



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cláudia Vianna de Melo

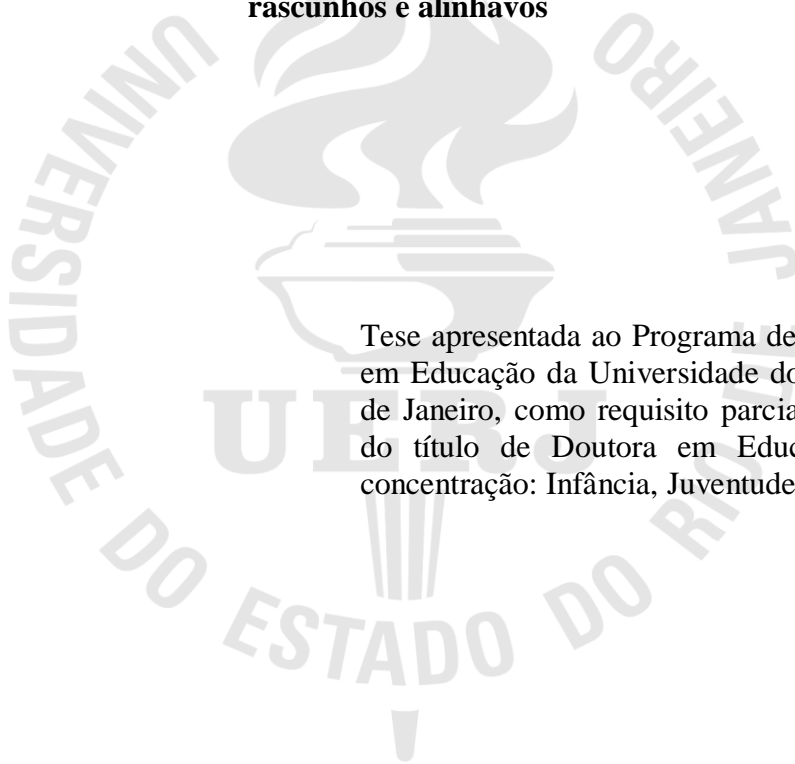
**Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre
rastros, rascunhos e alinhavos**

Rio de Janeiro

2019

Cláudia Vianna de Melo

**Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros,
rascunhos e alinhavos**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Ligia Maria Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2019

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

M528 Melo, Cláudia Vianna de.
Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre
rastros, rascunhos e alinhavos / Cláudia Vianna de Melo. – 2018.
318 f.

Orientador: Ligia Maria Leão de Aquino.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Pedagogia – Teses. I. Aquino,
Ligia Maria Leão de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

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

Assinatura

Data

Cláudia Vianna de Melo

**Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros,
rascunhos e alinhavos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de agosto de 2019

Banca examinadora:

Profª Drª Lígia Maria Leão de Aquino (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Maria Carmen Silveira Barbosa
Faculdade de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul

Profº Drº Jader Janer Moreira Lopes
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Maria Teresa Goudard Tavares
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Lisandra Ogg Gomes
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A Jesus, pela vida e pelo amor.

Ao meu marido, meus filhos, minha filha, noras, genro, netos e netas, pela compreensão por tantos momentos de ausência nas reuniões de família, quando eu precisava me dedicar aos estudos. Cada um deles, amorosamente, contribuiu de forma muito especial, com diferentes formas de apoio, pois, somente assim, foi possível esta e muitas outras conquistas em minha vida.

À minha mãe (*in memoriam*) e ao meu pai, pelos ensinamentos desde a mais tenra idade. Como uma caixa de tesouros de grande valor, eu os guardo e deles me aproprio a cada dia, a cada momento, para que me ajudem a fazer a escolha certa sobre o que vale a pena lutar nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Por este trabalho ter sido desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), o qual tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sinto-me privilegiada por ter participado de um programa de excelência, com avaliação máxima na CAPES, decorrente de comprometimento e reconhecimento nacional e internacional das inúmeras pesquisas realizadas por renomados (as) professores (as). Alguns desses (as) professores (as) eu conheci ao cursar as disciplinas do programa, pessoas tão competentes quanto estimadas.

Como aluna do ProPEd/UERJ, durante o curso de doutorado eu participei de palestras, debates, minicursos, seminários e diversos eventos culturais e científicos, sendo contemplada com um engrandecimento intelectual sobre crianças, infâncias, educação e muitos outros temas. Dentre os funcionários do programa, faço menção aos da secretaria, que nos atendem ao telefone e presencialmente, resolvendo questões de ordem administrativa. Dedico minha afeição a Jorgete, pessoa querida e solícita.

À minha orientadora, professora doutora Ligia Maria Leão de Aquino. Juntamente com ela, em reuniões do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), em participações em congressos e seminários, eu pude aprender sobre a produção do conhecimento sobre crianças e infâncias em unidades universitárias de educação infantil. Também, particularmente com ela, aprendi e continuo aprendendo a questionar e a deslocar o meu pensamento, buscando diferentes fundamentos teóricos para refletir sobre políticas para a educação infantil. A sua presença nas orientações desta pesquisa se apresentou como importantes intervenções, quase que cirúrgicas, apontando-me o caminho a ser seguido, contudo, com uma fraternal companhia.

