadas em torno do autoritarismo do adulto (FARIA; FINCO, 2011, p.4).

atendida pelo referido programa.

Sendo, em minha concepção, a criança o principal sujeito das políticas de Educação Infantil, sugiro um olhar para o Programa *Mais Infância* na perspectiva de investigar o protagonismo infantil, em busca de analisarmos na execução do referido programa questões que já foram colocadas somadas a outras: como as crianças têm sido pensadas no escopo do Programa? Como protagonistas ou meras coadjuvantes? Como sujeitos de Direitos? Como categoria geracional de segunda ordem? As primeiras aproximações realizadas na pesquisa parecem indicar o papel contraditório delegado às crianças nas políticas governamentais, cujos interesses parecem não estar centrados nas crianças e nos seus modos de ser, e que ainda não demonstram uma percepção da infância como categoria fundamental da sociedade.

Rosemberg (2007) nos fala sobre um período de tempo extremamente longo destinado à permanência da criança em uma instituição educacional. No caso das UMEIs do referido Programa, o tempo de permanência da criança é de 9 horas diárias, com rotinas geralmente inflexíveis e, de um modo geral, até mesmo duras para crianças desde a mais tenra idade, no qual não se tem a participação das crianças na escolha das atividades cotidianas, pois tudo é, de modo geral, ditado pelo adulto. O que é chamado de “combinados” entre os grupos divididos por faixas etárias, são, geralmente, registros de conversas em que a professora normalmente propõe às crianças a definirem quais seriam as “regras” do convívio diário. Desta forma, grupos de crianças são colocados aos cuidados de profissionais que trabalham para que o cuidado e a educação ocorram, mas muitas vezes, sem que lhes seja possibilitada a troca neste processo humanizador que deve ser a educação entre crianças e adultos.

É importante refletirmos sobre o que se constrói na escola e sobre o papel das crianças nessa construção. Em minha pesquisa busquei compreender de que maneira as ciências sociais foram se apropriando dos estudos da infância, da questão social da criança no contexto da escola da infância e do olhar para a socialização das crianças, bem como o conceito de socialização colocado por Sirota (2001), sobre a evolução do objeto e do olhar, ao tratar da sociologia da infância. sob a perspectiva da criança na instituição educacional pública, me aproprio da pergunta colocada pela autora, *como as políticas públicas constroem os modos de socialização da infância?*. Esta pergunta e as anteriormente colocadas reverberam nesta investigação. Perguntas elementares, mas que, contudo, envolvem complexidades que carecem de maiores aproximações e observações do objeto estudado.

Pensando sobre as proposições de Moss (2009) sobre participação política das crianças nos contextos da educação infantil, percebemos a natureza social das relações infantis e com o modo com que as crianças se organizam, interagem, exercem e elegem suas lideranças,

revelam suas vontades e saberes. Buscando dialogar com as experiências trazidas pelo autor, relacionando-o com as experiências vividas na UMEI, contexto da pesquisa, busquei refletir sobre em que medida tem sido possibilitada a participação das crianças na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na construção do documento que expressa a vontade do coletivo que compõe a instituição. Um documento identitário da Unidade Educacional destinada ao atendimento desta categoria geracional em tempo integral. Busco problematizar sobre as possibilidades de participação política das crianças, em diálogo com as proposições trazidas por Lúcia Rabello de Castro (2013), que nos provoca a pensar sobre *o que a infância tem a ver com a democracia?*

Nessa direção, Peter Moss (2009) coloca sobre a necessidade do envolvimento das crianças e adultos nas tomadas de decisões que os afetam como grupo ou indivíduos, em uma participação democrática que é em seu entendimento, o princípio basilar que configura o exercício da cidadania. Nesta ação, as crianças podem resistir às formas opressoras que se demonstram no exercício hegemônico dos que estão no poder.

Na UMEI da pesquisa, o Conselho Escola Comunidade (CEC) é uma das ferramentas instituídas legalmente com vistas a tornar possível a gestão democrática da escola pública. Embora este Conselho, que é composto por grupos de familiares, membros da comunidade e funcionários da Unidade, não privilegie em seu estatuto a participação das crianças, consideramos que os *coletivos infantis*, FARIA (2007), fazem parte dos segmentos sociais, partindo dos pensamentos dos autores acima colocados e, para tanto, suas vozes nos processos de elaboração do PPP são imprescindíveis. As crianças precisam, portanto, ser contempladas na agenda do Projeto Político Pedagógico. A autora se utiliza o termo *coletivos infantis* referindo-se às singularidades da construção do espaço, tempo, organização e práticas para e com as crianças e creio que essas singularidades só podem ser contempladas através da criação de possibilidades e mecanismos para a escuta dessas crianças.

Através das primeiras aproximações, creio que concluir ou esgotar essa discussão não será possível, visto que trabalhamos numa perspectiva de movimento, de observação, ação, em que, a todo momento influenciemos e somos influenciados na prática da pesquisa. Observar as práticas que são (im)possibilitadas na UMEI em questão, nos levam a perguntas sobre quais condições podem ser criadas que favoreçam a democracia na Educação Infantil. Questões que dependem de muitos fatores para serem respondidas em sua totalidade, questões tantas que talvez impossibilitem o encontro das respostas.

Penso na perspectiva de infâncias, no plural, pela pluralidade cultural ainda pouco desvendada, porque acredito ser necessário primeiro, nos interrogarmos sobre o conceito de

infâncias e sobre como nos relacionamos com suas pluralidades, levando em consideração tudo o que nos atravessa ao nos fazermos tais perguntas. Esta categoria deve ser pensada também como terreno fértil, processo criativo e potente, uma minoria que, por se constituir como devir, no sentido filosófico de potência (ABRAMOWICZ, 2011), encontra meios de escapar e resistir ao controle social.

2 MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

2.1 Breves considerações sobre concepções de infância e políticas para a Educação Infantil no Brasil

Para tecermos reflexões acerca da pesquisa realizada, é de grande importância buscar compreender melhor a trajetória das leis que fundamentam e normatizam a Educação Infantil no Brasil, em especial nas últimas três décadas. Apresentarei inicialmente e de maneira muito breve, um histórico sobre concepções de infância, buscando sucintamente discorrer sobre esta temática, já descrita de forma tão competente por diversos autores. O objetivo deste recorte é o de me debruçar sobre um pouco da história, os percursos, as forças e lutas forjadas, conquistas expressas através dos marcos regulatórios e que hoje, expressam algumas concepções de infância e educação presentes na sociedade contemporânea.

Acredito ser de suma importância compreendermos a historicidade destes processos, especialmente após as conquistas obtidas em 1988, com a Constituição Federal e em 1996, com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN) para que possamos compreender as relações que estabelecemos com nossas crianças, as concepções de criança e infância que se expressam nas práticas adotadas no trabalho com a Educação Infantil, para chegarmos à discussão sobre a implementação da política educacional em foco, bem como os seus impasses e, principalmente, a forma como as crianças vivenciam a implementação desta política.

Do ponto de vista da pesquisa realizada, todas as práticas encontradas no contexto da pesquisa, ou que estejam explicitadas nos documentos que apresentam o programa em questão, são frutos de processos históricos que não podem ser negados ou apagados em nossos estudos. É importante, de acordo com Del Priori, o *saudável exercício de olhar para trás* (2012 apud SILVA, PIRES e PEREIRA, 2015 p.9).

Julgo ser importante fazermos uma análise, mesmo que sucinta, sobre caminhos que foram percorridos até chegarmos às legislações vigentes para a educação da criança pequena, trazendo um pouco do histórico sobre as concepções de infâncias que se materializaram nas práticas de atendimento às crianças no Brasil.

Primeiramente, ao fazermos uma análise sobre a produção existente a respeito da

história da infância podemos afirmar que, revisitando o passado, utilizando como fonte de pesquisa, a obra de Philippe Ariès (1981), *História Social da Criança e da Família*, vemos que do século XII ao início do XVIII, ainda não se percebia um sentimento de infância, e quando muito, esta passou a existir, mesmo que tardiamente, sobre as crianças das camadas mais nobres da sociedade, sendo que as crianças das classes populares parecem não ter recebido nenhum estudo mais detalhado (MONTAIGNE, 2005). Em linhas gerais, os primeiros registros iconográficos mostram que eram concebidas como adultos em miniaturas.

Julgamos ser bastante interessante sua visão de educação das crianças ainda no século XVI, quando encontramos em seus registros que melhor é que o preceptor escolhido para a educação das crianças, tenha mais costumes e entendimento do que ciência, pois a seu modo de ver, melhor é ter “*a cabeça bem feita do que bem cheia*” (2005, p.44). Em sua obra o autor pontua que:

Não quero que ele invente e fale sozinho, quero que escute o discípulo falar por sua vez. Sócrates e depois Arcesilau primeiramente faziam seus discípulos falarem e depois é que falavam eles (MONTAIGNE, 2005, P.44-45).

Essas ponderações tocam num ponto crucial da pesquisa: torna-se importante antes ouvir as crianças para depois falar. Ainda hoje vivenciamos o desafio de escutar as crianças, séculos após Montaigne já haver escrito sobre a importância deste movimento ético e epistêmico. Nesse sentido, pretendemos aprofundar as reflexões sobre a participação infantil e a concepção de criança não como mera receptora, mas como sujeito participante, que pode ser ouvido em todos os processos de sua educação.

O percurso historiográfico realizado, que não linear, demarca o aparecimento do sentimento de infância, através de fortes influências do nascimento da sociedade industrial. A partir do século XVIII as organizações familiares e as infâncias passam a ser discutidas especialmente por Ariès (1981) e começam a se tornar um ideário de estrutura familiar. Percebe-se que a criança passa a ser fonte de preocupação e a infância torna-se um problema social naquele período, e posteriormente para os tempos contemporâneos.

Em nosso país, em linhas muito gerais, somente na década de 1970, e portanto bem tardiamente, é que se encontram os registros de pesquisas sobre a história das crianças e das infâncias no Brasil, principalmente a partir da leitura de Ariès, que considera aspectos sociais, culturais e políticos, chamando a atenção para a natureza social, cultural e histórica da criança.

Os estudos deste historiador francês nos levam a perceber como se dava a inserção das

crianças nos contextos sociais, bem como as relações entre adultos e crianças da Idade Média até à modernidade. Contudo, estudos posteriores nos mostram que as categorias sociais são definidoras da personalidade infantil (MAUSS, 2010) e, por isso, não podemos tratar de infância no singular, mas das múltiplas experiências individuais das crianças, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, etc., o que nos faz tratar de múltiplas infâncias. Por isso, utilizo *infâncias*, no plural.

Ao me reportar à expressão MAIS INFÂNCIA, é importante refletir sobre a categoria **infância**. Os autores Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) a relacionam a outras categorias, como etnia, classe social, gênero, contexto político-social, para não tematizá-la de forma abstrata. Essa abstração pode induzir o adulto à visão de uma infância ideologizada. Como se houvesse uma única infância, levando à crença de que muitas crianças não a tiveram.

É importante focalizar a infância dentro do contexto da sociedade industrial que foi acima mencionado, no qual as crianças passam a ser preocupação de ordem social, moral e educacional, e a escola passa a se tornar uma instituição fundamental na distinção dos modos de viver infantis dos modos de viver dos adultos.

Sobre essa percepção da criança, pós era industrial, Nosella (2003) coloca que:

De certa forma, a importante função que a criança exerce na inicial acumulação do capital faz com que a sociedade, pela primeira vez na história, a tome a sério, mesmo que fosse, infelizmente, para explorá-la como força produtiva barata. Ao ler a obra de Philippe Ariés, *História Social da Criança* (1978), entende-se perfeitamente esse tipo de afirmação. Aprende-se aí que, nas sociedades pré-industriais, a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão, com nome próprio e identidade individual de cidadão. A criança, naquelas sociedades, não representava ainda uma subjetividade social. Só quando a criança se tornou força de trabalho interessante para o capital, começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família (p. 10).

O autor nos leva à reflexão de que, mesmo quando a criança passa a ser vista pela sociedade, e pensada por ela, o sentimento era o de exploração, e não o de sujeito com subjetividades que precisavam ser respeitadas e acolhidas.

Uma questão muito importante quando falamos sobre infância e família nos desperta atenção: as invisibilidades. A infância e a mulher não tinham visibilidade na antiguidade no que tange a se constituírem como sujeitos de participação e de direitos na sociedade. Em toda a sua obra, fica claro o caráter excludente dado às infâncias, especialmente das infâncias pobres, demonstrando uma ausência da percepção da especificidade infantil na antiguidade.

Contemporaneamente, o Sociólogo Manuel Sarmiento (2007), ao abordar as questões da invisibilidade da infância, nos fala da falta do ser completo atribuída à criança, da sua

invisibilidade física, pontuando para além da invisibilidade física, a invisibilidade histórica, devido ao tardio interesse que lhe foi dado, pois o conceito de infância estava fadado à marginalidade, visto que as crianças encontravam-se à marginalização social. Aponta também a questão da visão adulta nos registros, pois são os adultos os responsáveis pelas narrativas a respeito delas, afirmando sobre a anulação e o apagamento histórico da infância:

Apenas referências autobiográficas onde a infância aparece evocada pelo filtro, frequentemente crítico, do adulto que se conta - e registros dispersos em testamentos, diários, documentos funerários ou evocações novelísticas assinalam a presença de crianças no passado. Acresce a essa ausência a problematidade do conceito de infância na construção científica de uma ontologia social {ao contrário do que aconteceu com a noção de "pessoa humana", ou, noutras dimensões, com a construção da ideia de gênero e a problematidade da condição de mulher, ou a criação das representações sociais sobre classes sociais como a produção do "Povo", (Bourdieu, 1983) [...]}. Infância é o 'ser em devir' e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. Há uma marginalidade conceptual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlata da marginalidade social em que foi tida (SARMENTO, 2007, p. 26-27).

Na citação acima, Sarmiento, nos introduz à uma reflexão sobre o processo de ocultação da infância que é decorrente de concepções historicamente construídas sobre as crianças. Nesse sentido, aborda a questão da invisibilidade histórica e cívica das infâncias, não apenas na perspectiva de ter sido um objeto tardiamente investigado, mas também pelo fato de ter sido sempre vista a partir das lentes das instituições que a acolhem: a família e a escola. Desta forma, a atribuição do papel de ator social cognoscitivo lhe foi negado nas pesquisas, e ainda hoje constatamos práticas que fortalecem essa negação.

Essa invisibilidade diz respeito à concepção de crianças como seres incompletos, um "vir a ser", em trânsito para o mundo adulto. Percebemos essa invisibilidade, representada pelo tardio reconhecimento da necessidade de se produzir pesquisas que protagonizam a criança como ator social.

Com relação à invisibilidade da criança no Brasil, do ponto de vista histórico e social, no final do século XIX, são produzidos outros valores sociais que se impõem em meio à crise que o mundo vivencia. A revolução industrial trouxe ao mundo transformações sociais, políticas e econômicas e, com isso, já não cabe mais o modelo educacional tradicional, centrado no professor, como transmissor do conhecimento. Em 1882 começam a ser difundidas no Brasil, principalmente através de Rui Barbosa (1849-1923) uma nova forma de se pensar a educação. Nesse contexto político-ideológico surge o ideário de uma nova

educação. O ideário da Escola Nova⁹, ou Escola Ativa que será posta em prática já no século XX.

As características da infância e as representações sobre as crianças, agora estudadas e mais valorizadas, passam a exigir uma mudança urgente no sistema educacional, fomentando uma análise das atividades, produções, brincadeiras e imaginários infantis para reformular a escola.

O ideário escolanovista tinha como concepção a formação de uma sociedade democrática, que respeitasse as características individuais de cada pessoa, como parte integrante e participativa de um todo. Coloca o interesse da criança em detrimento da vontade imposta pelo educador. Uma individualização da educação a fim de aflorar a personalidade infantil, apoiado nas então recentes teorias desenvolvimentistas¹⁰ da psicologia infantil.

Apesar do belo discurso e das teorias pedagógicas pensadas pelo ideário da Escola Nova, centrados no interesse da criança, a pesquisa de Demartini (2009) nos mostra como funcionavam as escolas no período de implantação desse sistema de ensino no Brasil, e como se davam as oportunidades de acesso às crianças nos jardins de infância da década de 1920, através de entrevistas com alguns dos que passaram suas infâncias ou foram professores nesse período da história.

Em sua pesquisa foram entrevistadas pessoas nascidas ainda no final do século XIX e começo do século XX e outras que estudaram e trabalharam neste período. As entrevistas demonstram que haviam poucos jardins de infância nos grandes centros para o atendimento das crianças, e estes eram frequentados pelas crianças das famílias mais abastadas, mostrando-se excludente para a população mais pobre da sociedade.

A autora pontua que, por não haver uma legislação específica, a idade para que a criança fosse atendida na classe da alfabetização variava, dando-se em alguns momentos aos 7 anos, em outros aos 8 e até mesmo aos 9 anos de idade.

A questão que norteava a política educacional era menos a criança, suas especificidades e seus problemas, e mais a preocupação com os poucos recursos do

⁹ Movimento que surge a partir do final da década de 20, tendo como precursores Anísio Teixeira e outros importantes expoentes intelectuais do meio educacional brasileiro, tais como Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros, basearam-se em ideários educacionais implantados em outros territórios, influenciados pelas ideias do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey, adaptando-as ao contexto brasileiro, visando integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso à escola. Essas preocupações culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

¹⁰ Nessas teorias, a criança é incompleta, está em desenvolvimento, quase como uma fruta crescendo na árvore, cultivada pelo adulto até chegar o momento tão esperado da colheita. Todo ser humano é um ser em desenvolvimento, a crianças também, mas não apenas isso. A criança já é um ser completo, inteligente, complexo e inventivo (SILVA, 2014).

Estado ante o grande número de crianças em idade escolar. Dessa forma, a criança ficava envolvida nessa dança de idades previstas para a alfabetização (DEMARTINI, 2009, p. 84).

Ainda percebemos, através das memórias dos entrevistados¹¹ nessa pesquisa, que o modelo de educação centrado na criança não funcionava na prática, pois em diversos relatos, as professoras sentiam-se perdidas, viam-se obrigadas a adotar métodos de ensino tradicionais às suas crianças e muitas delas ainda criavam os métodos que percebiam ser os mais eficazes para a aprendizagem.

No século XX, o discurso da Escola Ativa, de acordo com as narrativas dos que viveram neste período, nos faz perceber que ainda foi um discurso vazio em suas práticas, pois percebemos que o adulto ainda protagonizava os processos de educação das crianças e, na sua busca por entender a melhor forma de fazer com que as crianças aprendessem não as deixava ser o centro do processo, como preconizava o discurso escolanovista.

Nunes (2009) nos fala sobre essa subalternização e da falta de reconhecimento social atribuída ao atendimento às crianças pequenas das classes populares. A autora coloca que:

[...]a institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos – atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas – marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós (NUNES, 2009, p.87).

Neste cenário, as mulheres trabalhadoras passam a deixar seus filhos nas creches, berçários e abrigos e ocorre a deturpação dos reais objetivos do atendimento, que não se construía sob a ótica dos reais problemas sociais e econômicos que sustentavam a necessidade das creches e dos abrigos, mas sim, nas mães, vistas como despreparadas e colocadas sob o viés ideológico e moralizante, transferindo para elas e seus filhos as demandas dessa política social.

Em linhas gerais, foi se construindo uma concepção preconceituosa do atendimento às crianças pobres no Brasil. Ainda hoje percebemos traços de exclusão e reducionismo nas ações das esferas pública e privada produzidas em torno deste atendimento, embora estes grupos populares tenham encontrado espaços de luta ao longo dos anos através da organização de movimentos sociais, especificamente a partir da década de 1970, na qual o movimento de mulheres fortalece a luta por creches e o atendimento à criança pequena.

¹¹ Professores do final do século XIX e primeiros anos do século XX, entrevistados por Demartini (2002). “Formaram-se e trabalharam durante a Primeira República e grande parte deles trabalhou nas escolas rurais do interior do estado de São Paulo que estavam começando a se expandir naquele momento” (DEMARTINI, 2014, p. 83).

Esses movimentos da sociedade contribuíram para que se rompesse com muitas ideologias excludentes, culminando em conquistas no que tange à ampliação da oferta de vagas em creches e na garantia dos direitos das crianças e suas famílias, tornando a educação um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seguida, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990), Convenção sobre os direitos da criança e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996.

As necessidades da população, especialmente das mães trabalhadoras, impeliram o Estado a garantir a educação da criança de até 06 anos como direito legal. Com a Carta Constitucional de 1998, a criança passa a ter direito às políticas sociais da União, dos entes federados e municípios. As propostas educacionais para estas crianças precisam ser bem fundamentadas a fim de favorecer o seu desenvolvimento integral, e sobre esta questão, Campos, Rosemberg e Ferreira (1992) colocam que:

Ao definir que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (artigo 208, inciso IV), a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, que certamente terá que se equipar para dar respostas a essa nova responsabilidade (p. 18).

Desse modo, é possível depreender da citação que a partir da Constituição de 1988 são implementadas políticas sociais voltadas para o campo da educação das infâncias, com vistas a ampliar e adequar equipamentos que possibilitem a formação do cidadão. Vislumbra-se possibilidades de se erradicar com a invisibilidade produzida por um longo tempo na história da sociedade, de reparar uma dívida histórica com as crianças. Contudo, embora se produza uma inclusão das crianças no sistema educacional, esta inclusão é feita muitas vezes de forma degradada, à medida que parece não contemplar as necessidades mais amplas das crianças das classes populares. Martins (1997, p.21) nos provoca a pensar ao afirmar que quando *“discutimos a exclusão [...], deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”*. Desta forma ele nos propõe uma reflexão sobre uma nova desigualdade, que *“separa materialmente, mas unifica ideologicamente”*.

A pesquisadora da Educação infantil de Niterói, Monica Picanço (1996) corrobora com o exposto acima, ao mencionar sobre as deficiências que foram sendo encontradas no atendimento ao disposto na Carta Magna¹² sobre a educação pré-escolar.

¹² A “Carta Cidadã” ou a Carta Magna é considerada híbrida e ambígua (FERNANDES, 1989). Por vezes, essas características são táticas que permitem manobras na arena política, no caso da Educação Infantil ela trouxe a possibilidade das instituições não governamentais expandirem-se favorecendo assim a iniciativa privada.

Sem dúvida, houve um avanço em relação ao enfoque dado à creche, ao situá-la no capítulo referente à educação. Explicitou-lhe a função educativa, além das ações já consagradas como cuidado. Por ocasião do *Simpósio Nacional de Educação Infantil*, realizado em Brasília, em 1994, reconheceu-se que o atendimento à criança de 0 a 6 anos se expandiu, mas atendia ainda à porcentagem reduzida de crianças e com padrões de qualidade aquém dos desejáveis. (p.21).

Assim sendo, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o direito da criança de 0 a 6 anos à educação passa a ser dever do Estado e da sociedade. A criança pequena passa a ser reconhecida *como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas* (ROSEMBERG, 2007, p.2).

Reafirmando a educação como direito, em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, tornando o Brasil um lugar melhor para que as crianças pudessem viver, especialmente as mais pobres, para as quais o atendimento foi se construindo de forma desigual ao longo da história.

O artigo 53 do Estatuto expressa especificamente sobre o direito da criança e do adolescente à educação:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais¹³

A Constituição de 1988 dedica uma seção específica à educação através da Seção I do Capítulo III, “*Da Educação, da Cultura e do Desporto*”.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

¹³ BRASIL. Lei 8069 de julho de 1990. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 27 de março de 2017.

- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

A criança é contemplada na Constituição em suas necessidades integrais de atendimento, cuidado, assistência, saúde e educação, defendendo de forma mais abrangente os direitos das crianças e dos adolescentes. Traz de forma clara as responsabilidades, primeiramente, da família, da sociedade e do Estado para com a criança, e determina que este último garanta à família condições para o exercício de suas obrigações. Desta forma, no artigo 227 da constituição de 1988, ficam expostas as responsabilidades para com a infância.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.¹⁴

Ficam, portanto, claramente estabelecidos na legislação os direitos das crianças pequenas.

No mesmo ano da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o Brasil assina a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e três anos após é criada a Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Esta Convenção foi redigida, adotado pela Resolução n. L 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 e possui como escopo a proteção da criança, a sua assistência e formação plena como cidadão, nos termos da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 10 de dezembro de 1950. Já havia, portanto inspirado o artigo 227 da Constituição e a elaboração do ECA no que tange aos direitos de liberdade.

A Convenção dos Direitos da Criança tem como meta incentivar os países membros a implementarem o desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem uma vida individual em sociedade e serem educadas no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, em espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Foi inspirada nas normas internacionais que a antecederam e com a finalidade de particularizá-las em razão do sujeito de direito que tem como alvo — a criança —, bem como desenvolvê-las a partir da criação de

¹⁴ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

mecanismos de aplicabilidade e fiscalização desses princípios e normas.¹⁵

A trajetória cronológica da construção da Convenção se inicia nas primeiras décadas do século XX com a criação do *Comitê de Proteção à Infância*, através da Sociedade das Nações, organismo que passou suas responsabilidades, anos mais tarde, para a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU). A elaboração da Convenção ocorreu a partir da organização de diversas ONGs, através de um estatuto de consulta junto à ONU e então, é adotada e aberta à subscrição e ratificação pelos Estados, legitimando uma série de direitos às crianças. No Brasil, o tratado foi incorporado às leis nacionais em 1990, por meio do decreto 99710/1990¹⁶.

Dentre os muitos direitos assegurados à criança pela Convenção, no artigo 12 encontramos o *“direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança”*(BRASIL, 1990).

Nesse sentido, o documento legitima a participação das crianças, o princípio de liberdade, deixando explícito que é direito da criança exprimir suas ideias e participar ativamente nos assuntos concernentes à sua pessoa. Fica porém, uma brecha quando coloca a questão da idade e maturidade, deixando a cargo do adulto, que numa visão hierárquica e adultocêntrica encontra-se no ápice desta relação, a avaliação de qual a idade e quando a criança tem maturidade para que possa expressar suas opiniões. Porém, de acordo com Mauss (2010), numa perspectiva da sociologia da infância, as crianças como sujeitos sociais relacionam-se com todas as questões da Sociedade e, entendo sobre isso, a importância de ser levado em consideração as questões que apresenta a partir destas relações.

“Todo problema sociológico - mesmo aqueles que dizem respeito à criança - tem múltiplas relações com todos os outros problemas sociológicos ou mesmo antropológicos, isto é, biológicos e psicológicos, pois na vida social, sublimação da vida propriamente dita, existe, necessariamente, unidade e organismo.” (MAUSS, 2010)

Nos estudos sociais sobre as crianças tanto na América Latina quanto na Europa e, especialmente no Brasil, (Florestan Fernandes, 1979; José de Souza Martins, 1993; Paulo Freire, 1974; 1992; Madalena Freire, 1983; Fúlvia Rosemberg ; Maria Malta; Sônia Kramer, entre outros) ganha força a pesquisa na perspectiva da sociologia da infância a partir do final

¹⁵ JUNIOR, Vitor Hugo Albernaz; FERREIRA, Paulo Roberto Vaz. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>

¹⁶BRASIL, Decreto nº 99710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança

da década de 1990, pesquisas voltadas para as infâncias num sentido sociológico, e ou antropológico, dando enfoque para a sua natureza plena e integral.

As crianças são sujeitos sociais, participantes da sociedade em que vivem e não há como dissociar a ampliação da oferta de vagas em instituições educacionais próprias para esta categoria, das especificidades que requer a sociologia da infância. De acordo com Mauss (2010), quando refletimos sobre as questões sociológicas não podemos apartar destes pensamentos as crianças na vida social, desta forma, a escola constitui-se como um organismo vivo, de fatos sociais infantis que não podem ser negligenciados. Do ponto de vista da teoria sociológica, foi Marcel Mauss quem nos trouxe as primeiras reflexões sobre a sociologia da infância, nos instigando a estudar as relações que se dão nos meios infantis e a forma como as crianças aprendem e se organizam entre diferentes grupos geracionais.

O autor, assim como alguns pesquisadores que investigam crianças através de aportes antropológicos, a partir de estudos etnográficos, se mostrava contrário às pesquisas desenvolvimentistas desenvolvidas por Jean Piaget. Compartilhamos da compreensão de que a pesquisa piagetiana foi realizada com base em tarefas previamente planejadas e que não eram significativas para as crianças observadas, assim como as suas conclusões surgem de uma investigação com um grupo de crianças com características sociais e culturais muito restritas, sem levar em consideração a grande diversidade cultural, social, étnica em que se situam as infâncias do mundo.

De acordo com o texto, Mauss conhecia Jean Piaget e estiveram juntos durante a Terceira Semana Internacional de Síntese, anos após terem falado no encontro franco-alemão de Darvos, um sobre ‘*Métodos novos da etnografia*’ e o outro sobre ‘*A lógica da criança*’. Na Terceira Semana Internacional de Síntese, Jean Piaget falava juntamente com Pierre Janet sobre “*A Individualidade*”, foi quando houve uma acalorada discussão após a intervenção de Marcel Mauss, que expôs seus pontos de discordância.

Primeiramente, ele o criticou por “ter feito , não psicologia da criança em geral, mas psicologia da criança mais civilizada” e aconselhou-o a “fazer observações rigorosas e extensas, por exemplo, na África do Norte, antes de tirar qualquer conclusão mais geral.”[...]

[...] A segunda divergência foi de ordem metodológica: “*Os durkheimianos em geral, e eu inclusive, desenvolvemos nossas pesquisas sobre elementos da razão tomados separadamente, categoria por categoria. O senhor Piaget crê poder abraçar o sistema inteiro da experiência em geral, é por isso que nossos resultados são necessariamente diferentes.*” (FOUNIER, 2010, p.238, 239)

As divergências entre Mauss e Piaget se referenciam no campo da Sociologia da Infância. Mauss ainda questiona o ponto de vista moral da pesquisa desenvolvimentista de

Jean Piaget e concluiu que “*O senhor parte do individual e não do social, mas é o mesmo objeto que observamos pelos lados opostos do binóculos*”. (MAUSS, 2010, p. 239).

Do ponto de vista sociológico, o discurso de Mauss em 1936¹⁷, defende o seu ponto de vista e seus estudos sobre as relações sociais que as crianças estabelecem. Contudo, apesar da crítica que realiza, podemos perceber que nos tempos atuais, a Educação Infantil ainda hoje é pensada sob a ótica desenvolvimentista e compartimentada, não levando em consideração as diversas experiências sociais e culturais das crianças que explicitam comportamentos diferentes dos apresentados pelas teorias em questão, invalidando-as para o pensar sobre o desenvolvimento da cognição da criança e dos modos como esta apreende o mundo que a cerca.

De acordo com o exposto, quando olhamos para as crianças como sujeitos sociais, podemos compreender que de fato existe possibilidade de participação, conforme nos fala a Comissão do Direito das Crianças. Ressaltamos, deste modo, a importância de se assegurar a centralidade da criança pequena nas políticas públicas para educação infantil.

De acordo com a Constituição Federal fica determinado que a União estabeleça Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu artigo 22, inciso XXIV. Pretendendo com isso que a educação em todo o país passe a se constituir sob diretrizes e bases comuns regulamentadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB - LEI 9394/96). A Educação Básica, que compreende creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio formulada na Constituição Federal é melhor qualificada a partir da construção do projeto de LDB da Câmara Federal, documento elaborado a partir de um ampliado debate sobre a educação no Brasil. No entendimento jurídico do contexto, era necessário criar raízes mais profundas para a consolidação dos direitos já dispostos na Constituição.

Neste ponto, mais de duas décadas pós a publicação da LDB, estão colocados importantes elementos para a nossa discussão. Há vinte um anos, a criança passou a ser, do ponto de vista legal, corroborando com a Constituição vigente, definitivamente, sujeito histórico, social e de direitos, e nesta perspectiva podemos pensar na efetivação e garantia de tais direitos ao longo deste período.

Na construção do Sistema Nacional de Educação, está disposto na Constituição Federal a repartição das responsabilidades entre os entes federativos União, Estados, Distrito Federal e Municípios em um regime de colaboração, objetivando “*prover a educação com os*

¹⁷ MAUSS, Marcel. “Fait social et formation du caractere”. Congresso Internacional de Ciências Antropológicas e Etnológicas. Copenhague. 1936

mesmos padrões de qualidade a todos da população.”¹⁸

De acordo com a LDB, cabe aos municípios *oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas*. No Artigo 30, inciso VI da Constituição da República, já fica claro que a educação, bem como a proteção à infância passa a ser atribuição dos municípios com a colaboração técnica e financeira da União e dos Estados. A LDB vem a reafirmar que cabe aos municípios o provimento de vagas destinadas a esta etapa da educação, que passa a ser etapa da educação básica.

Por estar mais próximo da população, o município se propõe a ter constitucionalmente, maiores condições de escutar suas demandas e necessidades por meio de seus representantes. Desta forma, a participação popular sobre as questões da educação infantil se torna mais viável, cabendo à população cobrar para que os direitos das crianças e dos pais trabalhadores sejam respeitados.

Cabe também, aos profissionais da educação fazer conhecido entre a população os seus direitos no que se refere ao atendimento à criança, difundindo a importância desta participação e cobrando de seus representantes políticos para que os direitos da criança por a uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade sejam respeitados e assegurados.

A LDB também dispõe sobre a obrigatoriedade na formação de professores em nível superior para o atendimento na Educação Infantil, sendo mais tarde a determinação reforçada como meta do Plano Nacional de Educação (2014). A legislação, desta forma, pressupõe uma visão do professor como um intelectual em uma contínua formação.

Com a sanção da Lei nº 11.274 em 2006, em alteração à redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, fica estabelecida a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, e a educação infantil passa a ser dividida em duas classificações: de zero a três anos (creche) e quatro a cinco anos (pré-escola). Em 2013 é sancionada a Lei nº 12.796, DE 4 de abril de 2013 que altera a LDBEN, passando a esta a vigorar com o seguinte texto:

[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 a) pré-escola;
 b) ensino fundamental;
 c) ensino médio;
 II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade

¹⁸ SAVIANI, Demerval. **GESTÃO FEDERATIVA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO**, Disponível em:
https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20121019_DermevalSaviani_Federalismo.pdf

A partir desta alteração, é obrigação das famílias matricularem suas crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola. Esse fato gera preocupações no que tange à ideias deturpadas que poderão levar crianças de 4 e 5 anos de idade a serem submetidas a uma escolarização precoce e, também, pela antecipação da escolarização das crianças de 6 anos de idade, quanto ao ingresso no Ensino Fundamental, submetendo-as a um currículo e a organizações pensados para crianças com mais idade. Contudo, através do Plano Nacional de Educação (2014), que abaixo será melhor explicitado, é reforçado que as especificidades do atendimento na Educação Infantil para crianças de até 5 anos de idade devem ser preservadas.

Em 2014 é aprovado no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) ainda em vigor. Formulado a partir da experiência do PNE aprovado em 2001 (Decênio 2001-2011), reforça as determinações da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, no que se refere ao reconhecimento legal do direito da criança pequena à educação e da obrigação do Estado em atender às demandas de atendimento, definindo as metas, as diretrizes e estratégias para a educação no Brasil para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024).

Logo na primeira meta do PNE fica estabelecido:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (PNE, 2014, p.49) .

A partir de amplos debates, de movimentos crescentes da sociedade, de pautas definidas e fortalecidas que manifestavam os interesses de diversos segmentos sociais, o Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024, expressa uma construção de avanços significativos no que tange às questões de acesso à educação e de políticas educacionais a serem adotadas.

Em minha concepção, o fato da Educação Infantil ser objeto da primeira meta do PNE é muito significativo, apontando para um salto no que se refere ao atendimento e à oferta nesta etapa da educação básica, embora no PNE 2001-2011 a meta, também de 50%, colocada para atendimento em creche para crianças de 0 a 3 anos não tenha sido atingida.

A universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos deve-se ao fato desta faixa etária pertencer ao grupo que obrigatoriamente deve ser matriculado por suas famílias nas Unidades de Educação Infantil, de acordo com a LDBEN 9394/96. Contudo, embora a matrícula das crianças de 0 a 3 anos seja facultada à família, é importante que exista um diagnóstico preciso das demandas dessa faixa etária. Campos, Esposito, Gimenes (2014),

problematizam sobre a meta número um, em relação à segunda determinação colocada, referente ao atendimento em creches:

Se nos basearmos em dados como porcentagem de mulheres mães de crianças pequenas que trabalham, porcentagem de crianças em situação de risco ou vulnerabilidade, estrutura das famílias, realidade socioeconômica e cultural por regiões, áreas urbanas e rurais, entre outros indicadores, podemos prever que a demanda potencial e manifesta por atendimento em creche deve variar bastante de um contexto a outro. Essa constatação indicaria que a meta de 50% pode estar abaixo da demanda manifesta, em algumas regiões metropolitanas, por exemplo, e acima dela em outros territórios e contextos. (p. 333)

De acordo com a citação acima, mesmo que a meta seja atingida ao final do prazo estipulado pelo Plano, à obrigatoriedade de atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos, ainda não seria suficiente, especialmente porque fica explicitado no PNE a preocupação com uma redução das desigualdades de acesso à creche, de acordo com o exposto na segunda estratégia para a Meta 1:

1.2) garantir, que ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo. (BRASIL, 2014).

Isso nos mostra que o Plano ainda nesse decênio, não tem a pretensão de erradicar o quantitativo de crianças não assistidas em creches no Brasil e, portanto, assistir a todas as mães trabalhadoras.

A estratégia 1.5 fala da manutenção e ampliação, em regime de colaboração, do programa de construção e reestruturação de equipamentos para expansão da rede física das escolas públicas de educação infantil. Desde 2007, a União, através de uma ação do FNDE chamada Proinfância, presta assistência e transfere recursos para que os municípios possam construir creches e para aquisição de materiais necessários à sua infraestrutura. Acredita-se que nesta estratégia 1.5, trata-se da ação em questão, e o Programa MAIS INFÂNCIA, em Niterói, de acordo com os documentos que explicitam os mecanismos da sua implantação, foram utilizados recursos federais do ProInfância¹⁹ para a construção e reestruturação das Unidades Educacionais de Educação Infantil no município de Niterói.

O PNE também determina em sua Meta 1, logo na primeira estratégia:

¹⁹ De acordo com RIBEIRO (2018, p.63), constatou-se através de entrevistas feitas com dirigentes municipais, que o município de Niterói não aderiu ao Proinfância por questões administrativas, embora conste no folheto de divulgação do MAIS INFÂNCIA, a informação de que houve a adesão à referida política federal.

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais. (BRASIL, 2014)

De acordo com o exposto acima, a partir regulamentações dispostas na legislação federal para a educação, cada município deve estabelecer suas metas a fim de atender às demandas da sua população no que se refere à expansão do atendimento e à qualidade da oferta e ainda, de acordo com a estratégia 1.6, consta que a cada dois anos deverá ser realizada uma avaliação da Educação Infantil tomando por base os parâmetros nacionais de qualidade da educação.

A última das estratégias propostas, dispõe sobre a expansão da oferta de Educação Infantil em tempo integral, reforçando o já disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010).

Em diálogo com as legislações federais contemporâneas, dos últimos 30 anos, a partir do breve histórico narrado até aqui, trago alguns percursos percorridos pelo município de Niterói, a fim de compreendermos quais as tensões e as conquistas recentes em relação ao acesso e à qualidade da educação infantil, bem como quais são as concepções expressas nas práticas concretas adotadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, foco de minha investigação.

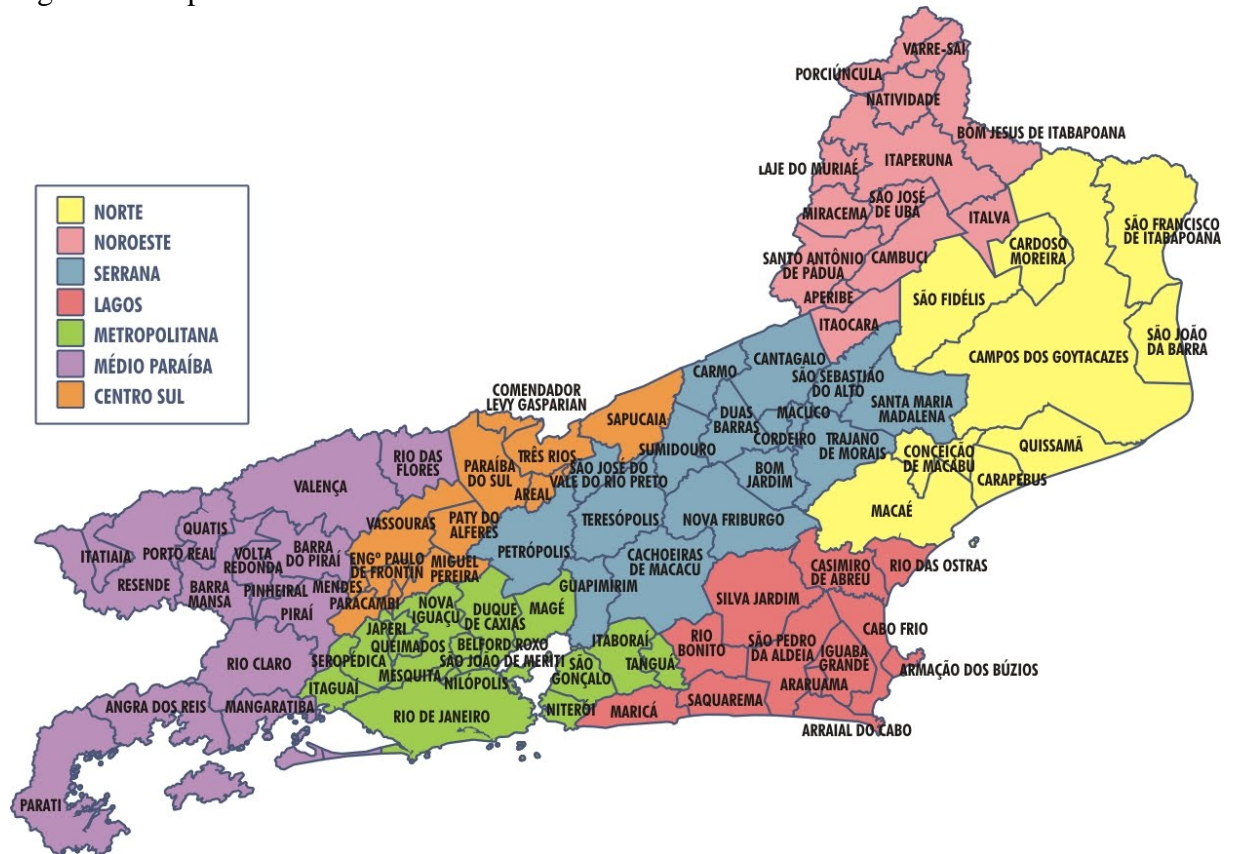
Nessa perspectiva, buscamos neste item colaborar teoricamente para o reconhecimento da Creche e da Educação Infantil como direito da criança e das famílias trabalhadoras expressando a preocupação com a criança e suas especificidades, acolhendo sua voz, respeitando suas interações e vivências, demonstrando comprometimento com seu desenvolvimento físico, psíquico, social e cultural.

Ao tratar das questões específicas do município de Niterói, farei um estudo o programa MAIS INFÂNCIA, considerando importante dialogar com o documento elaborado por Campos e Rosemberg (2009) para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), intitulado *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da Criança*.

Assim, ao investigar as possibilidades e os desafios de uma política para educação infantil de tempo integral, o que implica o atendimento à criança por nove horas diárias, 45 horas semanais, 180 horas mensais, aproximadamente 1800 horas anuais, tendo a perspectiva do respeito às questões fundamentais da educação das crianças pequenas, abordarei abaixo questões elencadas sobre o programa.

2.2 A Educação no Município de Niterói: Questões e tensões históricas e políticas do atendimento educacional à criança pequena

Figura 1 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro

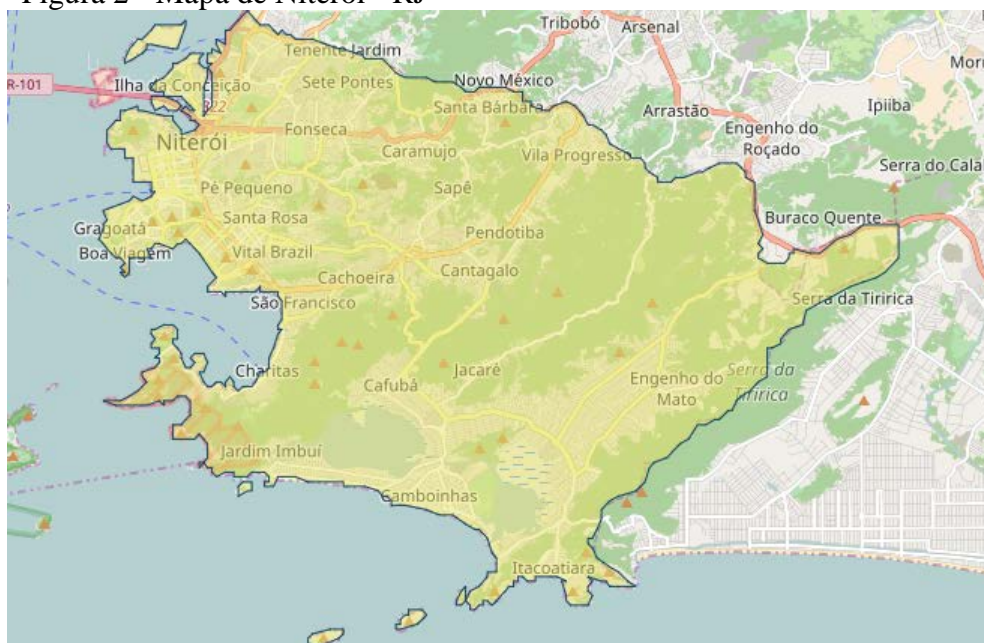


Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/11/mapas-do-estado-do-rio-de-janeiro.html>

No mapa acima, representado como figura 1, apresentamos o Estado do Rio de Janeiro, destacando o município de Niterói, que se encontra demarcado em cinza na Região Metropolitana do estado.

Na figura 2, o município de Niterói, no qual, localizado à linha do mar, encontram-se os bairros da Região Oceânica. Nesta região, encontra-se a Unidade Municipal de Educação Infantil que constitui-se como contexto da pesquisa.

Figura 2 - Mapa de Niterói - RJ



Fonte: IBGE.

População	487.562 hab.
Área	133,919 km ²
Bioma	Mata Atlântica
Instalado em	01/01/1939

Fonte: IBGE.

Niterói, como demonstrado nas imagens e tabela acima, é um município da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que possui em média uma população de 496.696. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Niterói está entre os mais altos do Estado. Em 2010, o IDHM de Niterói ficou em 0,837 segundo os dados do IBGE. E segundo esta mesma fonte em 2012, foram efetuadas 3.685 matrículas efetivadas na Educação Infantil pública.

Do ponto de vista político-administrativo recente, em 2013 toma posse como prefeito da cidade, Rodrigo Neves, inicialmente ligado ao Partido dos Trabalhadores, migrando em março de 2016 para o Partido Verde e se reelegendo ao chefe do poder executivo da cidade neste mesmo ano.

O atual prefeito vem a ser o sucessor de Jorge Roberto Silveira, jornalista, que exerceu seu mandato pelo partido Partido Democrático Trabalhista (PDT), exercendo três gestões no município. Observa-se que por mais de 10 anos os partidos políticos PDT e PT vinham

disputando o governo da cidade que foi liderada por 4 mandatos consecutivos pelo PDT a partir de 1993, retornando à gestão de 2009 a 2012.

O governo PDT abarca em sua gestão alguns acontecimentos importantes para a cidade de Niterói, tais como a construção do Museu de Arte Contemporânea, o Caminho Niemeyer, o Terminal Rodoviário e a implantação do Médico de Família. Construções e eventos colocados pela mídia e pela população como aquisições importantes para o município.

Em 2002 assume a Prefeitura de Niterói em função da renúncia de Jorge Roberto Silveira que se candidataria a Governador do Estado do Rio de Janeiro, o prefeito Godofredo Pinto, professor de matemática aposentado da Universidade Federal Fluminense, representando o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores em Niterói.

Ambos os partidos se colocam sob o mesmo princípio básico de esquerda, que é a luta pela igualdade de direitos e condições. E se apresentam originalmente em suas ideologias como resposta para as necessidades de transformação social do país. O PDT herda a tradição de Getúlio Vargas, João Goulart e Leonel Brizola. O PT se constitui como resultado das lutas sindicais da década de 1980 e da aliança dos líderes que elas projetaram com profissionais liberais, funcionários públicos, pequenos e médios empresários, trabalhadores rurais sem terra e outros setores interessados em enfrentar as desigualdades sociais do país.

Embora os partidos se aproximem em suas ideologias cada chefe do poder executivo exerce suas funções administrativas e executivas de forma diferenciada, pelo fato de possuírem perfis e experiências diversas e que em muito trazem implicações para o desenvolvimento da cidade.

Atualizando de forma resumida a questão político-partidária em Niterói, informo que em 2016, o atual prefeito Rodrigo Neves migrou para o Partido Verde, quando se candidatou à nova gestão, se saindo vencedor no pleito municipal e reelegendo-se prefeito da cidade.

Traço este histórico de gestões e partidos políticos que passaram por Niterói em um determinado período para que possamos situar a gestão da cidade de Niterói e os interesses e concepções que nortearam as ações em torno da Educação no município a partir do momento que as legislações começam a modificar em termos de educação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, promulgada ao término de 1996 após longo período de lutas e debates sobre a necessidade de se reconfigurar a educação no Brasil e quando a Educação Infantil começa, de fato, a se tornar como direito da criança de 0 a 5 anos.

A partir da década de 1990, uma série de mudanças nas gestões educacionais marcaram a forma de se pensar a educação no município e, logicamente que mudanças

estruturais significativas foram ocorrendo na educação de Niterói. Uma dessas mudanças marcantes foi a estratégia adotada visando trazer melhorias para o sistema de ensino, reorganizando este sistema na perspectiva de ciclos, o que atingiria toda a educação básica, inclusive a Educação Infantil.

Tendo a Educação Infantil como campo de investigação, trago alguns documentos e portarias publicados nas diferentes gestões desde a década supracitada, que trouxeram impactos para este segmento mais especificamente.

É importante atentar para as lógicas através das quais foram pensadas a educação durante um dado período para que se possa fazer uma análise da atualidade. Abaixo foram utilizados dados de uma pesquisa realizada por Cunha (2013), que resultou em uma tese e que analisa o processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais para a Educação de Niterói durante o período das gestões PDT e PT de 1999 a 2012. Desta pesquisa, foram extraídos alguns dados importantes a respeito de tais políticas implementadas na educação do município.

Foram também utilizados os relatos de uma equipe de professoras, publicados em 2007 no 16º COLE, através do documento intitulado *As crianças na história e algumas histórias de crianças: em análise concepções de infância e práticas educativas*, onde relatam as experiências vivenciadas como participantes dos processos de discussão, elaboração, e implementação de algumas portarias aqui colocadas no Quadro 1.

Quadro 1 - O processo de reconfiguração da Rede de Ensino de Niterói (1999 a 2012)

Ano	Documento(s) Publicado(s)	Resenha e Percursos
1998/1999	<ul style="list-style-type: none"> Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo; Portarias FME nº. 003/98 e 320/98 	<ul style="list-style-type: none"> regulamenta a organização em ciclos e a estrutura organizacional das Unidades Escolares Municipais. Neste documento há um capítulo específico para a Educação Infantil baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Entretanto, não houve uma discussão profunda sobre o atendimento nas creches e pré-escolas do município.
2000	<ul style="list-style-type: none"> Manual da escola do nosso tempo (Volume 1) Portaria FME nº. 134/00 	<ul style="list-style-type: none"> Publicada oficialmente na ocasião do encerramento da gestão do Professor Comte Bittencourt, o então presidente da FME, para subsidiar a gestão escolar e os sucessores na gestão da FME; Portaria que institui o Ciclo Infantil que passou a ser composto por seis anos. 1º ano de 0 a 1 ano de idade; 2º ano de 1 ano até 1 ano e

		<p>11 meses ; 3º ano de 2 anos até 2 anos e 11 meses; 4º ano de 3 anos até 3 anos e 11 meses; 5º ano de 4 anos até 4 anos e 11 meses; 6º ano de 5anos a 5 anos e 11 meses. A partir desta portaria os estabelecimentos públicos que eram definidos como jardins de Infância ou Casas da Criança passaram a se chamar Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).</p>
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Documento preliminar da nova proposta para a Rede de Ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhado às Escolas em outubro de 2005 para estudo e convite à experimentação de uma nova proposta pedagógica para a Rede. Intensificaram-se as discussões em torno das dificuldades enfrentadas com a política de ciclos na prática escolar, e, por conseguinte, deu-se início ao processo de reconstrução da proposta anterior, promovendo mudanças no texto. Essa proposta relacionou as características dos “ciclos de aprendizagem” com os “ciclos de formação”. Assim, manteve a organização em 4 ciclos no ensino fundamental e organizou em um único ciclo a educação infantil. Houve uma modificação nos critérios de agrupamento, avaliação e organização curricular, revelando outras finalidades em seu discurso, entretanto, com procedimentos instrucionais similares a proposta anterior ainda que de forma implícita.
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de Reformulação da Educação Infantil nas Unidades Pólos (Unidades Escolares que optaram em experimentar a proposta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e registros dos avanços, limites e desafios de uma nova organização. Estavam envolvidas 14 Unidades de Educação Infantil. Este processo envolvia discussões sobre as concepções pedagógicas que alicerçavam tal proposta e a revisão coletiva do Projeto Político Pedagógico de cada escola. • As escolas passaram a ter uma nova estrutura de funcionamento com equipes de referência formadas por professores, diretores, supervisores, orientadores, coordenadores de turno e secretários. Diante disto, a equipe da Fundação Municipal de Educação também passou a se organizar de uma nova maneira. Antes, cada integrante da Coordenação cuidava do seu assunto específico nas Unidades que acompanhava. Nesse momento, foram montadas Equipes de Referência do órgão central (FME) dentro de uma perspectiva transdisciplinar, com representantes de várias coordenações, que articulam seus conhecimentos, visando potencializar assim, a reflexão e o fazer pedagógico das UMEIs, promovendo a formação continuada dos professores, em busca da garantia de uma educação para a

		<p>qualidade social comprometida com a criança, entendendo-a como sujeito de direitos.</p>
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria FME n°. 125/08 - Proposta “Escola de Cidadania” • Portaria FME n°. 132/08 - Regulamenta as Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos que foram frutos do processo de discussão iniciado em 2005. Ao final de 2005 foi enviado o texto preliminar às Unidades Escolares promovendo um movimento de discussões mais intenso, para enfim começar a implementação da Proposta. Foram levantadas as seguintes questões: Quais as concepções de criança e Educação Infantil estão presentes no cotidiano da escola? Que concepções atravessam a organização do trabalho, do espaço e do tempo nas unidades? Quais são as condições necessárias para construirmos e garantirmos uma organização coerente com o princípio que estamos propondo? • Documento preliminar encaminhado às escolas em janeiro de 2007, com alterações e reescritas, como fruto de debates e participação ocorrida no ano de 2006 entre as escolas que experimentaram voluntariamente os novos encaminhamentos organizacionais da Rede propostos no Documento Preliminar, a Equipe da FME, Consultores da UFF e demais escolas da rede;
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Referencial Curricular do Ensino Fundamental 2010: uma construção coletiva; • Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações curriculares preliminares para a rede municipal de Niterói: Educação infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens, adultos e idosos, a ser debatida pelos profissionais neste ano.
2011 e 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Portarias 085/11 e 087/11 - Regulamenta os Referenciais Curriculares e Didáticos e os termos da nova proposta pedagógica, respectivamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Neste período deu-se continuidade à proposta “Escola de cidadania” como base para a construção das orientações e matrizes curriculares.. Contudo, essas apresentaram outros fundamentos associados à reforma educacional e ao multiculturalismo. Assim, somada a outras medidas, a proposta de ciclos foi reconfigurada e encaminhada na Portaria FME n°. 087/11, mantendo uma organização mais aproximada do primeiro período em que os ciclos foram implantados na rede.

Fontes: *Trajetória da Política de Ciclos na Rede Municipal de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais.* (CUNHA, 2013) e *As crianças na história e algumas histórias de crianças: em análise concepções de infância e práticas educativas.* (AMARAL et al., 2007).

Durante o período colocado no quadro acima, percebemos muitos movimentos construídos no sentido da reorganização curricular. Inúmeras discussões e documentos foram produzidos a fim de se obter uma melhoria da qualidade da educação pública de Niterói e,

desta forma, implementar ações que pudessem cumprir as legislações federais vigentes neste período. Os caminhos percorridos, as propostas que foram surgindo, forjaram a educação que hoje temos em Niterói, e nesse sentido é importante pensar em diálogo com Kramer que:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p. 19).

Estes documentos nos trazem a trajetória de resignificação e reconfiguração que a Educação Infantil foi percorrendo no município. As configurações organizacionais pós LDB trouxeram mudanças e avanços importantes nos modos de se pensar este segmento, o que afeta diretamente nas configurações atuais.

Importante ressaltar que a nomenclatura UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) surge em 2000, deixando as instituições de atendimento à Educação Infantil de se nomearem Casa da Criança, nomenclatura que denota uma visão assistencialista à criança, não nos remetendo à ideia de educação. Assim, a Educação Infantil começa a ser vista com um outro olhar, para seus aspectos educacionais aliados ao cuidado da criança pequena, representando uma conquista para este atendimento no município.

De acordo com minhas experiências como professora na rede de Educação Infantil pública de Niterói a partir de 2006, portanto pós Constituição, pós LDB e pós reformulação curricular da Educação Infantil em Niterói, vivenciei o processo de recontextualização da educação municipal que estava em curso neste período. Participei de muitos debates onde nossas vivências enquanto professoras eram valorizadas para a definição de diversas proposições que foram transformadas em portarias apresentadas no quadro acima. A UMEI em que eu atuava na época era uma das Unidades pólo na experimentação das propostas de reformulação da Educação Infantil e desta forma, os documentos foram escritos com base nos "saberes" docentes não sistematizados, que

são forjados no cotidiano escolar e que trazem em seu bojo a intuição, a experiência docente e as "maneiras de ensinar" que são singulares, criadas na labuta, nos encontros diários com as crianças, professores, pais, mães, funcionários, entre outros (AMARAL et al., 2007, p. 4).

A partir deste momento, começamos a experimentar a bidocência²⁰. A experiência com duas professoras iniciou porque alguns grupos de educação infantil em tempo integral, primeiramente os grupos de crianças menores, até então eram atendidos pela professora juntamente com uma agente educadora, porém esta segunda profissional não tinha, necessariamente, a formação como professora e auxiliava nas tarefas relacionadas ao cuidado com as crianças.

Diante do debate sobre o cuidar e o educar como ações indissociáveis na educação infantil, e dos desafios que estão postos numa rotina com crianças pequenas por nove horas diárias, na ausência da professora, fosse por questões de saúde ou para uma falta que se fizesse necessária, a agente educadora não tinha formação e preparo para atuar junto às crianças na função do educar.

Nessas discussões, são vivenciadas as primeiras experiências com duas professoras por turma, o que se confirmou como fundamental para a garantia de mais qualidade no atendimento à criança na educação infantil de tempo integral. Hoje todas as UMEIS de horário integral no município, que correspondem a uma maioria, possuem duas professoras em cada grupo, o que ainda não foi contemplado oficialmente como obrigatório nas portarias da FME, mas que contudo, consta nos documentos oficiais que tratam do Programa MAIS INFÂNCIA, como um dos ganhos para a Educação Infantil no município.

Nesta trajetória de ressignificação da educação de Niterói que repercutiu positivamente na Educação Infantil, é implantado em Niterói um programa que promete a ampliação do número de vagas para crianças de 0 a 6 anos, através da construção de mais 20 Unidades de Educação Infantil. Como dito anteriormente, o Programa promete mais que isso: para além da expansão física, nos documentos que trazem seus objetivos, encontramos a intenção de reformulação do atendimento pedagógico no sentido de ampliação de possibilidades educacionais das crianças pequenas, o que será tratado na próxima sessão.

2.3 A Política pública para a Educação Infantil: o Programa MAIS INFÂNCIA em foco

Primeiramente, para que possamos abordar questões sobre um programa de governo ainda em curso acredito ser importante o estudo sobre o conceito de política pública, fazendo

²⁰ Nome atribuído a ação de duas professoras regentes em uma turma de educação infantil de tempo integral, à docência compartilhada, como em outros lugares esta prática é chamada.

a devida diferenciação em relação ao conceito de um programa governamental. Dentre as muitas definições que se apresentam a partir de diversas lógicas, encontro em Belloni, Magalhães e Sousa (2003), definições que são convergentes com os estudos que temos feito a respeito do tema. Segundo os autores

“política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade. Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência e efetividade das ações empreendidas.”

Os autores conceituam política pública chamando a atenção para a necessidade de avaliação em relação a todo o processo de sua elaboração, implantação e elaboração, com o objetivo de conhecer detalhadamente seus aspectos positivos, perceber e apontar possíveis falhas para pensar meios de aperfeiçoamento ou reformulação.

Em relação ao que diferencia Política e Programa, Perez (2010) coloca que

“mediante definição de metas, objetivos, recursos e explicitação da estratégia de implementação [...] delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando por ação de uma autoridade, são criadas as ‘condições iniciais’ à implementação.”

De acordo com a pesquisa realizada pelo autor, um Programa seria a criação das primeiras condições para que uma política seja implementada. Constituindo-se como a gênese da Política Pública.

Sob este prisma, considero que o Programa MAIS INFÂNCIA, por ser uma política elaborada muito recentemente, se manifesta através de Programa à medida que foi se criando condições para a sua implementação. Duran, 2007, em um estudo sobre as contribuições de Michel de Certeau à pesquisa sobre o trabalho docente, no faz compreender que:

Uma vez anunciada uma determinada política (cultural, educacional) e assumida a sua implantação, são oferecidas condições de possibilidade, ou seja, “sinais de reconhecimento”, “acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade” para que tal política se desenvolva. Nesse processo, vai criando possíveis demandas – não atende a todas as demandas, mas as possíveis [...] (p. 127)

As reflexões da autora citada vão ao encontro do pensamento de Certeau, quando este diz que *“a política não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou*

recusa condições de possibilidade, interdita ou permite: a torna possível ou impossível” (1995, p. 214).

Partindo dos pressupostos sobre a implantação de uma política pública na visão de Certeau, busco os primeiros dados do Programa Mais Infância sem a ingenuidade de que neles encontrarei a solução para todas as demandas reconhecidas socialmente, mas o programa parece tornar possível, criar possibilidades para que algo efetivamente aconteça.

Os primeiros dados de pesquisa dão conta de algumas informações importantes sobre o programa MAIS INFÂNCIA. O Programa foi criado em parceria com o Governo Federal, visando o investimento na construção e custeio de novas UMEIs através do Programa Federal Brasil Carinhoso e ProInfância. O Programa ProInfância, é apresentado no Portal do FNDE como:

Principal ação do FNDE no campo da infraestrutura educacional, presta assistência técnica e transfere recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliários para a educação infantil (BRASIL, 2007).

Através do ProInfância, de acordo com o exposto no portal do FNDE, também seria possível a aquisição de equipamentos e mobiliários indispensáveis e adequados ao funcionamento das Unidades.

Cabe aqui uma observação de que, embora conste nos documentos que foram disponibilizados recursos do ProInfância para a construção das UMEIs, nenhuma delas, inauguradas sob o programa MAIS INFÂNCIA, possui o padrão de construção pré-estabelecido pelo MEC para a construção de novas Unidades de Educação Infantil.

Sobre esta particularidade, Araujo (2014), explicita:

O movimento de expansão em sua fase inicial buscou recursos do Programa ProInfância do Governo Federal para construção de escolas. Entretanto, a situação dos terrenos do município, altamente urbanizado, levou a não adoção dos modelos de creche do FNDE que necessitam de terrenos muito extensos, dificultando o recebimento de apoio. Foram mobilizados e investidos recursos do próprio tesouro municipal em tempos de crise econômica. (p. 61)

De acordo com o documento elaborado no município de Niterói, que corresponde a um planejamento de 30 anos, denominado “*Niterói que queremos*”, somado aos recursos já mencionados, a prefeitura empregou nas construções, recursos do Programa Brasil Carinhoso, destinado à ampliação da oferta de vagas em creches para crianças de 0 a 48 meses, cujas famílias estejam incluídas no Programa Bolsa Família. Configura-se como um subsídio de

apoio à ampliação da oferta de vagas em creches, de acordo com a Resolução CD/FNDE/MEC nº 19, de 29 de setembro de 2014:

Estabelece os procedimentos operacionais para a transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil para o atendimento de crianças de 0 a 48 meses informadas no Censo Escolar da Educação Básica, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches públicas ou conveniadas com o poder público (BRASIL, 2014).

Desta forma, o Programa MAIS INFÂNCIA foi se estabelecendo no município de Niterói, com a principal finalidade de atender à meta 1 do PNE (2014-2024), tendo construído ou reformado até o momento atual, 17 UMEIS, ampliando o quantitativo de Unidades de Educação Infantil entregues como equipamentos novos à população.

Na atualidade, a conjuntura brasileira é atravessada por uma grave crise política na qual muitos direitos conquistados têm sido cerceados e outros ameaçados de serem suprimidos. Nossas conquistas são instáveis no que tange à consolidação dos direitos que nos foram garantidos e a nossa Constituição tem sofrido tantas emendas que tememos não reconhecê-la em pouco tempo. Percebemos ações governamentais que desmantelam as conquistas do povo e sempre nos fazem retroceder. Tempos em que importantes políticas públicas estão sofrendo sérios cortes de verbas, impossibilitando a continuidade de suas ações, afetando drasticamente e principalmente as camadas mais empobrecidas da população. Assim sendo, cabe à observação sobre a efetivação dos compromissos assumidos com a implementação do programa investigado. A partir de 2015, a manutenção do ritmo acelerado de construção e reformas de novas UMEIs foi comprometido, devido ao grande impacto produzido pela crise econômica.

Rosemberg (2007), nos fala dessa realidade premente em relação à descontinuidade das ações governamentais, citando a mitologia grega, onde o herói trágico Sísifo viveu a maldição de empurrar a pedra montanha acima por imposição dos deuses, e quanto mais tentava subir, mais escorregava ladeira abaixo.

Sua instabilidade, a ameaça constante de rebaixamento para soluções milagrosas e de ocasião, o que dificulta a construção contínua de sua identidade, de competências brasileiras para a instalação de um modelo brasileiro sólido de instituição educacional pública para crianças pequenas com qualidade e equidade (ROSEMBERG, 2007, p.8).

Neste cenário, ainda muito nebuloso, percebemos mesmo que de forma inicial, a garantia de vagas, contudo, utilizando-me das experiências de atuação em uma UMEI do

município, tenho observado algumas condições deficientes para a qualidade e equidade nas especificidades da Educação Infantil, quando pensamos as crianças como potência, como devir-ilimitado (ABRAMOWICZ, 2011) E, é a partir da realidade cotidiana na prática com coletivos infantis em uma UMEI inaugurada sob a égide do MAIS INFÂNCIA, que pensaremos sobre as concepções de infâncias implícitas nas intenções de expansão da oferta de vagas para a Educação Infantil.

Posso perceber em minhas aproximações do campo como pesquisadora que o Programa MAIS INFÂNCIA parece preocupar-se em expandir a oferta de vagas para as crianças na creche e na educação infantil e dá plena liberdade para que cada instituição formule o seu Projeto Político Pedagógico, de forma autônoma, de acordo com as necessidades locais e de acordo com o regulamentado pela LDB. O artigo 12 da LDB dispõe que *"os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica"*.

Desta forma, de acordo com a legislação vigente, cada Unidade Educacional de Educação Infantil do município de Niterói tem a incumbência de pensar seus modos de organização dentro dos parâmetros pré-estabelecidos legalmente através das Portarias instituídas pela Fundação Municipal de Educação de acordo com o exposto no Quadro 1, especialmente de acordo com a Portaria FME N° 085/2011 *"Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil."*

Pensando sobre as instalações físicas e os modos de organização da UMEI, entendemos que esses interferem na dinâmica escolar e das diferentes situações que compreendem os espaços educacionais.

Abaixo apresento as imagens da UMEI Gaivotas, contexto da pesquisa. A partir deste espaço venho procurando investigar em diálogo com as crianças, se elas tem sido pensadas como o centro do programa, como sujeitos de direitos que são.

Figura 3 - Ilustração da frente da UMEI – AYS, 5 anos – 2017



Início esta seção apresentando com maiores detalhes a estrutura física da UMEI onde ocorreu a pesquisa (figura 3). A fim de preservar sua identificação e dos seus integrantes, como anunciado na introdução deste trabalho dissertativo, chamarei de UMEI Gaivotas, decisão que causou-me um forte incômodo, dada a grande contradição existente entre o discurso por mim defendido e apreendido sobre a professora pesquisadora, assumindo essa função da professora e gestora que pesquisa a sua própria prática, mas que porém, ao mesmo tempo, por questões institucionais e éticas na relação com a própria Fundação Municipal de Educação, torna-se institucionalmente e politicamente necessário a não nomeação da UMEI onde atua. Para mim, a identificação da UMEI é muito cara, pois ao mesmo tempo que existem as questões éticas, existe a importância da fidedignidade da pesquisa, por este motivo, expresse esse dilema neste trabalho dissertativo como um problema encontrado na pesquisa, que por escolha epistêmica e metodológica preza pela não identificação dos atores e do local pesquisado.

Esta Unidade Municipal de Educação Infantil inaugurada no período de implantação do Programa MAIS INFÂNCIA, como mencionei anteriormente, está situada em Itaipu, bairro da Região Oceânica de Niterói. Este bairro, assim como os outros da região possui uma vasta área natural, composta por praias e uma expressiva extensão de mata atlântica preservada, que se constitui no Parque Estadual Serra da Tiririca, onde é possível a realização

de trilhas para estudo da biodiversidade local e lazer.

Além das riquezas naturais, o bairro apresenta uma grande riqueza cultural e histórica, que se constitui como patrimônio da cidade de Niterói. Na praia de Itaipu existem sambaquis que guardam registros históricos de animais e habitantes que ali viveram há muitos séculos atrás e um museu arqueológico com a exposição dos materiais encontrados nas dunas e nas ruínas de um antigo abrigo para mulheres, conhecido como Recolhimento de Santa Tereza, existente ali no século XVIII. Na praia também existe a colônia de pescadores, que guarda uma riqueza histórica muito importante a ser preservada. Em um outro ponto do bairro, em um outro loteamento, existe um espaço de resistência quilombola conhecido como Quilombo do Grotão. Bem mais próximo à UMEI fica instalado um horto botânico, com diversas plantas e árvores, bem como mudas que são utilizadas para o plantio e árvores e plantas decorativas no município.

Nesta área que considero privilegiada, tanto ambientalmente quanto culturalmente, está localizada a UMEI em que faço parte da equipe gestora. O prédio que pertence hoje a esta Unidade, em 2011 recebeu uma grande reforma para abrigar as crianças de uma outra UMEI que passava por sérios problemas de alagamento já há muitos anos. Outrora pertencia a uma escola privada e então, quando o prédio foi desapropriado pela prefeitura foram feitas muitas adaptações para que pudesse atender às necessidades de uma Unidade Municipal de Educação Infantil. Muitas adaptações foram feitas, contudo, o espaço ainda assim permaneceu muito inadequado. Quando a outra UMEI retornou ao seu prédio de origem, em 2013, esta nova Unidade foi inaugurada. Este fato é narrado por Araujo (2014), pontuando que:

[...] existiam algumas obras inacabadas, herdadas do governo anterior (2009-2012). Estas obras contaram com recursos provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), desenvolvido pelo governo federal que previa, nas localidades onde eram construídos prédios para população de baixa renda, a necessária construção de equipamentos de ensino. Tratava-se, portanto, de um movimento relacionado ao conjunto de condicionalidades estabelecidas pela União para assinatura de convênio com os municípios. As obras situavam-se nas seguintes localidades: Vila Ipiranga, Itaipu, Ponto Cem Réis, Caramujo e Sapê.

Desta forma, foi construída esta Unidade em Itaipu, com capacidade para atendimento de um total de 85 crianças de 03 a 05 anos, divididas em grupos etários.

Os grupos atendidos na educação infantil de Niterói são denominados de Grupos de Referência do Ciclo Infantil, sendo utilizada a sigla GREI. O prédio apresenta cinco salas de aula e atende aos grupos especificados no quadro abaixo:

Grupos:	Faixa etária das crianças atendidas:	Quantidade de Turmas:
GREI3	3 anos a 3 anos e 11 meses	01
GREI4	4 anos a 4 anos e 11 meses	02
GREI5	5 anos a 5 anos e 11 meses	02

Pela modulação, cada grupo tem como limite o número de 20 crianças, podendo se estender em até dez por cento em casos de necessidade. Apesar da modulação²¹, das 5 salas, apenas duas comportam esse número de crianças e as outras três comportam, no máximo 16 crianças devido ao espaço ser muito pequeno e não possibilitar uma maior mobilidade entre as crianças, caso o número seja maior, como mostrado através das imagens 16 e 17. Além das salas de aula, a Unidade apresenta para as crianças uma sala de multimeios, onde tem espaços para TV, leitura, arara com fantasias e funciona como um espaço para atividades diversas, assim como o nome anuncia (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Sala de Multimeios - 2014



Figura 5 - Sala de Multimeios - 2014



O refeitório da Unidade tem capacidade para em média 40 crianças fazerem as refeições de forma confortável e é utilizado para exibição de filmes e reuniões com professoras e famílias das crianças (Figuras 6 e 7).

²¹ Número de alunos por grupo regulamentado pela Portaria 087/2011 - FME

Figura 6 – Refeitório funcionando como sala de projeção - 2015



Figura 7 – Refeitório - 2017



Apresenta no térreo um banheiro infantil feminino com três chuveiros (figura 8) e um infantil masculino sem chuveiros (figura 9), um banheiro feminino adulto e um adaptado (que funciona como o masculino adulto). No anexo (andar superior) existe um banheiro infantil unissex (figura10) com um chuveiro e um banheiro de adulto.

Figura 8 - Banheiro feminino Infantil - 2017



Figura 9 – Banheiro masculino infantil – 2017



Figura 10 - Banheiro Unisex - 2017



A unidade possui uma secretaria com banheiro (figura 11), uma sala de direção (figura 12) e um almoxarifado (figura 13), que funciona também como sala de professores e espaço do clube do livro²².

²² Projeto criado com o objetivo de emprestar livros para as famílias. Todas as terças e quintas-feiras as crianças podem ir a este espaço sala junto com seu responsável e escolher até dois livros para levar emprestado. O projeto inclui livros de literatura infantil e adulta.

Figura 11 – Secretaria - 2017



Figura 12 - Sala da Direção – 2017

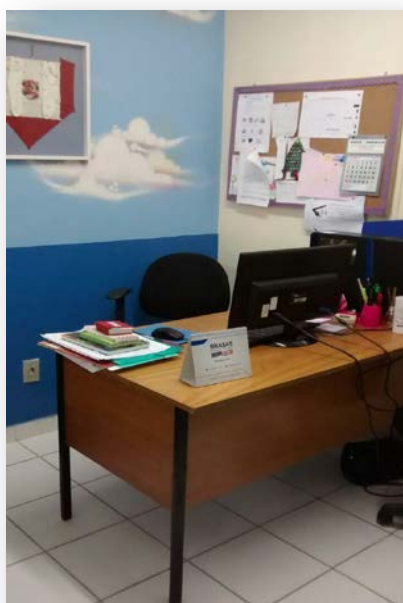
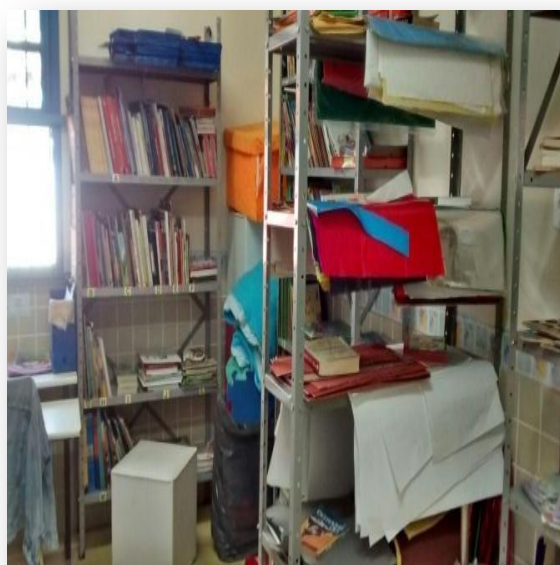


Figura 13 – Almoxarifado - 2017



Uma varanda grande se constitui como parquinho, apresentando brinquedos e grama sintética, onde são realizadas recreações e festas (figuras 14 e 15).

Figura 14 – Área Externa - 2017

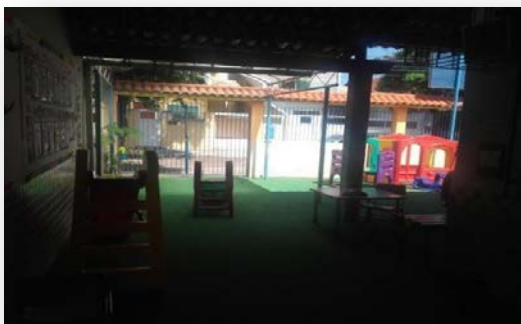


Figura 15 – Área Externa – 2017

Figura 16 – Sala GREI4B – 2017
(créditos FLA)

Figura 17 – Sala GREI3 – 2017 (créditos MEL)



As fotos apresentadas buscam contextualizar, de modo geral, a estrutura física da Unidade, compreendendo que perspectivas diferentes alteram o significado dos ambientes, nos dando diferentes resultados e diferentes modos de percepção (GRAUE E WALSH, 2003). Mudar de perspectiva não significa apenas um deslocamento entre lugares físicos, porém, a visão certamente é alterada e ampliada quando nos deslocamos, já trazendo mudanças para a produção de dados em nossas pesquisas. Algumas das fotos (as que possuem créditos) foram feitas pelas crianças a partir de suas perspectivas em relação ao ambiente. As outras foram realizadas por mim, enquanto pesquisadora.

Até o presente momento, a UMEI conta com o seguinte quantitativo de profissionais: onze professoras, sendo duas para cada grupo e uma de apoio para a criança com necessidades educacionais especiais; equipe de articulação pedagógica composta pela diretora, diretora adjunta, uma coordenadora, uma pedagoga; uma agente administrativo e uma auxiliar de coordenação; equipe de apoio operacional composta por três funcionárias de serviços gerais e

três merendeiras.

O horário de funcionamento da Unidade é das 8 às 17 horas e às quartas-feiras ocorrem às reuniões pedagógicas a partir das 15 horas e, então, as crianças saem neste horário, conforme o disposto em Portaria da FME para todas as escolas da rede.

As reuniões semanais de planejamento devem ser de caráter informativo, organizacional, reflexivo e avaliativo, com foco na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho de cada Ciclo, bem como a formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação (ART. 30, PORTARIA 128/09)

As questões que surgem devido aos problemas com espaço físico limitado vão sendo estudadas por toda a equipe nas reuniões pedagógicas de quarta-feira e, após alguns anos de conversas e propostas de solução para as dificuldades que surgem com a questão do espaço, algumas possíveis até o momento são as de apropriação dos espaços externos para que as crianças possam brincar, e para que sejam realizadas festas e reuniões com as famílias, numa tentativa de reinvenção deste espaço (TAVARES, 2003), aproveitando também para apresentar os espaços e a cultura local para a comunidade que ainda não conhece, pois muitos, apesar de morarem no bairro, afirmam nunca terem visitado esses espaços e até mesmo desconhecerem a existência deles.²³

Nesse sentido, a direção da escola firmou parceria com as direções do Museu de Arqueologia de Itaipu (figura 16), Horto Botânico de Itaipu (figuras 17, 18 e 19), Quilombo do Grotão (figura 20) e também INEA (Instituto Estadual do Ambiente). Nesses espaços as famílias e crianças são muito bem acolhidas quando ocorrem os muitos festejos da Unidade, como a Ciranda Cultural, a Festa Literária, festas de encerramento e confraternizações, reuniões pedagógicas e outros. O INEA tem levado as crianças a conhecerem a biodiversidade através de trilhas por diversos locais do Parque Nacional da Serra da Tiririca (figura 21) e também, através do plantio do mangue, onde as crianças e suas famílias participam ativamente sempre que somos convocados a participar (figura 22).

Por ser pequena, a estrutura física dificulta bastante a interação entre os grupos de diferentes faixas etárias que compõem o Ciclo Infantil. Ainda não se conseguiu vencer a visão adultocêntrica de que não há muitas possibilidades de ocorrer uma troca mais frequente entre os grupos e essa troca só acontece em ambientes externos, pouco ocorre dentro dos espaços da

²³ Uma possível justificativa para o desconhecimento sobre os espaços externos à UMEI que se configuram como patrimônio histórico, cultural e ambiental do bairro é o fato de muitos da comunidade terem migrado de outros estados e municípios, principalmente dos estados do Nordeste, tendo se instalado na região por conta de melhores condições de vida e empregabilidade.

UMEI.

Contudo, as crianças, como potência, não percebem as mesmas barreiras que os adultos percebem. Brincam, interagem, questionam e vão colocando questões que nos despertam a atenção e nos fazem refletir nas reuniões pedagógicas. O espaço físico é condicionante, por exemplo, para que as crianças escolham não dormir nos momentos de descanso. Não existe um dormitório na UMEI e com todas as salas de aula ocupadas com colchonetes nos momentos de descanso, não são concedidas às crianças possibilidades de pensar outras opções de atividades, pois, na visão de boa parte dos profissionais, as crianças “precisam” descansar para viverem as atividades da tarde.

Em relação a esta questão, remeto-me a um documento do MEC, produzido por Malta e Rosemberg (2009), que se constitui num importante instrumento para reflexão sobre uma creche que de fato respeita os direitos das crianças. Dentre os muitos e importantes critérios que são colocados pelas autoras, a respeito do trabalho com as crianças na creche e educação infantil, destaco aqueles que tocam na questão crucial desta pesquisa: “*Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas*”; “*A criança é ouvida*”; “*Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança[...]*” (MEC, 2009, p.15)”. Nesse sentido, ao observar as ações na UMEI, e sendo participante desse processo, reconheço que ainda é preciso avançar no sentido de respeitar o ritmo fisiológico individual de cada criança, e não apenas ouvi-la quando diz que não deseja dormir, mas pensar coletivamente ações para atender às suas necessidades e romper com os limites impostos pela falta de espaços físicos adequados para estes momentos.

Acreditamos que espaços físicos mais ampliados e melhor pensados são imprescindíveis para o respeito às suas necessidades individuais, para a socialização entre as crianças e possibilidades de escolhas. Nós adultos sonhamos com o espaço que seja ideal para que as crianças possam descansar se assim desejarem, ou escolher fazer outras atividades em outros espaços se não quiserem dormir. Um espaço que possibilite que as mesmas se expressem com liberdade, brinquem com terra, subam em árvores, plantem, corram em espaços amplos, joguem bola, estabeleçam relações com outros grupos etários, recebam suas famílias e festejem sem a preocupação com a questão: “*Será que caberá todo mundo?*” Sobre essas preocupações e desejos, que são legítimos, as autoras citadas acima também colocam que em uma creche que respeita os direitos das crianças “*os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças*”; “*As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol*” (MEC, 2009, p.14). “*Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante*”; “*as crianças têm lugares agradáveis para se recostar e*

desenvolver atividades calmas”; *“as crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono”* (MEC, 2009, p.17). O MEC publicou o documento citado acima, objetivando que o mesmo sirva de suporte à elaboração do trabalho na creche e educação infantil. Portanto, reconhece que os espaços precisam ser pensados de modo que os direitos das crianças sejam respeitados, e contudo, encontramos uma contradição quando nos deparamos com a realidade destes espaços. Os espaços são limpos, organizados, e considerados até aconchegantes pelas pessoas que os visitam, que vêem os espaços pequenos como acolhedores. Porém, nesse formato de prédio, com ambientes tão pequenos, a interação entre as crianças é bastante dificultada e a visita aos espaços externos não é possível com tanta frequência, pois são espaços distantes da Unidade, que requer uma longa caminhada a pé. As caminhadas são agradáveis, mas não se consegue fazer com tanta frequência como se gostaria.

Percebemos que o enfoque das políticas públicas dirigidas à infância, de acordo com Castro (2013, p.85), ainda *evidenciam a diversidade significativa dos interesses nacionais acerca dos direitos das crianças e não exatamente, a importância das crianças e sua contribuição para a comunidade política moderna.*

No documento do MEC, previamente mencionado, Malta e Rosemberg (2009) também citam que *“nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”*(p.18). A UMEI procura respeitar este direito da criança mesmo que não exista possibilidade de contato com a natureza no prédio que atende às crianças, e ainda que não haja espaço com terra e conseqüentemente, não existam árvores ou local para plantio. As riquezas naturais dos espaços externos ao prédio da UMEI, são um convite às crianças para que os explorem e se apropriem deles.

Figura 18 – Museu de Arqueologia - 2016



Figura 19 – Horto de Itaipu - 2016



Figura 20 – Horto de Itaipu - 2016



Figura 21 – Horto de Itaipu - 2016



Figura 22– Quilombo do Grotão 2016



Figura 23 – Serra da Tiririca - 2015

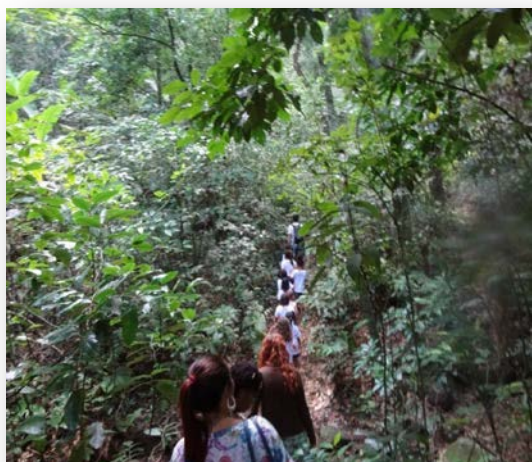


Figura 24 – Mangue de Itaipu - 2016



Através destas ações expressas no seu projeto político pedagógico, a UMEI Gaivotas vai encontrando modos de superar, de certo modo, os limites colocados pela estrutura física, que se mostra altamente condicionante se as crianças forem mantidas ali por nove horas diárias. Os espaços externos são alternativas para atender às necessidades das crianças de brincar e explorar outros ambientes que também pertencem a elas, como moradores do bairro.

A UMEI, como mostrado nas imagens, não conta com uma área com terra para que se possa cultivar plantas com as crianças. Somente uma área com grama sintética com brinquedos. E acreditamos que as crianças precisam deste contato com elementos da natureza, ver animais, plantar uma horta, subir em árvores. Esses espaços estimulam a potência criativa das crianças, contudo, não foram pensados na construção da UMEI, o que nos faz pensar sobre os modos de socialização e as concepções de educação para as infâncias que os governos demonstram ao conceder instalações pequenas, frias e condicionantes para as crianças.

Ao avaliar a arquitetura da UMEI, e pensar na agenda política em atender às legislações vigentes e ao direito das crianças à garantia de vagas em Unidade pública de Educação Infantil e à creche, quando as camadas populares vão tendo cada vez mais acesso à educação pública por meio dos direitos conquistados, deixando estas Unidades de atender às elites como no passado, concordo com Tavares (2003, p.50), quando afirma que

[...]os espaços escolares passaram por um processo de empobrecimento acelerado. Desapareceram os “templos do saber”, os “palácios da educação”. Desaparece a preocupação com a estética, com a beleza, com a eloquência do espaço escolar. [...] a política de construção e ampliação da rede municipal escolar tem sido implementada sob a égide de uma economia e uma funcionalidade que têm feito

“desaparecerem” das plantas escolares as bibliotecas, os auditórios, as quadras esportivas, os laboratórios, as áreas para recreação, as salas de professores, etc.

A realidade pesquisada pela autora reflete de alguma forma a realidade que vivemos na UMEI. Na UMEI que se constitui como campo da minha pesquisa, foram aproveitadas as instalações do prédio adquirido pela prefeitura e, por consequência, a UMEI passou a funcionar em um espaço reduzido, onde não é possível nem ao menos reunir todas as famílias das crianças, por exemplo, em uma festividade ou reunião geral de pais e responsáveis.

Por ser um prédio muito pequeno, as famílias costumam considerá-la confortável para as crianças, em uma concepção de que se as crianças são pequenas, os espaços menores também oferecem mais segurança para elas. Como o prédio foi adaptado e não construído inicialmente para ser uma UMEI, acaba por denotar o espaço de residência, a moradia das crianças. Nesse sentido, Tavares ainda coloca que

[...]a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico do currículo escolar, não só pelos efeitos que suas estruturas induzem mas, sobretudo, pelo papel simbólico que desempenha na vida individual e social de cada sujeito e de um grupo social (2003, p.49).

Na concepção de educadores e educadoras que pensam a importância de compreender o fenômeno social da infância e sua educação, e que buscam escutá-las como um princípio educativo, principalmente partir da construção de um projeto político e pedagógico que possa acolher e atender ao máximo as necessidades e expectativas das crianças, o espaço limitado parece interferir negativamente na educação destas crianças. Assim como Reis e Oliveira (2016): *Consideramos a educação da infância uma experiência que é, ao mesmo tempo, universal e particular, única e plural.* (p.16).

Analisando o espaço físico ofertado para a educação das crianças, podemos perceber que a oferta de vagas configura-se em uma preocupação maior por parte dos governantes, do que com as condições que propiciem mobilidade, participações e interações infantis. Ao utilizar os espaços do bairro, as crianças demonstram gostar de subir em árvores, pular corda, jogar futebol, brincar de pique esconde e outros “piques”. Essas brincadeiras, no entanto, não são permitidas no espaço físico que possuem na UMEI. O espaço não as impossibilita de brincar. Ali elas brincam e tentam romper com os limites, contudo as professoras acabam intervindo em suas brincadeiras, alegando serem inadequadas para o espaço, quando na verdade, o espaço é inadequado para elas. Inevitavelmente, perdem a bola ou param de correr para não correrem o risco de machucarem-se no espaço inadequado, que apresenta em sua

extensão, alguns obstáculos como colunas, estruturas do telhado, grades e os próprios brinquedos que tomam grande parte da área livre.

As crianças, desta forma, ficam descontentes, sentem-se punidas quando brincam e quebram algum objeto importante para a UMEI, como lâmpadas, vasos de plantas, os próprios brinquedos, dentre outros... lamentam pelo ocorrido, e até pedem desculpas, quando na realidade não há do que se desculpar, pois a natureza infantil exige um espaço maior para que as crianças possam fazer o que sentem desejo de fazer.

De acordo com Melro (2013, p. 64), em sua pesquisa direcionada aos contextos da Educação Infantil em um movimento de escuta das crianças, é necessário problematizar a questão do contexto físico e espacial de educação das crianças pequenas:

[...]um contexto físico por si só não faz uma escola, já que esta é compreendida como um contexto social constituído por pessoas que compartilham metas e constroem intencionalidade educativa. Pensemos, então, por outro ângulo: desenvolver uma atividade intencional sem um ambiente pensado, arquitetado para tal também não seria descaracterizar a ação desenvolvida naquele lugar? Não seria, ao contrário de favorecer, interferir no trabalho? Por mais que a equipe gestora e os docentes se empenhem para potencializar o trabalho realizado, a configuração do espaço físico, a exemplo da sala de recursos/professores, acaba não estimulando os indivíduos que ali frequentam a usarem, criarem.

Nesse sentido remeto-me novamente ao termo MAIS INFÂNCIA: Infância tem a ver com culturas das crianças, com especificidades relacionadas às crianças, com crianças que são sujeitos sociais produtoras de suas histórias. Os espaços físicos de uma instituição para educação das infâncias têm muito a nos dizer sobre os modos como as infâncias e as crianças estão sendo consideradas. Busco então, conhecer um pouco sobre as crianças atendidas pela política pública MAIS INFÂNCIA e dialogar com elas sobre a educação que lhes é conferida.

No próximo capítulo abordaremos com maior especificidade a questão da participação das crianças, sujeitos das pesquisas, e o que pensam e dizem a respeito da UMEI, na perspectiva do MAIS INFÂNCIA, indo ao encontro das questões que nos levaram a esta pesquisa, intencionando, em diálogo com as crianças, compreender quais os desafios e as possibilidades que se colocam no contexto educacional da UMEI, contexto da pesquisa.

3 UM OLHAR PARA O COTIDIANO DA UMEI: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CAMPO DE POSSÍVEIS EM DIREÇÃO AO “MAIS INFÂNCIA”

Ainda que pareça excessivo, para os adultos que somos, sem a voz da criança não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão (NARANJO, 2013).

Inspiro-me em Naranjo (2013) no exercício de escrita deste capítulo, ao refletir sobre a riqueza das contribuições que as crianças trazem através de suas falas, do que nos contam e falam entre si.

Através deste capítulo, busco aprofundar algumas questões sobre a participação política e democrática das crianças trazido por Lúcia Rabello de Castro (2013) que nos provoca a pensar sobre criança e democracia. A ideia da criança como vir a ser, como incompleta, ainda muito arraigada no pensamento da sociedade, ainda se percebe através da negação à participação mesmo na esfera educacional, em instituições criadas para que sejam atendidos os “direitos” das crianças, direitos esses estabelecidos por adultos, capazes de falar por elas, que as representam em seus interesses, interesses esses que não foram ditos por elas, mas por terceiros, ditos capazes de representá-las.

Do ponto de vista epistemológico e filosófico, ao longo da história as crianças e suas infâncias tiveram as especificidades de sua natureza e seus modos de interagir com a cultura teorizadas no intuito de desvendar as naturezas infantis, seguindo um percurso que nos leva ao sentido de dar a elas uma direção, de prepará-las dentro de padrões morais predeterminados, de censura aos seus exercícios de transgressões às regras impostas pelos adultos (FINCO, 2010). Desde o sentido etimológico da palavra infância, ela foi concebida como a fase ausente da fala, privada da linguagem, do *logos*, que quer dizer linguagem e razão (GAGNEBIN, 1997). Trata-se de visões sobre a fase das ausências, da qual já temos tratado, e nessas concepções históricas encontramos respostas para a marginalização da educação das crianças como um fazer de segunda ordem ainda nos nossos dias. Ou um fazer com vistas a prepará-la para ser o que ainda não é. Historicamente essa concepção de infância foi socialmente construída, sendo que a partir de Rousseau se começa a conceber os fazeres infantis sob a ótica da diferença. A diferença dos seus modos de ser dos modos de ser do adulto, diferente e contudo, não inferior. Sendo assim, “*o conceito de diferença implica negar os modelos da carência e da insuficiência, para afirmar uma estruturação de outra ordem.*”(RIBEIRO,

1997, p.102).

No sentido de entender como pensam as crianças sobre seu cotidiano na UMEI e quais as questões elas trazem, após um período de conversa entre professoras nas reuniões de planejamento, em 2016, o projeto anual da UMEI teve como título “Curiosa Idade - criança pergunta, escola aprende”. Através deste projeto, buscou-se compreender os interesses infantis e planejar as ações educativas pautadas nas perguntas das crianças, buscando fazer pesquisas com elas. Quais histórias traziam para contar? Essas experiências trazidas nos ajudam a construir outros olhares para as diferentes vivências das crianças, relativizando as teorias desenvolvimentistas, que ainda desvelam a nossa sociedade como adultocêntrica.

Através deste projeto e dos que foram elaborados nos anos anteriores sempre se objetivou descobrir quem eram as crianças com as quais lidamos e construímos o cotidiano da UMEI, suas famílias e suas heranças culturais. Com isso, nossa finalidade era trazer sentido para os acontecimentos do dia a dia, de modo que fossem significativos para as crianças.

Se a interação for a principal condição para entender a crianças com as quais trabalhamos e quais as experiências de vida eram trazidas ordem social, então essa compreensão requer ter em consideração todos os membros e todos os grupos. (Mayall, 2000, In Gomes, 2015). A Educação Infantil pode ser um espaço que deve criar possibilidades para que a criança interaja com seus pares, professoras e demais profissionais. A criança é, em potência, um sujeito social de participação, que demonstra essas características quando comunica sobre seus gostos, preferências, conta fatos cotidianos, reproduz os acontecimentos ao seu redor, influencia as pessoas com as quais se relaciona. Podemos perceber que elas participam e influenciam a ordem social. Sociedades e crianças possuem complexas particularidades, e é preciso descobrir formas de participação das crianças na sociedade, como indivíduos que transitam o espaço coletivo da escola e, portanto, tecem teias nos relacionamentos.

A despeito das nossas limitações sobre as teorias do desenvolvimento infantil que circulam entre nós, teorias que de modo geral ainda ignoram a influência da cultura sobre a criança, entendemos a criança como sujeito que apreende uma compreensão de mundo construída *através da experiência culturalmente mediada que tem desse mundo.* (GRAUE, WALSH, 2003, p. 19). Não podemos negligenciar que as ações da criança resultam da sua herança cultural e das suas interações com outros sujeitos.

Nesse sentido, venho refletindo sobre como podemos ouvir as crianças e por que ouvi-las, sentindo a necessidade de estudar mais sobre as particularidades das crianças, por admitir saber muito pouco acerca delas.

Assim, como trabalhar com sujeitos sobre os quais sei tão pouco? Crianças que, ao longo dos anos, fui sendo apresentada a tantas generalizações e a tantos rótulos sobre que é aceitável no trato e nos modos de trabalhar com ela. Tudo sob o olhar adulto acerca delas. Crianças essas, que narradas por professores, por mães, outros adultos que lidam com elas, mas que não falam de si muitas vezes. Crianças com múltiplas singularidades, em suas histórias, culturas, etnias, classes, gêneros, grupos sociais e que exigem um olhar atento de quem lida diretamente com elas no dia a dia (GARCIA, 2002). O que se tem construído, de modo geral, é o olhar do adulto para as necessidades das crianças, o adulto que pensa saber o que é o melhor para elas, contudo, para que possa conhecê-las um pouco melhor e entender o que realmente importa para elas preciso escutá-las e observar suas ações, deixar que proponham soluções para os problemas que encontramos no cotidiano, em busca de um programa MAIS INFÂNCIA que seja potente. O grupo de professores e funcionários da UMEI tem se reunido para discutir quais os dispositivos e estratégias podem ser adotados para que as crianças participem de fato e contribuam para o pensar sobre a educação infantil.

No sentido atribuído por Walter Benjamin, a partir da citação abaixo, penso que para compreendermos sobre as concepções das crianças sobre o mundo que a cerca, é preciso caminhar junto a elas, e sobretudo, buscando a sensibilidade nas intervenções de modo a acolher aquilo que elas expressam de forma legítima.

Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva [...] (BENJAMIN apud MASSCHLEIN, 2008)

E andando a pé, vou me aproximando das crianças, em busca de desvendar as maravilhosas surpresas que me aguardam e cada curva do caminho.

Ao iniciar a presente pesquisa, já estando inserida no campo como profissional desde a sua inauguração, busco como pesquisadora, primeiramente, buscar informações sobre a política pública a qual me propus a investigar. Como alguém que partilha do cotidiano da UMEI, sinto-me como pesquisadora e também participe daquilo

que nos é dado dia a dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] (CERTEU, 1996, p. 31).

Desta forma, ao estar no campo como pesquisadora, me considero parte deste

cotidiano, onde a política pública MAIS INFÂNCIA se materializa.

Estou envolvida nas tensões do dia a dia e narrar o cotidiano junto com as crianças e professoras, faz de mim, no sentido atribuído por Certeau, uma *historiadora do invisível*.

Observar os espaços físicos, pensar sobre a forma como se organizam, analisar documentos. Contudo, ao olhar para o campo com olhar de estranhamento, olhar este que é etnográfico e que pressupõe uma domesticação teórica (OLIVEIRA, 2000), procuro me despir de conceitos pré concebidos em minha prática, que tantas vezes não me permite um olhar disciplinado e sensibilizado pela teoria, olho para as crianças e vejo que elas devem ser parceiras comigo nesta investigação, narrando sobre como se sentem ao serem atendidas ali.

A UMEI, inicialmente tão naturalizada em meu olhar, aos poucos foi sendo vista com outros olhares, e, não sem tensão, num esforço do estranhamento, fui buscando perceber de outras formas os acontecimentos que se davam em seus ambientes. E ali percebo que ninguém mais indicado a trazer contribuições para a minha pesquisa, além das crianças. Elas têm modos diferentes de perceber este cotidiano. Através do olhar das crianças e das suas expressões sobre o que elas pensam, percebo que é possível pensar sobre estratégias e modos de resistência e transformação do cotidiano. Ao escutar as crianças, é possível ressignificar o meu olhar para o cotidiano da UMEI.

Em diálogo com Giard, na obra de Certeau (1998), pesquisar sobre este cotidiano vai além de um olhar superficial sobre as questões do dia a dia, e como agem as crianças e os adultos nas ações rotineiras, mas perceber o que está por trás dos discursos, dos fazeres e essencialmente, das palavras das crianças. Nesse sentido, pesquisar o cotidiano é tomar

“[...]por objeto, não a espuma dos dias, o desconcerto e a confusão do discurso político, as lamentações de uns, as censuras dos outros, mas o sentido oculto daquilo que, mais profundo e ainda misterioso, se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras.” (GIARD, in CERTEAU, 1998, p. 12)

No convívio diário, na interação com as crianças que sempre nos demandam desafios no dia a dia, que nos procuram diariamente para relatar que uma torneira não funciona, que o brinquedo quebrou, que a água acabou, que trazem bilhetinhos quando precisam de algum material para suas atividades na sala, que nos questionam sobre a alimentação que é servida, que também nos desenham, desenham os espaços por onde circulam, falam da alegria de estar ali e vêem poesia nesses espaços. Passo a olhar para o campo, com um olhar despido de ingenuidade e das minhas certezas, de forma sensível (re)enxergo as crianças que estão ali de um modo nunca visto antes.

E neste fazer, ao para meu campo, percebo que apenas olhar não dá conta da natureza das relações sociais que ali se atravessam. Preciso ouvir. Especialmente às crianças que estão imersas no cotidiano, mas que o vêem de forma tão diferente de mim, enquanto adulta.

Graue e Wash (2003, p.97), colocam que ao entrar no campo empírico da pesquisa “*a escolha do papel deverá ser, pelo menos em parte, uma decisão teoricamente conduzida, porque está relacionada com o tipo de entendimento que o investigador espera criar*”.

Na construção metodológica, como fica registrado no início deste trabalho, coloco como imprescindível para a construção epistêmica da pesquisa, estas duas ações (olhar e escutar), seguidas do ato de escrever como preconiza Oliveira, 2000. Contudo, ao perceber as crianças como centro de todos os processos ocorridos na instituição, me dou conta de que preciso, mais do que tudo, escutá-las sobre o atendimento que lhe é destinado, ouvi-las como usuárias da política pública, que burlam a realidade nas relações instituintes, de que nos fala Certeau, quando reinventam modos de fazer o cotidiano.

Como tenho dito, sendo partícipe do cotidiano, não chego à UMEI como uma estranha ao contexto, às pessoas, visto que encontrava-me ali todos os dias, em contato com as profissionais que ali trabalham e com as crianças que ali são atendidas diariamente. Mas no sentido atribuído por Tavares (2003), ali estou como uma *estranha familiar* que chega como pesquisadora, que intenciona complexificar a realidade, que não a vê de forma simplificada, que procura ver o outro de uma maneira nunca vista, buscando um olhar para além do campo visível, do aparentemente já conhecido. Nesse sentido, busco chegar como *uma estranha familiar*, percebendo as crianças como potentes para participarem da pesquisa comigo, certa de que me dariam grandes contribuições.

“[...]Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la, porque conhecê-la é como nunca ter visto pela primeira vez
E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar [...] [...]Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?
Nenhuma” e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.” (PESSOA, 1975)

Assim como nos fala a poesia de Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, eu precisava olhar para as crianças como alguém que não as conhecia de fato. Sem as certezas construídas historicamente e, principalmente, a partir daquilo que me contaram. O grande desafio era conhecer as infâncias com as quais eu lidava todos os dias, para tentar compreender o real sentido de MAIS INFÂNCIA.

Inicialmente, precisei contar com o auxílio das professoras, que foram grandes aliadas na pesquisa com as crianças, facilitando o meu acesso prolongado a elas. Nos momentos da

“rodinha”, na chegada das crianças à UMEI, as professoras conversaram com as crianças sobre um trabalho que eu estaria realizando e que necessitaria da ajuda delas, sendo necessário nos reunirmos para conversas. De cada grupo, 3 crianças foram escolhidas de acordo com as manifestações de interesses.

Em uma quinta-feira, às 14:30 horas, após o horário do lanche, começamos as nossas reuniões para conversar.

Me apresentei a elas como pesquisadora, pensando que seria possível afastar das crianças a visão de diretora que elas possuíam sobre mim, pois buscava uma relação adulto-criança onde eu não representasse para elas poder e a autoridade, primeiramente enquanto adulta, e depois como professora e diretora da UMEI. Embora fosse essa a minha vontade, percebi que foi ingênuo acreditar que isso seria possível, pois as crianças continuavam a me ver como a diretora da UMEI e, da mesma forma que minha intenção era buscar não estabelecer uma relação com princípios adultocêntricos, as crianças percebem as fronteiras geracionais e eu não poderia deixar de ser adulta para me relacionar com as crianças, da mesma forma não deixaria de ser diretora. *É tão pouco respeitoso imaginar que as crianças não se apercebem destas fronteiras.* (GRAUE; WALSH, 2003, p. 102). Entendendo que eu continuava a ser vista como diretora, apresentei às crianças a razão por me interessar em conversar com elas. Apresentei-me também como pesquisadora, numa função aliada à direção da UMEI. Conversamos sobre o que era pesquisar e, inicialmente falei que eu queria pesquisar com elas, porque gostaria muito de saber o que achavam da UMEI. Minha intenção era a de mostrar para elas que elas tinham condições e competências para descrever e interpretar o que se passa no cotidiano educacional (FORMOSINHO, 2009), seja de ordem física ou organizacional da UMEI. Perguntei a elas se haveria algum problema se as nossas conversas fossem gravadas em meu celular e se as nossas reuniões fossem fotografadas. Elas concordaram com as gravações e manuseavam o meu aparelho de telefone algumas vezes, para pausar as gravações, retomar e também para fotografar nossos encontros. As gravações dos áudios foram uma estratégia bastante positiva, pois sempre após nossos encontros, eu ouvia as nossas interações verbais e percebia detalhes que inicialmente não conseguia perceber. Muitas falas me escapavam nos momentos das conversas e então eu percebi o quanto eu ainda ouvia pouco e o quanto eu falava!

Em diálogo com Formosinho e Lino (2009), meu interesse era, ao encontro das questões que me levaram ao campo, era colocar a perspectiva das crianças em diálogo com as perspectivas das professoras. *“Conceptualizar a qualidade de uma forma situacional, democrática, multireferencial requer ter em conta diferentes perspectivas - com as*

professoras e com as investigadoras. (p. 11)”

Cabe neste ponto ressaltar, do ponto de vista ético, a questão da identificação das crianças. Embora no presente as crianças não se opusessem a serem identificadas, existia ainda uma preocupação com o futuro. Poderiam, futuramente, não desejar mais estar expostas em minha pesquisa. Em estudos sobre a pesquisa na perspectiva etnográfica, Graue e Walsh também me auxiliam a pensar sobre esta questão.

Temos de respeitar a privacidade dos outros. Devemos sempre tratar com cuidado questões como o anonimato e a confidencialidade. [...] Temos uma dívida para com os leitores e para conosco mesmos, bem como para com aqueles com quem trabalhamos antes. (GRAUE, WALSH, 2003, 81).

Desta forma, no intuito de resguardar a identidade das crianças, optei por omitir seus nomes. Nos momentos das reuniões de conversa, foi feito o pedido para que cada uma delas escolhesse os nomes que desejariam ter. As crianças escolheram, em sua maioria, nomes de personagens de desenhos animados, super heróis e artistas dos quais são fãs e nos quais se espelham. Do estudo de Sá Earp (1996, apud KRAMER, 2002, p.48), compartilho como melhor forma de identificar as crianças, a utilização das três primeiras letras dos nomes escolhidos, com o intuito de não modificar o foco do texto e dispersar o leitor, pois como diz a autora, *os “nomes evocam sentidos institucionalizados socialmente”*.

Ainda que as crianças tenham autorizado o registro de suas falas, e os seus pais e responsáveis legais também tenham autorizado formalmente que suas falas fossem registradas nos documentos resultantes da pesquisa e da mesma forma, as professoras, mesmo tendo seus nomes preservados, também consentiram formalmente com o registro de suas falas.

No nosso primeiro encontro, a pequena “ELZ”, de três anos, queria cantar. Tinha uma música para apresentar para o grupo. Mudamos o foco por um instante para ouvi-la. Era importante deixá-los à vontade. E ela cantou, e dançou e falou um pouquinho sobre a mamãe que a leva para a escola e sobre como acha a escola linda.

Combinamos que eles seriam porta-vozes dos seus grupos, trazendo para as nossas reuniões de pesquisa as questões que surgissem durante a semana, os relatos dos seus colegas sobre suas impressões a respeito da UMEI.

A partir deste encontro, muitos outros se seguiram. Foi preciso conversar sobre a importância do falar e também do escutar o outro, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Graue e Walsh (2003, p. 105) nos ajudam a pensar que a pesquisa não deve ser apenas colaborativa para o investigador, mas sobretudo, precisa cumprir sua função de ser benéfica

aos colaboradores e participantes. Era importante que as crianças também exercessem a prática da escuta ao outro, desta forma, não apenas eu conheceria mais sobre seus pensamentos mas elas também poderiam aprender mais sobre o outro e sobre elas mesmas. Assim, sugeri que levantassem o dedo para falar sempre que quisessem e eu anotaria no meu caderninho a ordem de cada um. Percebi a necessidade de levar brincadeiras para as nossas reuniões, para que eles pudessem expressar-se a partir de jogos e compreender a importância de esperar o outro falar, escutar primeiro e aguardar a sua vez de falar, mas que jamais fossem tolhidas de expressar-se, mesmo que em alguns momentos ocorressem algumas transgressões (FINCO, 2010) e as crianças burlassem as propostas para os nossos encontros. Eles eram importantes e eu não me encontrava ali como alguém superior. Estava para uma aproximação, para uma relação de conversa e não poderia perder a oportunidade de observá-las, interagir com elas e ouvi-las.

As formas de transgredir também foram observadas e me levaram a refletir que segundo Certeau (1998),

“essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos, bélicos.” (p. 104).

Deste modo passei a ver as *pequenas transgressões* das crianças como expressões e invenções cotidianas que as mesmas usam para golpear o que se coloca como mais forte em uma relação de hegemonia entre adultos e crianças. Como pesquisadora, eu buscava não intervir tanto nessas ações, por desejar estabelecer uma relação de confiança e não autoritária com elas.

As imagens abaixo, demonstram de certa forma como se deram os nossos encontros. Na figura 25, as crianças curiosas para saberem o que e para que seriam essas reuniões, que escolheram participar antes mesmo de saber exatamente do que se tratava. Olhares curiosos e atentos ao que eu dizia. Quase ninguém falava além de mim. Na figura 26 as crianças já compreendiam bem as propostas das reuniões, sentiam-se familiarizadas com os encontros e comigo. A nossa aproximação foi muito positiva, isso se refletia nas nossas relações no cotidiano da UMEI.

Figura 25 - Primeira reunião da pesquisadora com as crianças no dia 20 de abril de 2017



Figura 26 - Final de reunião no dia 05 de maio de 2017



Em algumas reuniões, vivenciei o dilema da resistência de algumas crianças para participarem. Como relatei anteriormente, as crianças tomaram a decisão por fazer parte da minha pesquisa, num primeiro momento para elas tudo era uma brincadeira, contudo, ao longo das reuniões, ocorreram algumas situações que, inclusive causaram-me constrangimento pelo fato de me sentir rejeitada por algumas crianças que desistiram de

participar das nossas conversas. A exemplo, segue o registro abaixo:

Estávamos eu e as crianças conversando sobre algumas questões surgidas na UMEI naquela semana. DAV relatou que o ar condicionado de sua sala estava saindo gelo e as professoras não poderiam ligá-lo por este motivo. Anotei no meu caderninho assumindo o compromisso de chamar um técnico para ver o aparelho e perguntei à J (que naquele dia não quis escolher um nome fictício para ser utilizado nos relatos da pesquisa) se ela tinha algum fato importante ocorrido na UMEI e que desejasse nos relatar, porém J negava-se a falar sobre qualquer assunto. Abaixou a cabeça e, séria, disse que queria voltar para a sua sala. Eu disse que respeitaria sua vontade, e perguntei se seria apenas naquele dia, ou se ela não queria mais participar das nossas reuniões de conversa. E ela me disse que não queria mais. Então, informei ao grupo que a J não faria mais parte do nosso grupo de conversa e de pesquisa e, então, ela seguiu para a sua sala. (Diário de Campo, 17 de agosto de 2017)

Assim como afirmam GRAUE e WALSH (2003), “às vezes era difícil aceitar o facto de algumas crianças me rejeitarem (ironicamente, quando eu própria estava interessada na rejeição entre as crianças)” (p. 177). Me identifico com o exposto pelos autores, no sentido de que me inseri no campo como pesquisadora comprometida com a escuta sensível e com o respeito às vozes infantis, portanto, a rejeição a mim e à minha pesquisa, também faz parte do pesquisado. Assim como a J, outras crianças se recusaram posteriormente a participar das reuniões. Os horários programados para as nossas conversas muitas vezes competiam com os horários de parquinho de algumas crianças, visto que haviam ali, representantes de todos os GREI, e muitas delas não abriram mão dos seus momentos de parquinho, o espaço e tempo da UMEI mais valorizados pela maioria das crianças. Desta forma, algumas crianças abriram mão das reuniões de conversa e outras crianças, que pediam para participar, tiveram a oportunidade de fazer parte do grupo.

O investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades (GRAUE, WALSH, 2003, p. 98)

Assim, meu papel como investigadora foi sendo consolidado à medida que fui percebendo que minha relação com as crianças não poderia ser baseada no autoritarismo e na autoridade que o papel de diretora me garantia. Nossa relação precisava ser de troca, mesmo compreendendo que, como adulta, eu não poderia estar imersa no mundo infantil e compreender tão profundamente o que de fato as crianças pensam e dizem em suas múltiplas linguagens. Graue e Walsh colocam que [...] *os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornar-se participantes totais nas vidas das crianças*” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 101). Embora os autores afirmem que não há uma “*fronteira impermeável*”

entre crianças e adultos, existem diferenças culturais e geracionais entre estes grupos etários que exige que a relação seja respeitosa. Buscando uma relação de respeito, assumi então o compromisso de, mesmo sendo adulta, buscar não exercer controle sobre as crianças, pois encontrava-me em uma posição duplamente complexa nesta relação: a de ser adulta e a de ser a diretora da UMEI. Desta forma, aproximar-me das crianças e dar-lhes o direito de fazer escolhas, de emitir suas impressões e opiniões acerca de assuntos diversos a respeito dos modos de organizar a UMEI, seria minimamente um compromisso ético com elas como participantes da pesquisa, compreendendo que, de acordo com as marcas que nos desafiam, poderíamos aprender uns com os outros.

3.1 Em busca de condições de participação das crianças: as crianças falam? São escutadas? O que fazemos com as falas das crianças?

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças. (BARROS, 2013, p. 276)

Escutar crianças é estar aberto a descortinar uma nova visão de mundo, que vê o que os olhos adultos nem sempre conseguem ver. É se dispor a ouvir com todos os sentidos o que dizem as crianças através da fala, do corpo, da arte e da fantasia. Se pensarmos nas possibilidades de participação das crianças na construção da escola das infâncias, dando força ao sentido de MAIS INFÂNCIA, significa ao meu pensar, que estaremos a construir uma Educação Infantil repleta de significados para aqueles que vivem suas infâncias.

Do ponto de vista legal sobre, um dos instrumentos de participação e de gestão democrática existente na Rede Municipal de Niterói, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) é o Conselho Escola Comunidade (CEC). Os conselhos constituem-se como uma potência na gestão educacional e são uma estratégia para se pensar e estimular a participação na gestão escolar da escola pública.

Os conselhos são formados por grupos de pais e responsáveis legais, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de uma escola, não privilegiando, em termos de lei, as participações das crianças da educação infantil, o que reafirma uma concepção premente das crianças como objeto de desconsideração da sociedade dos adultos. Como nos afirma Castro (2013, p. 87):

Somente os adultos foram considerados destinados a satisfazer os requisitos morais e psicológicos para agir como sujeitos políticos, ao passo que as crianças, consideradas como o 'outro' do ideal de sujeito moderno, foram colocadas à margem das práticas políticas. Neste sentido, a infância vem representar o estágio que necessita ser devidamente superado para que, então, as crianças possam ser consideradas como atores políticos responsáveis.

A autora nos coloca uma perspectiva que fundamenta as práticas de exclusão das vozes das crianças no contexto político, fazendo com que as instituições educacionais e a sociedade de um modo geral invalidem sua capacidade de participação. Isso porque a infância é tida pela sociedade como uma categoria geracional dependente do adulto, e, desta forma, como aborda Sarmiento (2009), como uma categoria subalterna. Embora este seja o pensamento hegemônico na contemporaneidade, na perspectiva da sociologia da infância, reconhecemos que os coletivos infantis fazem parte dos segmentos sociais e, portanto, as crianças são competentes para participar e opinar nas ações cotidianas como sujeitos ativos e pensantes. Reconhecer que as crianças são sujeitos sociais é de uma importância central para tecermos esta discussão sobre participação política na Educação Infantil.

O direito à participação da criança, como mencionado no capítulo anterior, se expressa desde a Convenção sobre os Direitos da Criança, demonstrando que a criança é capaz de expressar suas opiniões livremente, participando ativamente da sua comunidade na interlocução com os adultos.

Outro instrumento que evidencia e garante o caráter democrático da gestão educacional é o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), um documento que deve expressar a prática democrática em uma Instituição Educacional através do registro coletivo do lugar de onde se fala e onde se deseja chegar em função da importância de se planejar de forma coletiva e democrática o cotidiano da escola. Nele devem estar expressos os anseios da comunidade escolar tendo como ponto de partida a realidade e a necessidade premente. Neste documento, todos os segmentos precisam e devem participar para que o mesmo seja um documento identitário da Unidade e uma referência para ações, baseada na força da vontade daquele coletivo com base nas legislações que estão previstas para o segmento atendido.

Na UMEI investigada, o Projeto Político Pedagógico está em constante construção. A equipe escolar vem colocando que ainda não foi possível a sua finalização, mesmo que provisória, pela dificuldades que têm encontrado para que o mesmo seja elaborado totalmente em consonância com a realidade da Unidade, que é múltipla e dinâmica. Vasconcellos (2002), coloca que o documento se caracteriza como o plano global da instituição, que é sistematizado, porém nunca finalizado, pois é entendido como um processo de planejamento

participativo, que define as ações concretas que se pretende realizar na instituição, bem como os marcos filosóficos e pedagógicos que embasam estas ações.

De acordo com o que consta no documento, foram realizados dois encontros semanais com professores, funcionários, familiares e responsáveis para a discussão dos temas relacionados à função da Unidade naquela comunidade.

Por ocorrerem no horário das atividades escolares, a participação dos profissionais nos encontros ficava condicionada à organização do dia, ou seja, na medida do possível, EAP (Equipe de Articulação Pedagógica), professores e equipe de apoio se revezavam entre os afazeres na escola e as reuniões para estudo e elaboração do Projeto Político Pedagógico. Foram aproveitadas as reuniões de planejamento das quartas-feiras e CAPCi (Conselho de Avaliação Permanente do Ciclo) para atualizar o grupo de profissionais sobre o andamento do processo de elaboração do documento.²⁴

Os familiares receberam bilhetes, convidando-os para que às terças-feiras às 14 horas comparecessem para o estudo, informações sobre o processo de construção do documento e sobretudo, para realizar contribuições ao documento. Contudo, a participação presencial foi pequena devido às dificuldades cotidianas que as famílias encontram para estarem mais presentes na escola. Para que a participação das famílias fosse ampliada, foram enviados bilhetes com algumas questões por escrito e nas reuniões de pais que aconteceram periodicamente foram feitos registros sobre suas impressões acerca do trabalho realizado, suas expectativas e pensamentos sobre todos os assuntos pertinentes à educação de suas crianças na UMEI. Este material é considerado uma fonte de grande relevância para aprofundamento do P.P.P. posteriormente.

Tornando a pesquisa como uma relevante ferramenta de transformação da realidade, as considerações das crianças e seus desejos passaram a ser inseridos no Projeto Político Pedagógico, através de ações formativas com as professoras, sobre as concepções de infância no campo da Sociologia, com vistas a educar o olhar para as crianças que são partícipes da construção da identidade da UMEI.

No intuito de elaborar um P.P.P. partindo das práticas observadas e vivenciadas nesse contexto físico e cultural em que se insere a UMEI, buscando uma orientação teórica e revisão de literatura que se referencia no campo das ciências sociais e da etnografia da infância em interlocução com a Educação, é necessário possibilitar, como consta na Convenção sobre os Direitos da Criança, que as mesmas participem, expressem suas vontades e opiniões sobre os assuntos a elas relacionados e não sejam meramente receptoras passivas daquilo que lhes é

²⁴ Retirado do Projeto Político Pedagógico da UMEI

oferecido.

Somente a partir da observação, que não se resume a um mero olhar, mas que implica uma escuta diligente é possível se conhecer as necessidades, interesses e dificuldades das crianças. Através das expressões orais, as crianças se utilizam das palavras. Somente a escuta dessas palavras, a conversa, criará possibilidades de transformação.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), em seu documento final disponibilizado em 2014, sistematiza o debate nacional sobre a educação brasileira e em seu documento final encontramos sete eixos que embasaram as discussões entre representantes de diversas entidades que compõem o Fórum Nacional de Educação. Dentre estes eixos, destaco os eixos IV e V, que se intitulam como: *Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem* e *Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social*, respectivamente. No eixo V, cuja abordagem central é a Gestão Democrática e a Participação, encontramos registros que colocam como fundamental a profunda e ampla discussão com a comunidade local sobre as questões que envolvem a qualidade da educação, com vistas a superar as desigualdades e a respeitar a diversidade presente entre os grupos.

No documento final está também colocada a “*participação popular como eixo sistematizador e articulador na construção dos projetos pedagógicos das instituições educativas*” (p.80), demonstrando a preocupação com o rompimento com práticas autoritárias e centralizadoras nas tomadas de decisão, principalmente no âmbito educacional, através do princípio de gestão democrática e participação da comunidade escolar e trabalhadores da educação.

Através de práticas de participação popular, o documento em construção sugere que toda a estrutura organizacional seja alterada, de forma que se diferencie da praticada em uma estrutura conservadora. As relações de poder devem passar a acontecer através da horizontalidade e da solidariedade na execução das ações.

O texto enfatiza uma participação democrática, coletiva (comunidade escolar), popular (comunidade local), horizontalidade na gestão e na relação de poder, ações coletivas. Nesse sentido, volto o meu olhar para as crianças. Partilho com Abramowicz (2011, p. 21) a compreensão de que de forma hegemônica, *a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la*. A autora coloca que

A história da criança e da infância sempre foi construída ‘sobre a criança’ e não ‘com a criança’, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão.

(2003, p.16).

Nesse sentido, percebemos que a visão adultocêntrica acerca da infância vem de uma historicidade que nos atravessa e está arraigada em nós, como já falado nos capítulos anteriores. No entanto, quando pensamos que a participação democrática e coletiva deve ser um dos pilares da construção da educação, precisamos atentar para o fato de que as crianças são os sujeitos para as quais o atendimento é direcionado na educação infantil, e como sujeitos sociais suas participações estão implícitas nos documentos que colocam como fundamental a participação popular nas construções da estrutura organizacional da educação, mais especificamente no que se refere à educação infantil.

Por muitos anos, teorias de desenvolvimento da criança deram conta de que a infância é a fase da imaturidade, incompletude, do vir a ser, da incompetência e vulnerabilidade, que exige dos adultos preparo para o futuro. Docentes, ao longo de suas formações, estudaram sobre o desenvolvimentismo que nega o potencial da criança, cuja existência social só pode ser reconhecida no futuro. Assim, aprendemos desde a formação que a criança não possui a capacidade de participar da construção de um pensamento político, o “não ser” e o “não poder fazer” sobrepujou o olhar para a potência das crianças, para o que elas são, sabem e fazem. como bem pontua Castro (2013, p.90):

Por não estarem ainda preparadas para fazer parte das atividades políticas, as crianças ficaram aguardando seu momento de ingresso, geralmente estipulado em torno dos dezoito anos. Construída como o outro do adulto, a identidade das crianças foi edificada a partir da negação do que era ser adulto.

Contudo, como foi tratado no capítulo dois, que relembra as conquistas históricas dos direitos das crianças, esse olhar para estes sujeitos passa a ser ampliado. Elas passam a ser “sujeitos de direitos”. Como tratado anteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, dispõe sobre o direito da criança a expressar suas opiniões sobre assuntos a seu respeito, porém, fica a critério do adulto a decisão sobre suas capacidades cognitivas e linguísticas para que possam ter condições de participação.

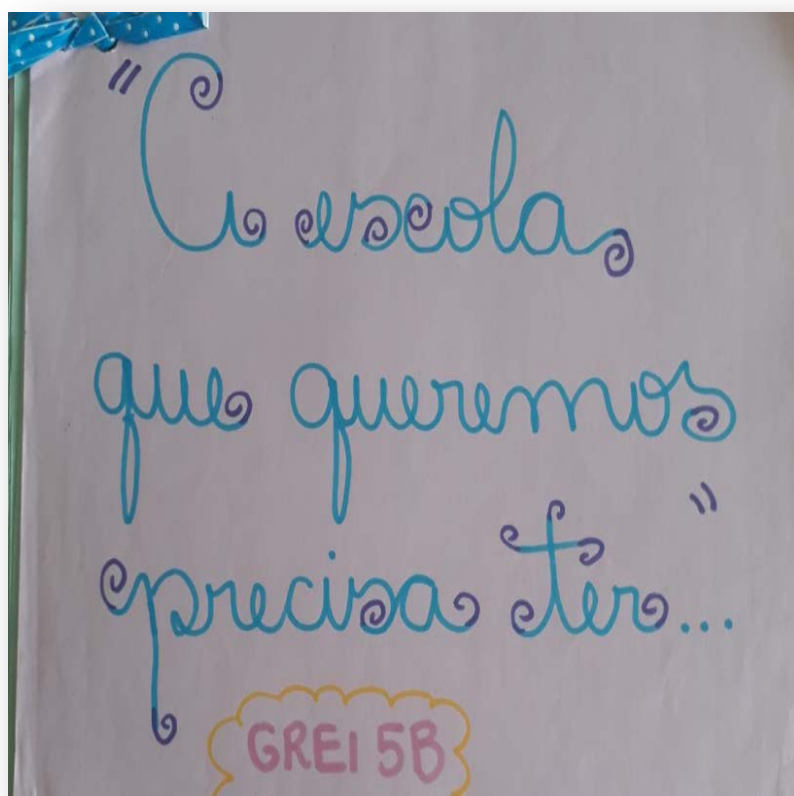
Visando à superação do pensamento desenvolvimentista, na UMEI pesquisada, têm sido pensados com os profissionais modos de escuta e participação das crianças que ultrapassem a visão da criança como um vir a ser, mas que a consideram como um sujeito que é, no presente, potente, resistente às práticas adultocêntricas de dominação.

Quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo

em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. Devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano, etc. Devir que deve ser entendido como movimento, 'processualidade', trajetórias, como forças intensivas. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18).

As falas das crianças têm sido incorporadas ao Projeto Político Pedagógico, ainda de forma tímida. Inicialmente, as suas participações foram estimuladas nas salas de aula pelas professoras e elas deram suas contribuições através de desenhos e falas registradas pelas docentes. As ideias das crianças, especialmente as que surgiram nas rodas de conversas, foram levadas aos encontros para que fossem incorporadas ao documento, e desta forma, foram incluídas poesias sobre a história local, de autoria das crianças e ilustrações que mostram como gostariam que a escola fosse, e algumas dificuldades relatadas por elas.

Figura 27 - Capa do trabalho realizado pelo coletivo de crianças do GREI5B



“A escola que queremos precisa ter...” - 2016. As crianças enviaram este documento para as reuniões (entre adultos) de discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, que aconteciam duas vezes por semana na UMEI.

Figura 28 - CAM (descrição de algumas ilustrações)



- areia e pedrinhas para brincar;
- um escorrega bem grandão;
- cavalinho de carrossel para montar;
- uma bola grandona para deitar e descansar nela;

Figura 29 - GAB (descrição de algumas ilustrações)

- desenhos na parede da sala;
- uma boneca no parquinho;
- mais mingau na hora do lanche;
- um espelho mágico para brincar;
- cerejas para fazer bolo de aniversário;

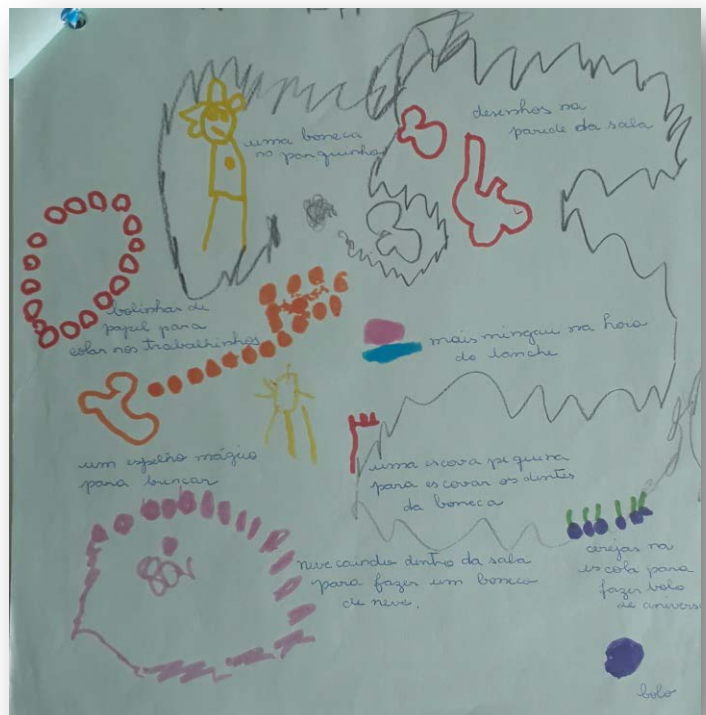
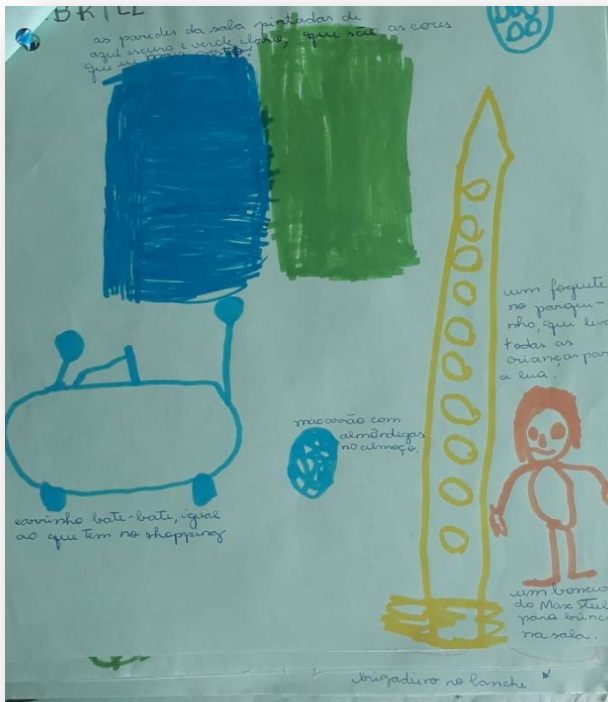


Figura 30 - GAB (descrição de algumas ilustrações)



- paredes da sala pintadas de azul escuro e verde claro, que são as cores que eu mais gosto;
- um foguete no parquinho que leve às crianças à lua;
- carrinho bate-bate igual ao que tem no shopping;
- brigadeiro no lanche.

Figura 31 - AND (descrição de algumas ilustrações)

- Um pula-pula muito grande, para todas as crianças pularem;
- Bonecas bebês para mim e para minhas amigas para brincar de mamãe e neném, com roupinhas, mamadeira e uma casinha grande;
- Um mapa de todos os lugares do mundo, na sala;
- Brigadeiro no lanche.

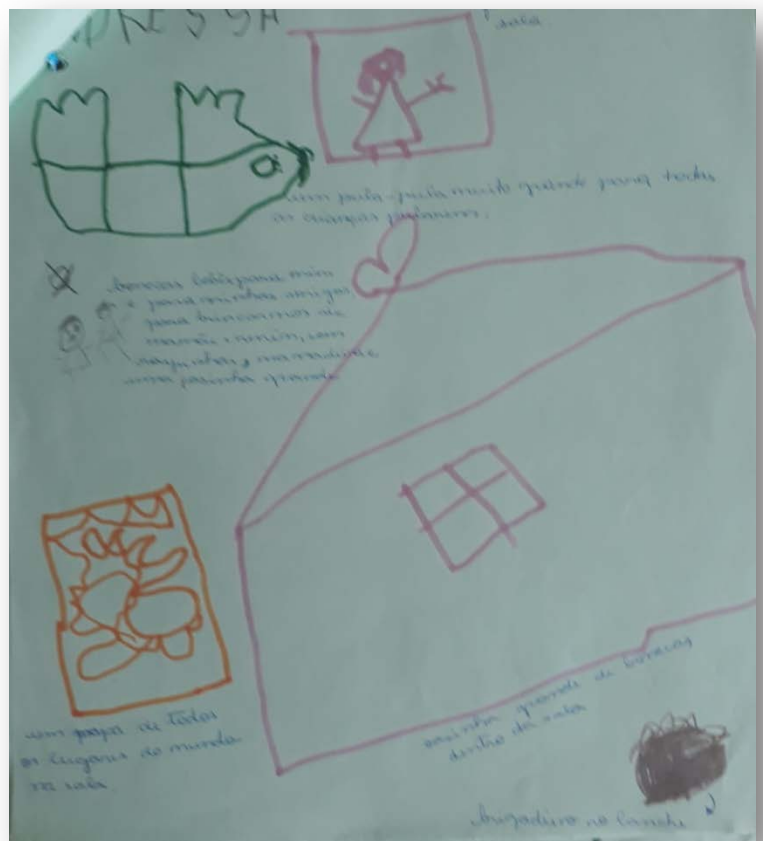
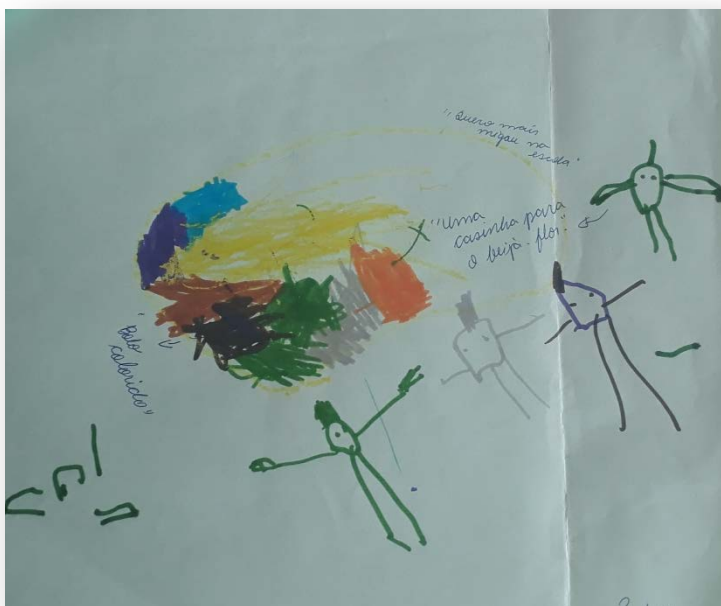


Figura 32 - PED (descrição de algumas ilustrações)



- Bolo colorido
- Uma casinha para o beija-flor
- Quero mais mingau na escola

A partir das ilustrações que foram descritas pelas crianças, o grupo de profissionais conversou sobre as possibilidades de permitir que as imaginações e fantasias das crianças fossem valorizadas, conferindo-lhes tempo e espaço necessários para que pudessem criar e vivenciar experiências significativas na UMEI.

Neste processo de construção, muitos familiares e as próprias crianças falam que, da rotina, o que consideram que precisa ser revisto são os momentos do descanso. Nas ilustrações as crianças não revelam isso. Os desenhos sempre retratavam o que gostariam que a UMEI tivesse. Porém, parte do grupo de crianças reclama deste momento, que costuma ser de 1h 30m diariamente, após o almoço, especialmente no início do ano letivo. A maioria da equipe de professoras tem pensado sobre esta questão, porém alegam que este momento *é essencial para renovarem as energias para que retomem as atividades no turno da tarde e que, mesmo que reclamem no começo, após um tempo as crianças acabam dormindo e ainda, que é natural a criança ter resistência para dormir, mas que, fisiologicamente é preciso*. Enfim, os familiares também colocam esta situação como um complicador, especialmente para os recém-chegados à UMEI, alegando que algumas crianças não querem ir para a escola por causa da *hora do descanso*.

Eu não gosto de dormir porque eu tenho vergonha. Eu tenho pesadelo. (“DAN”- 4 anos)

A resistência aos momentos de descanso após o almoço, as crianças vão revelando no nosso contato do dia a dia. Expressam que não têm vontade de ficar na sala para descansar. “ART”, 4 anos, diz que não gosta de dormir, “DAV”, 4 anos, alegou o seguinte para a sua professora: *“Minha mãe disse que hoje eu não vou dormir.”* E as ações das professoras são as de revelar que não precisam dormir, mas precisam deitar, fechar os olhos e ficar quietinhos nas salas de aula após o almoço, locais onde são colocados colchonetes com lençóis, as luzes são apagadas e as cortinas são fechadas para que possam descansar. Muitas discussões acontecem em torno desta questão. O que promover às crianças que não desejam dormir? Onde elas poderiam ficar? Em uma concepção adultocêntrica, as normas de organização dos tempos e espaços ainda não concebem outras possibilidades para este momento, sob justificativa da falta de um dormitório na Unidade para o descanso das crianças.

Na conversa com as crianças, fiz uma pergunta que nos levou ao diálogo abaixo:

- Da mesma forma que tem crianças que não gostam da hora do descanso, na UMEI existem crianças que gostam, como aqui mesmo já foi dito. O que poderiam fazer aqueles que não gostam de dormir, já que as salas de aula estão ocupadas com os colchonetes e com as crianças que dormem?
 - A gente poderia deixar eles quietos lendo livros na secretaria - fala MAI
 - Mas na secretaria não teria espaço pra todo mundo, não teria nada interessante para crianças lá e os funcionários estão trabalhando.
 - Ahhh já sei, já sei!!! - Grita ANA - A gente vai ver um vídeo na televisão.
 - Humm, e aonde seria esse vídeo? - eu pergunto de forma entusiasmada
 - Aqui (sala de multimeios).
 - Neste tatame - completa MAI
 - E alguém tem mais alguma sugestão?
 - Eu acho que pode ir pro parquinho - sugere CLA
- Nesse momento, MAI questiona:
- Mas no parquinho depois do almoço vai passar mal!
 - E baile à fantasia? (risos) - fala brincando.
 - Mas com os outros dormindo?? - Eu pergunto (Todos começam a rir)
 - Que tal assim, quando as pessoas não quiserem dormir, ficam assistindo filme na Multimeios. - diz MEL.
 - Então vamos conversar com as professoras sobre as propostas de vocês e depois conversamos sobre outras sugestões que surgirem. Combinado? - Digo eu, assumindo o compromisso de conversar com as professoras.

Após esta conversa, me comprometi com as crianças a levar a proposta mais uma vez para a reunião com o grupo de profissionais, uma vez que já temos conversado sobre isso.

Sugeri à equipe que pensássemos na possibilidade de estudar com as crianças sobre o funcionamento do corpo humano. Através de pesquisas, levar as crianças a desvendarem o que ocorre em nosso corpo, até que elas cheguem à compreensão da necessidade do descanso ou da realização de tarefas relaxantes em um período do dia.

Além destas ações, temos discutido sobre as possibilidades apontadas pelas crianças.

O espaço físico da escola, como coloca o grupo de profissionais, também não favorece a criação de outros momentos para as crianças que não desejam dormir, pois o único espaço fora da sala onde todos poderiam ir, seria o pátio externo, o que estimularia, segundo o grupo, aos outros também não descansarem e não se configura como local ideal para atividades moderadas de descanso.

A organização dos espaços e tempos da UMEI é apresentada sob a forma de tabelas diárias, cujos horários são predefinidos para que os grupos utilizem os espaços da Unidade. Os horários são especificados desde o momento de entrada das crianças, passando pelo desjejum, higiene, tempo na sala de aula, parquinho, sala de multimeios, almoço, higiene, descanso, lanche da tarde, banho, parquinho da tarde, até o jantar e o horário da saída. Todos os horários são organizados e, principalmente os que se referem às refeições e ao descanso, são fielmente cumpridos sob a coordenação da coordenadora de turno, pois o descumprimento desses horários acarreta em alteração de todos os horários das outras turmas, da cozinha e da arrumação das salas para o descanso, que também fica comprometido, pois três funcionárias arrumam as salas, tirando as mesas e cadeiras dos lugares e arrumando os colchonetes com lençóis no chão de acordo com o tempo organizado para cada grupo (Enquanto os grupos estão almoçando, as salas de atividades são arrumadas com os colchonetes). Contudo, no cotidiano, os imprevistos são previsíveis, e existe a necessidade de, minimamente haver espaço para a novidade e para o imprevisto. Em conversa com a coordenadora de turno (M), responsável por organizar o quadro de horários (ANEXO) e auxiliar no cumprimento desses horários, a mesma coloca o seguinte:

DÉBORA: Por que você acredita que seja importante a organização da rotina na UMEI, sob a forma de quadro de horários?

COORDENADORA: Acredito que a organização da escola tem como foco o dia a dia da criança e nesse sentido, organizar a sua rotina dentro da Unidade. Fazer com que a criança aproveite da melhor dos espaços físicos da Unidade (que já é bem reduzido) e que também usufrua do melhor atendimento na mesma. As equipes que trabalham na UMEI devem estar em consonância para fazer com que seus serviços sejam prestados de acordo com as necessidades de tempo e espaço. A organização do tempo sempre estará de acordo com o espaço físico, buscando também manter a harmonia entre profissionais e equipe, cada qual respeitando seu espaço e suas funções. Às vezes dá certo, mas às vezes também erramos, porque lidamos com diferentes pessoas e diferentes questões.

Sobre as questões colocadas pela coordenadora da UMEI é importante considerar o que nos diz Barbosa (2006):

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (p. 39).

A partir do diálogo com Barbosa e de todo um maior aprofundamento sobre a rotina da UMEI, venho refletindo que a forma pela qual nós, profissionais e equipe gestora pensamos e vimos organizando os tempos e espaços da UMEI, na maioria das vezes não dialoga com os interesses e desejos das crianças. Percebo que nós, adultos, ainda temos uma preocupação muito grande com a organização da vida da criança dentro da Unidade, a partir de um olhar adultocêntrico, que “sabe” o que seria o melhor para as crianças, através de um cotidiano centrado em regras e normatizações impostos pelas rotinas. Demonstramos com isso, uma grande preocupação com as necessidades impostas pelos espaços e pelos tempos. As dificuldades que nós, os adultos encontramos com o espaço que não vemos como ideal para o trabalho com as crianças, acabam se sobrepujando e afetando diretamente as formas de pensar o cotidiano desta UMEI. Maria Carmen Barbosa problematiza o tema da rotinização do cotidiano da Educação Infantil, trazendo a hipótese de autores que justificam o valor da rotina pelo fato de que seria necessário ordenar “*a experiência confusa da criança, ajuda-a a orientar-se, quando transforma, a experiência de viver em um mundo que é, ao menos em parte, previsível e, conseqüentemente, mais tranquilo e seguro.*” (BARBOSA, 2006, p.45). Não significando que com isso se impeça a criatividade, a descoberta e as mudanças sobre o que possa vir a acontecer. Nesse sentido falo dos imprevistos, as questões que precisam ser modificadas no dia a dia, que desestabilizam as ordens repetitivas impostas por uma rotina, os rituais e os hábitos que não podem sobrepujar a reflexão.

Sobre o cotidiano, concordo com a autora quando pontua que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...] (BARBOSA, 2006, p.37)

Enquanto alguns adultos olham para as necessidades de uma organização bem definida dos espaços e tempos para o melhor aproveitamento destes pelas crianças, precisamos compreender, afinal, o que pensam as crianças sobre esses espaços e tempos.

Ao escutar como as crianças percebem os espaços, fundem-se os pensamentos sobre estes espaços com a forma como são utilizados, como sendo questões indissociáveis para as crianças. Barbosa (2006) nos coloca que, de fato, a arquitetura de uma instituição de educação revela um pensamento político pedagógico, à medida que interfere na criação de possibilidades e oportunidades diversas para a ampliação do universo cultural e conceitual das crianças.

Ainda de acordo com essa autora (2006) chegamos ao campo com ideias previamente concebidas e no curso da pesquisa, nos defrontamos com outra realidade. Em busca de falas das crianças sobre as dificuldades que encontram com o espaço físico da própria UMEI, assim como os adultos o vêem, me surpreendo com o fato de que as crianças não estão focadas no espaço físico como um limitador. A criança, como potência, no sentido atribuído por Abramowicz (2011) vêem esses ambientes de outra forma, ressignificados. Demonstram que sentem-se felizes e que gostam dos ambientes da UMEI. Nas reuniões, são unânimes quanto à preferência ao parquinho. Nesse momento da conversa o “FLA”, de 6 anos, fala que o balanço de pneu arrebentou e que estava sentido falta do brinquedo. Prometi a ele e aos demais que compraria a corda para recolocá-lo, e percebi seu sorriso de satisfação, por ter percebido que sua palavra foi valorizada e acolhida.

As insatisfações que as crianças explicitam, giram em torno da forma como os espaços são utilizados, das obrigações, da rotina rígida, construída pelos adultos de forma a serem “melhor” aproveitados os espaços.

O exposto também se caracteriza nas falas da “MAR”, em diálogo comigo: 4 anos.

- Eu não gosto desta sala (de Múltiplos), porque eu não gosto de ver filme.
- Ué, mas nessa sala você pode fazer outras coisas, sem ser ver filmes. Aqui tem fantasias, tem fantoches, tem lugar pra ler histórias e livros....
- Eu queria usar as fantasias. Mas a professora só quer ver filme.

Qual sentido atribuímos ao MAIS INFÂNCIA, quando não levamos em consideração o que é realmente importante para as crianças?

Ao conversar um pouco sobre o MAIS INFÂNCIA, e contar para as crianças que este seria “o nome dado a uma “ação da prefeitura para ‘abrir’ mais escolas para crianças, desde bebês até os seis anos de idade”, perguntei às crianças o que era infância. A menina “MAI” de 5 anos, levantou-se para falar e seguiu-se o diálogo abaixo:

- É quando eu era bem pequena, bebê. E eu lembro que eu ficava no colo, fazia coisas de bebê...
- Mas a infância foi só quando você era bebê?
- “FLA”, 6 anos, então respondeu:

- Eu não me lembro da minha infância...
- Então eu provoquei...
- Ué, mas então a infância de vocês já acabou?
- “MAI” fica pensando.... e depois responde:
- Olha só... o adolescente, não está na infância, o adulto não está na infância, no Ensino Médio não está na infância, idoso muito menos está na infância!! E..... sim, a gente está na infância!
- Após a conclusão da “MAI” começamos a rir.
- Perguntei então:
- O que é importante fazer na infância?
- A pequena “MAR”, de três anos, respondeu:
- Brincar, comer tudinho...
- Eu tenho que estudar pra quando eu crescer e for adulto, pra ser Polícia Federal ___ respondeu o “FLA”, ao que eu pergunto:
- É mesmo? Você quer ser Polícia Federal? Pra fazer o que? ___ perguntei.
- Pra prender o Temer e o Lula²⁵. - Não me contive e comecei a rir, e rimos juntos.

Para “FLA”, a ideia do vir a ser estava sempre presente. Em uma outra conversa, falávamos sobre por que era importante ir para a UMEI todos os dias. O que tinha de tão importante lá pra que todas as crianças tivessem que frequentar todos os dias? A sua fala nesse momento foi: *“Tem que vir pra escola pra aprender a ser um adulto.”*

Nesse diálogo, uma denúncia. Algumas crianças já internalizaram a ideia de que vivem em função dos adultos que serão um dia. Esse menino já aprendeu, seja na própria UMEI ou em sua família, que precisa ir à escola não a fim de viver o seu presente, mas para se preparar para o futuro.

Diante da sua fala, o provoquei a pensar sobre o hoje, o agora.

- Tá, mas só é importante a UMEI porque você um dia vai ser adulto? - após pensar um pouco sobre o que lhe perguntei ele responde.
- Não... tem que vir pra brincar, pra desenhar, pra fazer coisas que crianças gostam.

“ANA”, de três anos, em um de nossos momentos de conversa, falou que criança tem que ir pra escola *“pra colocar a professora pra dormir”*. A questão do sono sempre aparecia em nossas conversas. Considero este ponto como um “Calcanhar de Aquiles” para nós, adultos da UMEI. Algo que sempre volta à tona e que não pode ser negligenciado, cujas ações precisam ser pensadas a curto prazo.

As crianças do grupo passaram a levar questões cotidianas para as nossas reuniões e pensávamos juntos algumas soluções satisfatórias.

Nesses ensaios de escuta, vou percebendo como as crianças podem contribuir para que

²⁵ Michel Temer e Lula: atual e ex presidentes do Brasil, respectivamente, cuja conjuntura política no momento da pesquisa, atravessava uma grave crise, quando muitos políticos brasileiros vinham sendo julgados e presos por corrupção.

possamos tornar a UMEI em um lugar mais potente. Consigo vislumbrar possibilidades onde, em minha visão adulta, naturalmente não vislumbraria.

Ao retomar a questão do *MAIS INFÂNCIA* e compreendendo o Programa como uma metáfora, no sentido do uso de seus significados políticos na rede de Educação Infantil em Niterói, percebo que o Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta importante de escuta das vozes das crianças, atribuindo sentidos à política pública em curso. Ao conversar com as crianças tenho me surpreendido ao perceber que, para além de algumas deficiências apontadas pelos adultos das questões de ordem estrutural e de alguns subsídios importantes para o trabalho com as crianças pequenas na educação infantil, as crianças não apresentam as mesmas percepções. Em suas narrativas, as crianças têm demonstrado que as formas de organização do cotidiano da UMEI, as rotinas diárias, são desfavoráveis a elas, para além do espaço físico, pois não são pensadas a partir de uma *escuta sensível* (BARBIER, 2002) e comprometida com suas vontades, mas sim, pelos pontos de vistas dos adultos.

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma. (BARBIER, 2002, p.141).

De acordo com o autor, para além das palavras, quem está disposto a escutar o outro, precisa fazer o exercício de escutar, inclusive, os seus silêncios. Ao conversar com as crianças, percebo seus modos de estarem e sentirem o mundo que as cerca. Percebo que os espaços escolares não são vistos por elas da mesma forma que eu os vejo enquanto adulta.

Ao encontro desta afirmativa, a conversa com a professora “ISO”, que trabalhava com um grupo de crianças de três anos, me direciona a pensar sobre os espaços construídos pela UMEI, que nem sempre são considerados ideais para que as crianças tenham maiores possibilidades de escolhas, atendendo assim, às suas necessidades.

- Pesquisadora: Como você acha que a estrutura física da UMEI interfere nas escolhas das crianças? Facilitam ou dificultam? Se dificultam, você consegue ver formas de romper com os possíveis limites?
- ISO: Débora, na verdade eu acho que para as crianças não facilita e nem dificulta, porque eles buscam estratégias para adaptarem-se aos espaços, onde a brincadeira é sempre o mais importante. Nós adultos e profissionais é que temos um olhar diferente, pensando as possibilidades que poderiam ser dadas a eles. Por exemplo: algumas crianças do meu grupo necessitam mexer em terra, nas pedrinhas, nas folhas.... eles resolveram este problema! Sabe o que eles fazem? Eles vão mexendo a terra dos vasos, aí eles criam pedrinhas para colocar nos carrinhos com o cimento do parquinho que está soltando. O R., a gente

percebe que ele está acostumado a brincar em espaços maiores, onde deve ter árvores. Aí o que ele faz? Ele precisa estar sempre subindo em alguma coisa. Ele também já resolveu o problema dele.. Vive subindo nos bancos e dando pulos... altos, né? Utiliza também as escadas dos escorregos pra dar os impulsos e dar pulos mais altos. Ele... se acha um super herói... com certeza. - a professora pausa para pensar na forma que ela vê os espaços, e complementa:

- ISO: Agora, aquele box...eu fico apavorada por achar sem segurança, escorregadio, não colocaram o suporte para as crianças segurarem. Mas eles não percebem nada disso, eles acham a hora do banho maravilhosa. Nem olham para o piso, o negócio deles é o chuveirinho, que eles podem sempre inventar uma brincadeira ali, de guerra de água.... sempre, quando entram três crianças naquele box, eles já se divertem no chuveirinho com a água. Eles sempre buscam estratégias, mas a gente que sempre fica pensando.... poxa... se tivesse um lugar com mais terra, onde tivessem árvores que eles pudessem subir... se o banheiro fosse mais adequado... mas na verdade, eles se adaptam muito bem, eu acho.

A fala da professora mostra que a *escuta sensível* vai além do que podemos escutar com os ouvidos, mas o que podemos perceber com todos os nossos sentidos. Ela vê as crianças como potentes, que criam, independente do que o espaço físico oferece.

Através desta percepção e considerando o Projeto Político Pedagógico como um importante instrumento de luta e resistência às dificuldades encontradas, penso sobre quais condições podem ser criadas de modo que se favoreça a democracia e a participação da criança na Educação Infantil, valorizando e acolhendo o que de fato é significativo para ela.

Percebo que os coletivos infantis, para que possam ser compreendidos como coletivos de cidadãos competentes para a participação e tomada de decisão coletiva, exigem dos adultos a atenção às necessidades e interesses das crianças, buscando a *escuta sensível* individual e coletiva. Ao colocar-se nesta posição, nesta ação de escuta e atenção à criança, o adulto encontra, uma potente forma de aprendizagem. Para além da relação direta com a criança, destaco especialmente a necessidade de desburocratização do documento, para que este favoreça o fortalecimento da democracia e participação de todos da UMEI.

Para que possamos pensar sobre como é possível, efetivamente, escutar e considerar as falas das crianças na construção do projeto político pedagógico, me remeto à ideia de uma “*intervenção educativa inclusiva*” (LUIS, ANDRADE e SANTOS, 2015, p. 524), cujo conceito refere-se à valorização das falas das crianças garantindo a participação ativa de cada uma delas no contexto educacional. Essa intervenção requer sensibilidade “às *necessidades de autovigilância da profissão e desejar, aceitar e incluir a participação da criança no contexto educativo, no qual ela se encontra inserida.*” Os autores colocam ainda de acordo com esse conceito, a importância dos atos de observar, escutar e compreender, como ferramentas necessárias para uma intervenção inclusiva, ou seja, fazer o uso de outros

sentidos para além dos ouvidos, no sentido da escuta sensível da qual nos fala René Barbier (2002).

Buscando essa intervenção com o grupo de crianças com as quais tenho pesquisado e conversado no decorrer da pesquisa, prossigo investigando sobre a forma como as crianças concebem os ambientes que lhes são ofertados, as atividades rotineiras que ocorrem no cotidiano e o que tem sido feito a partir de suas falas.

Em algumas conversas, as crianças falaram que gostariam de poder jogar futebol em uma quadra, de ter balanços e demonstraram-se entristecidas pelo fato da única árvore da Unidade, uma aroeira da qual gostavam tanto, ter caído no início do ano de 2017 (Figuras 33 e 34). As questões por elas relatadas são levadas ao grupo de profissionais e, de certa forma, inseridas no Projeto Político Pedagógico, a fim de pensarmos alternativas para que as dificuldades sejam amenizadas.

O “JUL”, 4 anos, disse que *“queria plantar uma árvore”*. O grupo acolheu a ideia do JUL, fomos escolher o lugar para o plantio e começamos uma campanha na escola para a escolha da melhor árvore que poderia ser plantada em pequeno espaço que tínhamos. Nos grupos, as professoras pesquisaram com as crianças sobre árvores que seriam possíveis ali, e no grupo de 3 anos surgiu a ideia de plantarmos uma amoreira, porque a professora tinha uma muda em casa prontinha para o plantio. As crianças não conheciam a amora, queriam conhecer a fruta azedinha da qual as professoras falaram e então, as professoras levaram para que pudessem experimentar e após a experiência, decidiram plantar a frutinha. Os outros grupos também aceitaram a escolha e o pé de amora foi plantado no espaço onde antes havia uma enorme aroeira pelos grupos de crianças de três e cinco anos (Figuras 34 e 35).

Figura 33 - Aroeira que caiu (foto tirada em março de 2016)



Fonte: Google Maps

Figura 34 - As crianças abraçando a aroeira em maio de 2015



Fonte: facebook.

Figura 35 - Plantio da Amoreira em 06 de julho de 2017



Figura 36 - Plantio da Amoreira em 06 de julho de 2017



O plantio da amoreira foi um momento bem significativo para as crianças. Foi escolhida uma árvore de pequeno porte para ser plantada onde havia a outra, que era tão querida e caiu por falta de espaço para expandir suas raízes e por ser tão prejudicada pelo telhado da UMEI.

Ao lado da amoreira, as crianças fixaram uma placa que diz: *“Amigos! Isto é um pé de amora. Uma amoreira! Não podemos mexer nela, pra ela poder crescer e dar amoras pra gente comer!”*

Questões como estas e outras sempre surgem junto a adultos e crianças devido aos problemas com espaço físico limitado. Contudo vimos estudando possibilidades de apropriação de espaços externos, que surgem como uma ampliação do espaço interno, para que as crianças possam brincar e para que também sejam realizadas festas e reuniões com as famílias, se constituindo como importante ação no que se refere à organização de tempos e espaços que compõem o currículo da Unidade. Buscando respeitar os direitos fundamentais da criança, temos buscado com estas ações afirmar que *“nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”* e que *“nossas crianças têm direito a desenvolver sua*

identidade cultural, racial e religiosa” (MEC, 2009, p.13).

Nesse sentido, a equipe gestora da UMEI firmou parceria com as direções do Museu de Arqueologia de Itaipu (MAI), Horto Botânico de Itaipu, Quilombo do Grotão e também o Instituto Estadual do Ambiente (INEA). Nesses espaços, as famílias, crianças e profissionais da UMEI são muito bem acolhidas quando ocorrem os muitos festejos da Unidade, como a Ciranda Cultural, a Festa Literária, festas de encerramento e confraternizações, reuniões pedagógicas e outros. O INEA tem levado as crianças a conhecerem a biodiversidade através de trilhas por diversos locais do Parque Nacional da Serra da Tiririca e também, através do plantio do mangue, onde as crianças e suas famílias participam ativamente.

Através destas ações, o grupo gestor da UMEI foi encontrando, em certa medida formas e propostas pedagógicas e culturais, que rompem de certo modo com os limites colocados pela estrutura física, que se demonstra altamente condicionante. As crianças passam nove horas diárias em uma estrutura física e espacial muito pequena que as condiciona a rotinas com poucas possibilidades de flexibilização, e estes espaços externos dão um alívio nas tensões que surgem devido às limitações dos espaços nos quais passam grande parte do tempo de suas vidas, cerca de 45 horas por semana, 180 horas ao mês.

Arqueologia em Itaipu

Ossos de pessoas desconhecidas

Casa de palha dos índios

Tronco de árvore

Madeira Bruta

Árvore de fruta

Os golfinhos aparecem na hora da pesca

E os filhotinhos dos peixes

Pedras dentro do vidro

De areia e conchas

Gavião que parece avião

Uma pessoa na canoa

Tartaruga não pode pescar, mas vive no mar

Esqueleto lá no morro das andorinhas

Com toda riqueza marinha.

(Texto coletivo produzido com o GREI5 - 2016, sobre o Museu de Arqueologia de Itaipu²⁶)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as práticas nas instituições de Educação Infantil devem ser pensadas através de princípios éticos: *da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades* (p.16). Reforçando ainda

²⁶ A poesia coletiva do grupo de crianças de 5 anos consta no Projeto Político Pedagógico da UMEI.

que faz-se necessário a garantia de experiências que *incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza* (p.26).

Eu gosto de passear no Museu, porque lá tem muita coisa legal. Tem estátuas, dá pra correr, brincar... tem uma oca, que eu gosto de fingir que tem um amigo ali do meu lado. (“MEL”, 6 anos).

Gosto de passear pelas ruas e ir na casa da professora...brincar com os brinquedos da filha dela. E gostei de ir na casa da Rafa (amiga da turma). “BEN”, 5 anos (Conversa realizada em 01 de setembro de 2017.)

As proposições das DCNEI (2010) fortalecem os aspectos pedagógicos da UMEI na decisão coletiva de buscar garantir às crianças oportunidades de contato com diferentes culturas e com a história local. A apropriação dos espaços externos tem se constituído, para além de uma expansão do espaço de exploração das crianças, como um rico campo de fomento à curiosidade e de aquisição de conhecimento sobre múltiplas questões, e de diálogo com as crianças sobre temas transversais, abrindo caminhos de conhecimento para crianças e adultos.

A estrutura física da UMEI proporciona às crianças pouco contato com diferentes elementos da natureza. A grama é sintética, não há lugar para plantio, apenas em vasos e jardineiras artificiais comprados para o pátio. Assim como a fala da professora “ISO”, apresentada anteriormente, as crianças buscam meios de romper com seus limites, porém, temos diretrizes que nos orientam para a necessidade das crianças estarem em contato com a natureza e receberem educação ambiental.

De acordo com a fala da docente A. P., que atendia, na época, às crianças do GREI5B, quando lhe perguntei por que ela considera importante a visita aos espaços externos à UMEI:

Ao se deslocarem do espaço da escola e visitarem o entorno, os espaços externos, as crianças aprendem de maneira natural. Fazer esse movimento as proporciona olhar para fora, onde também há muito que aprender. [...]Aqui na UMEI, poucos são os espaços em que as crianças podem brincar livremente. Não dispomos de um pátio amplo, de um espaço arborizado. No entanto, visitar outros espaços, como o Museu, o Horto ou o próprio entorno da escola, proporcionamos, além do prazer do brincar, o conhecimento ecológico da região em que estudam e moram. Esse contato com a natureza faz bem às crianças e só elas sabem o quanto. Elas estabelecem relações com a natureza, ampliando a visão de mundo.

As falas revelam o reconhecimento da importância de vivenciar outras experiências nos espaços externos à UMEI. A professora expõe sobre a dificuldade com espaços para que

as crianças brinquem livremente, pois o espaço físico não dispõe de pátio amplo e com elementos da natureza.

As crianças possuem, cada uma delas, especificidades decorrentes das suas vivências, das culturas, das relações e da diversidade. Essas especificidades nos fazem compreender que não lidamos com um único tipo de infância, mas com múltiplas. Pensando nesses indivíduos como únicos, os espaços externos e também internos são utilizados para festividades que valorizam as culturas e as vivências de cada criança e família. Acredito que MAIS INFÂNCIA se faz nas ações cotidianas, quando a UMEI respeita esta peculiaridade de cada família, ao mesmo tempo que ajuda toda a comunidade a conviver em respeito às diferenças uns dos outros. Nesse sentido, no projeto político pedagógico, fica estabelecido como princípio da UMEI que as festividades acontecerão de forma significativa para as crianças, e não haverá comemorações de datas que tenham natureza religiosa, ou cuja temática crie uma visão estereotipada e deturpada a respeito de uma determinada cultura, ou que venham a trazer constrangimento para alguma criança. Deste modo, não se comemora na UMEI os dias de pais ou mães separadamente, por lidarmos com muitas crianças que não convivem com esses entes, mas todos os anos é realizada a Festa da Família, onde todos aqueles considerados pela criança como parte de sua família são convidados a estarem presentes e participarem ativamente da festa. Assim sendo, corroboramos com o exposto do documento do MEC (2009): “*Nossas crianças têm direito à atenção individual*” (p. 13), visto que quando elaboramos uma festividade levando em consideração as especificidades de cada família estamos conferindo às crianças o respeito a alguns de seus direitos fundamentais.

Ainda pensando que “*nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão*” (MEC, 2009, p.21), encontramos nessa seção do documento do MEC, algumas diretrizes importantes para a garantia de alguns dos direitos fundamentais das crianças, que dizem respeito ao acesso a livros de histórias e às ações de ouvir e contar histórias.

Nessa direção, a UMEI vem desenvolvendo desde a sua inauguração em 2013, uma festa literária anual. Nesta festa, o objetivo principal é valorizar a literatura infantil em prosa ou em versos, os autores que escrevem histórias que despertam o interesse das crianças e, sobretudo, valorizar e fomentar o poder criativo das crianças na criação de histórias. A equipe da UMEI têm discutido e refletido sobre os principais objetivos que estão por trás da realização desta festa e nesta reflexão, ao buscar sentido para este “fazer festa”, que se repete todos os anos, concluiu-se que o objetivo central da promoção deste evento deve ser o de valorizar a autoria das crianças.

Na festa literária, as crianças apresentam à comunidade as histórias que fizeram sentido para seus grupos e as suas produções de histórias inventadas ou de suas memórias, aliadas à ilustrações expressas de diversas formas artísticas. Elas constroem a festa e em cada detalhe podemos ver suas mãos e suas contribuições intelectuais. A festa passa a ser um evento com diversas expressões artísticas: contação de histórias, teatro, música, exposição de artes plásticas, esculturas, fotografias, exibição de filmes de animação produzidos pelas crianças.... tudo construído a partir das histórias que são contadas no cotidiano. Em 2017, a criança S, em meio a um sarau que fazia parte da programação da festa, surpreendeu a todos com a apresentação de um livro que ele havia escrito. Pediu o microfone (que é aberto às crianças e aos adultos) e contou que era um escritor. Na ocasião ele estava em posse do livro de sua autoria (um caderno repleto de ilustrações) e contou para todos os presentes a história que ele havia criado como autor.

Ao construírem as festividades da UMEI junto aos adultos, as crianças sentem-se responsáveis pela beleza e alegria presentes. Participam de fato das festas como organizadoras, pois preparam o espaço para receberem seus convidados e, ao mesmo tempo que organizam, desfrutam do tempo da UMEI como festa. A escola da infância não é trabalho, mas é trabalho na perspectiva da festa, da troca, da comunhão, da poesia, da produção de outras sensibilidades.

Após alguns meses conversando com as crianças e observando suas formas de expressar seus sentimentos a respeito da UMEI, pensei juntamente com elas sobre como poderíamos encerrar a nossa pesquisa juntos. Falei que faríamos a nossa última reunião e, por isso, gostaria que fosse especial, para que pudéssemos sempre nos lembrar. Nesse momento, MEL nos deu uma sugestão: *poderíamos fazer uma festa!*. Decidimos, então, coletivamente, realizarmos uma festa e convidarmos a todas as crianças da UMEI para participar. As crianças foram enumerando o que não poderia faltar nesta festa: brigadeiro, bolo, cachorro quente, bolas, refrigerante...

Assim foi feito. A festa foi nomeada de A Última Reunião²⁷ (figura 37), e todas as crianças da UMEI participaram. Fizem perguntas sobre o que aconteciam nas nossas reuniões e as crianças que estiveram presentes narraram algumas recordações que tinham sobre as conversas ocorridas.

²⁷ Última reunião por alguns motivos importantes: algumas crianças estavam se despedindo da UMEI pois iniciariam no Ensino Fundamental no ano seguinte; ainda não havia ocorrido o processo de Consulta à Comunidade para escolha da direção da UMEI, o que aconteceria semanas após a festa, ao término do ano letivo, e poderia mudar a direção no ano seguinte.

Figura 37 - A última reunião



No dia a dia da UMEI muitas crianças, desde as bem menores, procuram a nós, da direção, para perguntar sobre questões e fatos que as inquietam, que as incomodam. Perguntam quando é servida uma única fruta durante quase toda a semana, sobre o relógio da sala que quebrou e não foi substituído, sobre a lâmpada que queimou na sala e dificulta na realização das atividades, e tantas outras questões. As crianças são acolhidas na sala da direção ou da secretaria, são ouvidas e respondidas. A equipe gestora solicita prazos para resolver o problema, ou quando não temos a solução imediata, paramos pra pensar no que pode ser feito.

Acredito que contar com as participações das crianças, escutar suas vozes e não buscar ao menos respondê-las em suas necessidades é o mesmo que não levar em consideração os seus anseios. Apenas ouvir não basta, é um passo, porém não o único. É preciso que as crianças sintam-se participantes de fato da construção da UMEI, tenham consciência de que é seu direito ser bem atendida e ter as condições necessárias para sentir-se bem naquele espaço, pois valorizando e acolhendo o seus interesses, promove a elas o que o LUIZ, ANDRADE e SANTOS (2015, p. 524) chamam de Bem Estar Emocional (BEE), caracterizado pela paz consigo mesma que a criança deve vir a sentir, ao sentir-se ligada aos outros e ao mundo por “*processos comunicacionais plenos, saudáveis e bem sucedidos.*”

Pensando o termo *Mais Infância*, e como tantas vezes me refiro à infância como potência, pois percebo nessa pesquisa que os espaços pensados pelos adultos torna-se-iam potentes se fossem ressignificados de forma a atender os anseios das crianças. As crianças falam sobre suas insatisfações, sobre suas vontades e anseios, e o projeto político pedagógico

precisa refletir a participação de crianças e adultos na construção da identidade de ordem social, cultural e política da Unidade, exigindo de todos, que as relações precisam ser horizontais.

Requer reflexão de todo o coletivo de professores e funcionários da Unidade Educacional. Reflexão num processo dialógico, num sentido atribuído por Peter Moss (2010)²⁸, envolve relacionar-se com outros, ouvir e ser ouvido. Sobretudo, o profissional precisa afastar-se das falácias da certeza, envolvendo para isso, um nível de compreensão teórica mais aprofundada sobre a participação das crianças no contexto educacional, além de refletir sobre como a participação pode efetivamente ocorrer.

Compreendermos as crianças como produtoras de sentidos e sujeitos de conhecimento. Apesar disso, ainda não damos o devido crédito e valor ao que falam as crianças. Falamos em democracia na Educação Infantil, quando a prática mostra muitas vezes que na verdade nos falta a democracia, falamos em direitos das crianças, mas tantas vezes temos negado os seus direitos, como pontua Kramer (2003, p. 56).

Pelas conversas com as crianças, considero ainda urgente olharmos para o modo como temos trabalhado com as crianças e como temos construído a noção de participação, de escuta de suas múltiplas vozes, considerando as suas singularidades, pois ainda é pequeno o espaço delegado a elas para participação e inserção de suas vozes no documento identitário da UMEI, que é o seu Projeto Político Pedagógico.

²⁸MOSS, Peter. **A prática reflexiva na Educação Infantil**. `Pátio. n. 31 • abril, 2012. Disponível em <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6836/a-pratica-reflexiva-na-educacao-infantil.aspx>. Acesso em 25 de outubro de 2017

POLÍTICAS E POÉTICAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: MAIS INFÂNCIA PARA QUEM? À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas renova-se a esperança,
nova aurora a cada dia,
e há que se cuidar do broto
pra que a vida nos dê flor e fruto.
Milton Nascimento (Coração de Estudante)

A epígrafe acima sintetiza o sentimento que me toma ao concluir, mesmo que de forma provisória a pesquisa que representa mais uma etapa do meu percurso acadêmico e profissional. Como professora, diretora de uma Unidade de Educação Infantil pública no município de Niterói, a pesquisa me renovou as esperanças em uma nova aurora, e o desejo de cuidar do broto, de respeitar seu direito à dignidade, à palavra, a ser, à poesia.

Durante a pesquisa realizada que resultou na dissertação que apresento, assumi o desafio de compreender uma política pública voltada para a expansão da Educação Infantil no município de Niterói, investigando a partir de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir da observação e da pesquisa com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), na qual busquei prioritariamente o que as crianças expressam enquanto *consumidoras* de tal política e ao mesmo tempo *produtoras, praticantes* no sentido assumido por CERTEAU (1998).

Muitas questões aqui foram apontadas e não é meu intuito apresentar soluções para os possíveis “problemas” observados no percurso da pesquisa, nem encerrar a pesquisa através de um diagnóstico conclusivo da “realidade” encontrada, que é múltipla e dinâmica. Contudo, meu objetivo é provocar os possíveis leitores do trabalho, principalmente os diferentes profissionais da UMEI Gaivotas, à discussão da realidade por vias do olhar dos seus usuários e consumidores, as crianças.

Reitero que procurei tomar o MAIS INFÂNCIA, para além da denominação de um Programa de Governo focalizado na expansão do atendimento à criança na Educação Infantil, mas como uma expressão que denota um olhar para a potência da infância, para a valorização dos modos de ser criança, dos tempos da criança e tudo o mais que demandam as especificidades das infâncias que são atendidas na UMEI.

A priori, ao olhar para o campo empírico, à UMEI Gaivotas, como uma diretora vivenciando a experiência de “estar em pesquisa²⁹”, minhas questões iam de encontro ao que

²⁹ Reitero nesta expressão, a presença da Regina Leite Garcia em meu processo formativo, no sentido de reafirmar a professora que vai se tornando pesquisadora de sua própria prática.

não existia, às carências, o que faltava para que as crianças pudessem ter suas necessidades satisfeitas em plenitude. Inserida ali naquele ambiente que eu estava tão acostumada, me fazia olhar para aquele espaço físico e ver nele o que faltava. Contudo, a partir de uma perspectiva de um mergulho em seu cotidiano, ao me dar a oportunidade de conversar com as crianças e em diálogo com autores que estudam a sociologia da infância e o cotidiano, pude perceber um novo sentido para os espaços da UMEI.

A partir do momento que escolhi fazer pesquisa com as crianças esta decisão exigiu que eu me abrisse para o novo, para o que eu ainda não conhecia a partir do momento e me propôs ouvir o que as crianças queriam anunciar. Abramowicz (2011, p. 21) coloca que *“pesquisar crianças a partir da própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político”* Assim sendo, decidir por escutar as crianças denota em uma percepção da capacidade de participação política das mesmas.

O reconhecimento do estatuto da criança como pessoa e como sujeito social, o respeito aos seus direitos fundamentais, a escuta sensível se constituíram como alguns fatores que, nesta pesquisa, se destacaram como relevantes e imprescindíveis para a atribuição de sentido ao MAIS INFÂNCIA.

Durante a pesquisa, poucos documentos foram encontrados acerca da política pública, Programa MAIS INFÂNCIA. Não encontrei portarias publicadas no município que trouxessem as diretrizes dos programas e, como gestora, não recebi documentos que o regulamentassem para que pudesse ser estudado e implementado nas práticas da UMEI.

Embora sejam escassos os documentos oficiais acerca do programa, algumas pesquisas têm sido realizadas recentemente a respeito do mesmo, estudos que são de grande relevância para a atribuição de objetivos e significados ao programa. Pensando sobre isso, e para que a pesquisa pudesse contribuir para reflexões sobre esta política municipal, fui buscando sentidos para a expressão que denomina o programa, aliando política à prática. Para quem é o MAIS INFÂNCIA? A quem queremos conferir MAIS INFÂNCIA? Quem são os atores principais em MAIS INFÂNCIA? É possível que para grande parte dos profissionais que atuam na Rede municipal de Niterói, a resposta para essas perguntas seja um tanto quanto óbvia, seriam as crianças o sentido do MAIS INFÂNCIA. Mas será que esse estatuto tem sido conferida a elas?

Para pensar sobre a questão da potência, retomo as perguntas feitas no início deste trabalho: *Quais concepções de infância se expressam num programa denominado MAIS INFÂNCIA? O que pensam e dizem as crianças sobre a UMEI onde são atendidas, inaugurada na égide do Programa Mais Infância? Quais aspectos contribuem (ou não) para*

a reverberação das vozes infantis na construção de um projeto político pedagógico que valore e acolha a participação das crianças? No cotidiano da UMEI investigada, tem se criado possibilidades de participação e integração das crianças com o outro e rompido com os obstáculos geracionais colocados pelo adulto sobre a criança, como se esta fizesse parte de uma categoria menor, inferior, ou os protagonismos infantis podem ser percebidos como na metáfora “MAIS INFÂNCIA”?

Penso que a partir da tentativa de responder a estas questões, conseguimos elaborar significados para o MAIS INFÂNCIA que vão além da expansão do quantitativo de vagas para as crianças de 0 a 6 anos no município de Niterói.

Através dos estudos que realizei durante a pesquisa, especialmente a partir da escolha por uma pesquisa com crianças, pude compreender que para a geração de dados empíricos sobre o meu foco de pesquisa, seria necessário aproximar-me delas para escutá-las, e assim, numa postura ética realizar a pesquisa sobre o atendimento prestado na Educação Infantil do município de Niterói junto com as crianças. Concordando com Graue e Walsh (2003), percebi que pesquisar com as crianças exige de mim responsabilidades em relação à elas. Não apenas eu estaria ouvindo-as, mas deveria contribuir para que suas vozes fossem escutadas pelos outros atores do contexto de pesquisa, bem como ajudá-las a ouvi-las entre si, num processo de autoconhecimento, pois, como colocam:

Devemos ter em atenção que a colaboração deverá ser benéfica tanto para nós como para os nossos participantes; senão, não se tratará de verdadeira colaboração. (GRAUE, WALSH, 2003, p. 105)

No exercício da investigação, como diretora da UMEI, no diálogo com os profissionais que ali atuam, fui buscando no coletivo pensar sobre as nossas responsabilidades no trabalho com as crianças. A prática de reunir as crianças semanalmente para ouvi-las revelou a importância de assumirmos um compromisso ético com elas nas tomadas de decisão da UMEI e nesta ação, ouvi-las com a escuta sensível e olhar desnaturalizado, pensando essa prática como um dispositivo concreto de uma gestão democrática.

Na busca de significados para MAIS INFÂNCIA, após os estudos durante a pesquisa realizada, percebo então como sentido principal a consideração da criança como sujeito que é, que realiza, que tem condições de participação, e neste sentido, MAIS INFÂNCIA significa garantir a ela condições de participação na construção do projeto político pedagógico da UMEI através do diálogo e da reciprocidade.

Ouvindo as crianças, e as experiências trazidas por algumas professoras, concluo em

segundo ponto, que elas enxergam os modos de fazer o cotidiano diferentemente de nós, adultos. Os problemas que encontramos com o espaço físico, que inclusive me levaram ao campo como problemas centrais da pesquisa, não são tidos como problemas para as crianças. Elas apontam que os problemas existem na forma como nós, adultos, conduzimos as rotinas em torno destes espaços. Isso mostra que uma UMEI que expressa o significado de MAIS INFÂNCIA, precisa garantir significados novos para os espaços físicos que possui, principalmente a partir do diálogo com as crianças. Percebi na UMEI que as professoras com quem conversei buscam essa sensibilidade para atender às necessidades das crianças. DURAN (2007, p. 117), ao estudar sobre o cotidiano escolar fala sobre as “*subterrâneas formas de conviver com políticas impostas, instituídas por um lugar de ‘querer e poder’*”. Concordando com a complementação da autora:

Refiro-me às relações instituintes, às burlas dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau. Refiro-me mais especialmente às invenções dos professores e dos alunos, as formas como interpretam as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer – a pesquisa da prática – a lógica do cotidiano. (DURAN, 2007, p. 117)

A pesquisa nos ajuda a considerar a maneira como as práticas cotidianas são interpretadas pelas crianças e pelos adultos, as “*artes de fazer*”, os “*achados alegres, poéticos e bélicos*” no sentido atribuído por Certeau (1998), modos de se reapropriar do cotidiano, dos espaços organizados e oferecidos sejam através das políticas, ou por adultos que o fazem dentro de uma perspectiva adultocêntrica, mesmo que nem o percebam.

Como diretora, a pesquisa me ajudou a pensar sobre as potencialidades criadoras e a buscar sentido nas *artes de fazer* tanto das professoras quanto das crianças, afim de recriar o cotidiano.

A resignificação dos espaços físicos da UMEI se faz necessária dentro de uma perspectiva de infância como potência. Se elas enxergam beleza e poesia nesses espaços, que as poéticas se materializem através da abertura de oportunidades pelos adultos, sensíveis ao que as crianças dizem em suas múltiplas linguagens.

Nesse sentido, falo em poéticas, do grego *poien*, que remete aos termos gerar, criar, inventar, me referindo, ainda no sentido das artes de fazer o cotidiano (CERTEAU, 1998), às produções e criações que reconfiguram e resignificam o processo educacional. No caso das crianças, é isso o que fazem, como consumidoras da política, o são como “*praticantes, produtoras, seres totais e indivisíveis.*” (OLIVEIRA. MARTINS, 2012, p. 10)

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.

Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma. (BARROS, 2013, p. 276)

Manoel de Barros exprime através da sua poesia essa potência criativa da infância, que muitas vezes nos falta em uma sociedade adultocêntrica. Permitir que as crianças falem e considerar as suas falas de modo a realizar transformações no cotidiano, seria um modo poético de romper com as limitações das paredes e das grades que nós adultos vemos como divisores, como castradores, mas que para as crianças, não o são.

Uma UMEI que acolhe as vozes infantis e ressignifica suas práticas e seus espaços a partir da escuta dessas vozes, que ecoam de muitas formas diferentes, é uma UMEI onde se se pode materializar um MAIS INFÂNCIA. Nesse ponto, desejo colocar que MAIS INFÂNCIA, é o lugar onde as crianças participam da sua construção. A *arte de fazer* a escola das infâncias precisa estar descrita e documentada no Projeto Político Pedagógico. Se neste documento a identidade da UMEI é apresentada e os caminhos e percursos para onde se pretende chegar é explicitado, uma UMEI onde as crianças participam de fato precisa ter as suas contribuições valoradas e ali registradas.

Pensando então, que o Projeto Político Pedagógico pode ser o dispositivo que daria visibilidade ao trabalho de uma UMEI que acolhe as vozes infantis, na UMEI Gaivotas concluo que ainda há um caminho a ser percorrido nesse sentido. Existem as intenções, os diálogos com as crianças têm acontecido, porém, embora as questões das crianças sejam discutidas por toda a equipe de funcionários da UMEI, ainda percebo a visão adultocêntrica nas tomadas de decisão do grupo. Algumas práticas ainda estão voltadas para uma rigidez na organização das rotinas e o olhar ainda está muito voltado para as limitações dos espaços.

No Projeto Político Pedagógico, constam poesias feitas pelas crianças descrevendo o lugar onde está situada a UMEI e também as ilustrações que fizeram sobre a UMEI que consideram ideal. Porém, no processo de escrita, ainda falta a presença das crianças nas formas de conduzir o trabalho na UMEI, os seus desejos e suas expressões verbais. Durante a pesquisa, algumas discussões foram feitas a respeito da necessidade de levar as crianças a uma participação maior nos chamados Fóruns Permanentes do PPP, estabelecidos no próprio documento. Contudo, ainda não se percebe esta participação na prática. Creio que ainda é necessário um esforço dos adultos no sentido de mexer um pouco com a “organização” cotidiana, afim de possibilitar mais espaços de participação às crianças.

Transformar os espaços físicos da UMEI exigem mais trabalho e esforço de todos. Na *arte de fazer*, nas *mobilidades das manobras e táticas de resistência* (CERTEAU, 1990), certamente o desgaste é maior porque falamos de uma política de expansão da educação infantil. Política de expansão que, porém, não equipa os espaços da maneira adequada. Além das crianças, que sonham, imaginam, recriam o cotidiano, os profissionais enquanto adultos, esforçam-se para inventar o possível, criar um espaço de liberdade para as crianças e para si próprios, na perspectiva freireana de educação, que nos diz que *"a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."* (FREIRE, 1999, p.104).

Na realização da pesquisa, ficou evidente que o MAIS INFÂNCIA retrata uma política expansionista da Rede Municipal de Educação de Niterói, mas através das minhas experiências no processo de gestão cotidiana da UMEI, percebo o quão difícil é contornar as dificuldades que se apresentam por questões de espaço físico pequeno e limitado. Certamente que essa dificuldade e outras, exigem muito mais poder criativo dos profissionais que ali atuam, mas através do olhar das crianças, enxergamos beleza e possibilidades, sem perder a ingenuidade e pensar que os problemas não existem. Eles estão lá, é preciso que tenhamos melhores condições para que as crianças permaneçam ali por 45 horas semanais e para que as profissionais tenham melhores condições de trabalho, contudo, os fazeres não podem perder a poesia do olhar das crianças.

A exemplo da reflexão acima, hoje, fevereiro de 2018, me deparo com dilemas na distribuição de vagas para atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Em função da ausência de vagas, tem sido alterada em algumas UMEI da rede, a modulação prevista pela Portaria FME 087/2011, que estabelece o número de crianças por cada GREI. A legislação municipal prevê um aumento de até 10% da modulação por GREI em casos excepcionais, mas o que deveria se configurar como exceção, tem se mostrado como regra, pois embora o Programa Mais Infância tenha tido como objetivo central a expansão do atendimento, ainda existe um grande quantitativo de crianças que ainda não conseguiram vagas próximas às suas residências, especialmente as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, o que posso constatar pela lista de espera que a cada ano tem aumentado.

A descrição da situação acima também nos reporta a mais um sentido para MAIS INFÂNCIA. A garantia plena dos direitos das crianças. Penso que os(as) gestores(as) do município necessitam ainda de um esforço maior para estabelecer prioridades nas questões municipais, especialmente no que tange à oferta de vagas, para que nenhuma criança deixe de receber o devido atendimento em UMEI. Hoje o quadro da rede ainda não é o almejado ainda

não atende à legislação vigente que confere este direito às crianças, mesmo que o atendimento tenha sido expandido ao longo dos últimos quatro anos.

Embora se evidencie que ainda estamos aquém da estrutura almejada para que os direitos das crianças sejam garantidos de forma plena pelo Estado, percebi, no contato mais próximo com as crianças, que MAIS INFÂNCIA nos remete à força e à potência criadora que elas emanam. Potência de vida, e de pensar que a felicidade é possível aqui e agora, nos diferentes espaços de conviver e estar junto. Significa criança como tempo presente e não como um futuro.

Garcia (2002) *nos fala sobre as crianças, nossas conhecidas*, porém ao mesmo tempo tão *desconhecidas* por nós. Essas crianças com as quais lidamos e com as quais trabalhamos no dia a dia e que tantas vezes não paramos para escutar e observar. Crianças com diferentes experiências, classes sociais, culturas, etnias, mas que vivem suas infâncias e têm muito a nos ensinar sobre elas. Como professora de crianças, e atualmente diretora de uma UMEI pública, tenho o compromisso de contribuir para que o cotidiano da Educação Infantil seja verdadeiramente um cotidiano de “*MAIS INFÂNCIA*”, independente da falta e das lacunas muitas vezes deixadas na formulação das políticas públicas. A grande e fundamental descoberta da pesquisa, é que as crianças, podem ser grandes aliadas na construção desse MAIS INFÂNCIA possível. Possível em termos políticos, pedagógicos, poéticos, e epistêmicos, principalmente em sua oportunidade para *ser mais* – enquanto um coletivo que se nutre da alegria de estar junto no cotidiano da UMEI Gaivotas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, Daniela (orgs). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp 17-35.

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. *Proposições*, v. 14 n. 3(42), set.-dez. Campinas, 2003, pp 13-24.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23 , Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

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

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, R D.B. **Grupos: a afirmação de um simulacro**. Tese de doutorado: PUC/SP, 1994.

BARROS, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25/04/2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.274 de 6/02/2006 – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 18/06/2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Brasília, D.F, 2014.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; GIMENES, N. A . S.. **A meta 1 do Plano Nacional de Educação: Observando o presente de olho no futuro**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. 6 ed. Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, Marta Maria C. de. **Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola.** In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JR., Moisés (orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância.* São Paulo: Cortez, 2002, p.373-408.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. **O futuro da infância e outros escritos.** Rio de Janeiro: Letras, 2013].

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CLARK, Alison; MOSS, Peter. **Listening to young children.** London: NCB, 011.

COIMBRA, C. M. B., NASCIMENTO, M. L. (2008). **Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder.** In GEISLER, A. R. R., ABRAHÃO A. L. e COIMBRA, C. M. B. (Orgs.). *Subjetividades, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde* (pp. 143-153). Niterói, RJ: EdUFF.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. **Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

DAVIES, Nicholas. *A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada?* IN: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (Orgs.). **Poder local e políticas públicas para educação em periferias urbanas do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Faperj, 2015, pp.31-54.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34,1997.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da Criança no Brasil.** São Paulo; Contexto, 1992.

DEMARTINI, Zeila de Brito F.. **Relatos orais sobre a infância e o processo de alfabetização.** In: FARIA, Ana Lúcia; MELLO, Suely A. (orgs.) *Linguagens Infantis: outras formas de leitura.* Campinas: Autores Associados, 2009, p. 83-106.

DURAN, Maria Claret Geraes. *Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.* Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza, SAMPAIO, Carmen Sanches. **Provocações para pensar em uma educação outra: Conversa com Carlos Skliar...** Revista Teias v. 13 • n. 30 • 311-325 • set./dez. 2012.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente.** In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) **Em busca da forma-educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Constituição inacabada: vias históricas e significado**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Proposta pedagógica construindo a escola do nosso tempo**. Niterói, 1999.

_____. Portaria FME n° 320 de 1998. **Amplia o ensino fundamental para 9 anos de escolaridade e instituiu o sistema de ciclos**. Diário Oficial da União. Niterói, 1998.

_____. Portaria FME n° 03 de 1998. **Institui a organização da escolaridade em ciclos para o ensino fundamental**. Diário Oficial da União, Niterói, 1998.

_____. **Proposta pedagógica escola de cidadania**. Niterói, 2008.

_____. Portaria FME n° 125 de 2008. **Institui a proposta pedagógica “Escola de Cidadania”, que se regerá pela referida portaria e por outros documentos e dispositivos legais que a complementam**. Diário Oficial da União, Niterói, 2008.

_____. Portaria FME n° 132 de 2008. **Institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que integram a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”**. Diário Oficial da União, Niterói, 2008.

_____. Portaria FME n° 085 de 12 de fevereiro de 2011. **Institui, na rede municipal de ensino, as Diretrizes e os Referenciais curriculares e didáticos**. Diário Oficial da União, Niterói, 12 fev. 2011.

_____. Portaria FME n° 087 de 12 de fevereiro de 2011. **Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói**. Diário Oficial da União, Niterói, 12 fev. 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: JR, Paulo Ghiraldelli (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (orgs.). Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite (org.). Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, Lisandra Ogg. **Questões particulares da infância na complexidade social**. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. *Infância: Sociologia e Sociedade*. São Paulo: Edições Levana / Attar Editorial, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, pp. 11-12.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE. **Infográficos: Dados gerais do município**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=330330> acesso em 26 de fevereiro de 2017.

JINZENJI, Mônica Yumi. **A Infância e sua educação: Materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]**. (Resenha) Estilos da clínica, São Paulo. v.9 n.17, dez. 2004.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 54-70.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, p. 15-35, dezembro/97.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância: In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) . **A Infância e sua educação: Materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

MACEDO, F. P. de; RODRIGUES, L. P. S.; PEREIRA, P. G. **“MAIS INFÂNCIA: Os caminhos trilhados para a educação infantil pública com qualidade social, no município de Niterói”** (2014). IN: XI Colóquio sobre questões curriculares. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Braga, Portugal: 2014, pp. 1609-1616.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2007.
MASSCHELEN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan/jun. 2008.

MAUSS, Marcel. **Três observações sobre a sociologia da infância**. Revista Pro-Posições, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

MELRO, Renata dos Santos. **Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2013.

MONTAIGNE, Michel de. **A Educação das Crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática**. PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas. O universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NOSELLA, Paolo. **A linha vermelha do planeta infância**. Especial para Gramsci e o Brasil. Ano, 2003.

NUNES, Daise Gonçalves. **Educação infantil e mundo político**. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 86-93 jan./jun. 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; LINO, D. M. B. da C.. **Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças**. Ed. Foco, Juiz de Fora, v. 13, n.2, p. 9-29, set. 2008 / fev. 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000.

PAIVA, Wilson Alves de. **Do Projeto Político Pedagógico de Rousseau**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.245-262, jan.-mar., 2016

PAULON, Simone Maineri. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção**. Psicologia & Sociedade, 17 (3), 18-25, set-dez: 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

PICANÇO, M. B. M. de. **A creche na Rede Pública Municipal (1978-1996) – Rio de Janeiro/RJ, UFF, Dissertação de Mestrado, 1997.**

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.].

_____. **O Fio da Palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012

Regiões do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.mapas-rio.com/> acesso em 25 de fevereiro de 2017.

REIS, Magali; OLIVEIRA, M. G. . **Apresentação do Dossiê Educação da Infância: Temas em Debate**. Revista TRAMA Interdisciplinar, v. 7, p. 12-17, 2016.

RESENDE. Otto Lara. **Vista Cansada**. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1992/02/23/2/>.

RIBEIRO, Rosana. Uma análise do Programa “Mais Infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016). Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2018.

RICHARD, Ivan. **ECA: Movimentos sociais destacam avanços em direitos e proteção.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/eca-movimentos-sociais-destacam-avancos-em-direitos-e-protecao> . Acesso em 27 de março de 2017.

ROCHA, Gilmar. **A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método.** In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Diálogos sem fronteira: história, etnografia e culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões.** In: SOUZA, G. (org.). *Educar na Infância: perspectivas histórico sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social. Tradução de Lourdes Santos Machado.** Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. v. 1. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Emílio ou da educação.** 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SADER, Eder. Quando Novos Personagens entraram em cena. Experiências e Lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. São Paulo. 2 ed. Paz e Terra. 1995.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SILVA, Lilian Lopes Martin da Silva. **Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras.** In: Vários Autores. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M.; Pires, G; PEREIRA, R.. **O corpo-infância nos "exercícios de ser criança" nas aulas de Educação Física na Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.** *Motrivência, Florianópolis*, v. 27, nº. 45, p.9, setembro, 2015.

SILVA, Vanessa Lima da. **Invenções e transgressões poéticas de crianças pequeninhas na creche.** TCC. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2014.

SIROTA, Régine **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **(Re)pensando o Vozes da Educação em São Gonçalo: desafios contemporâneos da formação de professores(as) em periferias urbanas.** In: TAVARES, M. T. G.; BRAGANÇA, I. F. de S. (Orgs). *Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente.* Niterói: Intertexto, 2016.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Uma escola: texto e contexto.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: Pesquisa com o cotidiano.* Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VELLOSO, Amanda Mont,Alvão. **Quem foi Nise da Silveira, a mulher que revolucionou o tratamento da loucura no Brasil.** Disponível em:
http://www.huffpostbrasil.com/2016/04/19/quem-foi-nise-da-silveira-a-mulher-que-revolucionou-o-tratament_a_21701186/ acesso em 02 de março de 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Termo de Autorização

Prezado responsável,

Eu, Débora Assumpção dos Santos Rodrigues, R.G. nº 10742846-8, pesquisadora da Faculdade de Formação de Professores - FFP / UERJ, estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação de Mestrado, na UMEI onde sua criança está matriculada. Nessa pesquisa busco ouvir as vozes infantis, buscando compreender o Programa Mais Infância, política pública para expansão da Educação Infantil do município de Niterói, a partir do olhar das crianças. Desenvolverei, assim, uma pesquisa COM as crianças. Por esta razão, entendi que o primeiro acordo a ser feito deveria ser com as próprias crianças, no qual estas deveriam dizer se concordavam ou não em participar junto a mim desta investigação. Após o aceite das crianças, solicito aos pais ou responsáveis legais autorização para o uso das imagens (vídeos e fotos), depoimentos, gravações, assim como todo e qualquer material pedagógico produzido por elas no decorrer deste trabalho. A realização de pesquisas como esta tem grande importância no sentido de aprofundar nossos conhecimentos sobre a educação infantil e, desta forma, contribuir para a melhoria do trabalho realizado e do atendimento oferecido às crianças.

Agradeço desde já a sua contribuição.

Atenciosamente,

Débora Assumpção dos Santos Rodrigues

AUTORIZAÇÃO

EU, _____, RG
Nº. _____, RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A)
_____, AUTORIZO A
UTILIZAÇÃO DE IMAGENS (VIDEOS E FOTOS), DEPOIMENTOS, GRAVAÇÕES E
TODO E QUALQUER MATERIAL PEDAGÓGICO PRODUZIDO PELO(A)
MEU(MINHA) FILHO(A) DURANTE A PESQUISA ACIMA REFERIDA.

Niterói, ____ de _____ de 2017.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) “Mais Infância para quem? Problematizando o “Programa Mais Infância” em diálogo com as crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói”, desenvolvida pela mestrandia Débora Assumpção dos Santos Rodrigues. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela prof^a Dr^a Maria Tereza Goudard Tavares, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail mtgtavares@yahoo.com.br. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é investigar sobre o que pensam as crianças sobre o atendimento que lhes é oferecido no bojo da política pública para a Educação Infantil no município de Niterói, Programa MAIS INFÂNCIA. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às deliberações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e do CNS na Resolução 196/96 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas. Minha colaboração se fará de forma personalizada (com identificação do cargo exercido) por meio de entrevista semi-estruturada, gravada com a minha autorização, e transcrição a ser realizada posteriormente pela pesquisadora e/ou por meio de questionários escritos. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Niterói, ____ de _____ de 2017

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO - QUADROS DE HORÁRIOS POR GRUPOS DE REFERÊNCIA – UMEI
GAIVOTAS /2017

GREI 3A

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala
8:20h desjejum	8:20 desjejum	8:20 desjejum	8:20 desjejum	8:20 desjejum
8:40h higiene	8:40h:higiene	8:40 higiene	8:40 higiene	8:40 higiene
8:50h parquinho I	8:50h parquinho	8:50h parquinho	8:50h parquinho	8:50h parquinho
9:20h sala/banho	9:20 sala/banho	9:20 sala/banho	9:20h multimeios	9:20 sala/banho
10:40h higiene	10:40 higiene	10:40 higiene	10:40 higiene	10:40 higiene
10:50h almoço	11:50 almoço	10:50 almoço	10:50 almoço	10:50 almoço
11:20h higiene	11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene
11:30h descanso	11:30 descanso	11:30 descanso	11:30 descanso	11:30 descanso
13h parquinho II	13h parquinho II	13h Parquinho II	13h Parquinho II	13h Parquinho II
13:30h lanche	13:30 lanche	13:30 lanche	13:20 lanche	13:20 lanche
14h sala	14h sala	14h sala	14h sala	14h sala
15:20h higiene	15:20 sala	14:30/15h saída	15:20 higiene	15:20 higiene
15:30h jantar	15:20 higiene		15:30 jantar	15:30 jantar
15:50h higiene	15:30 jantar		15:50 higiene	15:50 higiene
16h sala	15:50 higiene		16h sala	16h sala
16:30/17h saída	16h sala		16:30/17h saída	16:30/17h saída
	16:30/17h saída			

GREIIA

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala
8:40 desjejum	8:40 desjejum	8:40 desjejum	8:40 desjejum	8:40 desjejum
9h higiene	9h higiene	9h higiene	9h higiene	9h higiene
9:10 sala	9:20 parquinho I	9:10 multimeios	9:10 sala	9:10 sala
9:50 parquinho I	9:50 sala	10:20 parquinho I	9:50h parquinho I	9:50h Parquinho I
10:20 sala	11:20 higiene	10:50h sala	10:20 sala	10:20 sala
11:20 higiene	11:30 almoço	11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene
11:30 almoço	12 higiene	11:30 almoço	11:30 almoço	11:30 almoço
12h higiene	12:10 descanso	12 higiene	12 higiene	12h higiene
12:10 descanso	13:40 lanche	12:10 descanso	12:10 descanso	12:10 descanso
13:40 lanche	13:50 parquinho I	13:40 lanche	13:40 lanche	13:40 lanche
13:50 parquinho I	14:20 sala	14:30/15h saída	13:50 parquinho I	13:50 parquinho I
14:20 sala	15:40 higiene		14:20 sala	14:20 sala
14:30 banho	14:30 banho		14:30 banho	14:30 banho
15:40 higiene	15:45 jantar		15:40 higiene	15:40 higiene
15:45 jantar	16:05 higiene		15:45 jantar	15:45 jantar
16:05 higiene	16:30/17h sala-saída		16:05 higiene	16:05 higiene
16:30/17h sala-saída			16:30/17hsala-saída	16:30/17hsala-saída

GREI4B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala
8:20 desjejum	8:20 desjejum	8:20 desjejum	8:20 desjejum	8:20 desjejum
8:40 higiene	8:40 higiene	8:40 higiene	8:40 higiene	8:40 higiene
8:50 sala	8:50 multimeios	8:50 sala	8:50 sala	8:50 sala
9:20 parquinho I	10:10 parquinho I	9:20 parquinho I	9:20 parquinho I	9:20 Parquinho I
9:50 sala	10:45 higiene	9:50 sala	9:50 sala	9:50 sala
10:45 higiene	10:50 almoço	10:45 higiene	10:45 higiene	10:40 higiene
10:50 almoço	11:20 higiene	10:50 almoço	10:50 almoço	10:50 almoço
11:20 higiene	11:30 descanso	11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene
11:30 descanso	13h parquinho I	11:30 descanso	11:30 descanso	11:30 descanso
13h parquinho I	13:30 lanche	13h parquinho I	13h Parquinho I	13h Parquinho I
13:30 lanche	13:40 banho	13:30 lanche	13:30 lanche	13:30 lanche
13:40 banho	14:30 mesa Alt/anexo	14:30/15h saída	13:40 banho	13:40 banho
14:30 sala	15:20 higiene		14:30 mesa alt/anexo	14:30 sala
15:20 higiene	15:30 jantar		15:20h higiene	15:20 higiene
15:30 jantar	15:50 higiene		15:30h jantar	15:30 jantar
15:50 higiene	16h sala		15:50 higiene	15:50h higiene
16h sala	16:30/17h saída		16h sala	16h sala
16:30/17h saída			16:30/17h saída	16:30/17h saída

GREISA

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala	8h entrada /sala
8:40 desjejum	8:40 desjejum	8:40 desjejum	8:40 desjejum	8:40 desjejum
9h:higiene/anexo	9h: higiene/anexo	9h:higiene/anexo	9h:higiene/anexo	9h:higiene/anexo
9:10 multimeios	9:10 sala/mesa alf.	9:10 sala	9:10 sala/mesa alf.	9:10 sala
10:50 Parquinho I	10:50 parquinho I	10:50 Parquinho I	10:50 parquinho I	10:50 Parquinho I
11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene	11:20 higiene
11:30 almoco	11:30 almoco	11:30 almoco	11:30 almoco	11:30 almoco
12h higiene/anexo	12h higiene/anexo	12h higiene/anexo	12h higiene/anexo	12h higiene/anexo
12:10 descanso	12:10 descanso	12:10 descanso	12:10 descanso	12:10 descanso
13:40 lanche	13:40 lanche	13:40 lanche	13:40 lanche	13:40 lanche
14h/14:50 banho/sala	14/14:50 banho/sala	14h sala	14h/14:50 banho/ sala	14h/14:50 banho/sala
15:10 Parquinho I	15:10 Parquinho I	14:30/15h saída	15:10 Parquinho I	15:10 parquinho I
15:40 higiene	15:40 higiene		15:40 higiene	15:40 higiene
15:50 jantar	15:50 jantar		15:50 jantar	15:50 jantar
16:10 higiene	16:10 higiene		16:10 higiene	16:10 higiene
16:30/17h sala-saída	16:30/17h sala-saída		16:30/17h sala-saída	16:30/17h sala-saída