Não posso deixar de citar as “meninas” do meu grupo de pesquisa, parceiras tanto na elaboração de muitos trabalhos para eventos como na angústia vivenciada no decorrer da escrita de nossas dissertações e teses, sentimento este que nos possibilitou romper barreiras outrora estabelecidas e ultrapassarmos, juntas, os nossos próprios limites em busca de conquistas.

Especial gratidão à amiga Flávia Maria de Menezes, cujas contribuições para a minha pesquisa, principalmente na fase inicial da escrita para apresentação na qualificação no doutorado, foram de fundamental importância, estendendo-me sempre suas mãos e oferecendo-me o seu ombro.

A Carolina Trapp de Queiróz, que muito contribuiu no aprofundamento dos estudos sobre Walter Benjamin, tornando significativos nossos estudos, nossas discussões e as experiências coletivas nesta pesquisa.

A todos os componentes da banca de qualificação da tese, pelo olhar cuidadoso à experiência que estava se desenhando naqueles poucos parágrafos de um texto acadêmico. Em especial, a Maria Carmen Barbosa e Maria Tereza Goudard, por suas contribuições e sensibilidade aos pequenos detalhes do que a escrita trazia – ou que não trazia. Agradeço a disposição de todos em buscar conhecer-me através das palavras, das linhas que se desenhavam e se tornavam parágrafos em um texto a ser conhecido, degustado com cuidado, pois não trazia somente a minha marca pessoal, mas as de muitos sujeitos que ali se tornaram os vencedores e não os vencidos na história da EEI-UFRJ.

À Equipe da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), pela gentileza em me receber e contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. No convívio quase que diário na escola e nos encontros durante o meu trabalho de campo na UFRJ, tive a honra de conhecer mais de 40 pessoas, porém, devido ao limite deste texto, não me é possível nomear cada uma dessas pessoas que foram por mim tão estimadas. Espero que todos se sintam contemplados pelos sorrisos, pelas lágrimas e pelos afetos com que compartilhamos as nossas experiências na escola.

Às crianças da EEI-UFRJ, com quem aprendi a singularidade do olhar, a poesia da vida, a resistência às questões políticas que nos assolam, a fim de criar um mundo possível. Em especial à Laura, uma pequena de lindos olhos castanhos, uma criança vibrante, ávida, atenta aos detalhes e muito afetuosa.

Aos (Às) companheiros (as) do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), nas lutas e na militância compartilhada em vários anos letivos, com o firme objetivo de alcançarmos uma educação de qualidade e mais justa para todas as crianças e jovens dessa instituição. Em especial, às queridas amigas da Educação Infantil – Adriana, Andrea e Ana Cristina –, pela singular afeição compartilhada no trabalho com as crianças e suas famílias desde a nossa entrada na UFF em 2014. A participação como membros do COLUNI/UFF tem nos possibilitado uma capacitação em nível de pós-graduação, qualificando-nos para exercer nossas funções em um firme compromisso coletivo com a pesquisa, o ensino e a extensão.

A Sueli Cardoso de Araújo, minha amiga, professora de língua portuguesa-literaturas e revisora de textos, que, há mais de 10 anos, tornou-se minha parceira na trajetória profissional e na experiência singular da vida.

A todas as pessoas aqui não citadas, que, também muito queridas, têm-me acolhido e, com muito carinho, oferecido-me engrandecimento intelectual. Considero-me privilegiada por cada uma delas fazer parte de minha pesquisa, compartilhar de minha história de vida.

RESUMO

MELO, C.V. de. *Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos*. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese traz os resultados da pesquisa que teve como objetivo investigar como os diferentes interlocutores pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma pedagogia da infância na EEI-UFRJ, em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, no espaço físico da Escola de Educação Infantil da UFRJ, localizada no Campus da UFRJ, na Cidade Universitária, Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa como experiência se deu por meio de uma narrativa coletiva de 40 sujeitos e com a especial participação de uma criança que contribuiu significativamente para essa escrita, que teve como pretensão ser uma história reescrita a contrapelo. Os seguintes dispositivos da pesquisa contribuíram significativamente com o desenvolvimento da investigação: levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ e análise documental dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão no período de 2011 a 2018, localizados no acervo institucional da EEI-UFRJ e na Plataforma Lattes; levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância e análise documental de trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2011 a 2017, com foco no tema Pedagogia da Infância, constantes em SciELO Brasil, Base Minerva (SiBi) e Biblioteca da ANPED; revisão do material de campo disponibilizado por pesquisadores (as) em acompanhamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão; análise de transcrições de diversos encontros realizados com pesquisadores (as) e equipes pedagógica e da escola, em diferentes espaços e tempos da EEI-UFRJ; análise e revisão do registro realizado no caderno de campo durante o acompanhamento das reuniões de equipe e no desenvolvimento das atividades dos projetos na unidade; análise em documentos e acervos institucionais. Como principais referenciais teóricos, citam-se Aquino e Vasconcellos (2012), Arroyo (2009, 2014), Benjamin (1987a-j, 2002a, b), Larossa (2014, 2016), Richter e Barbosa (2013), dentre outros. Consideraram-se, também, vários documentos legais que contemplam as reflexões e discussões sobre as políticas públicas para a pequena infância. Como resultado, constatou-se a participação e reivindicação de muitos sujeitos da Equipe da EEI-UFRJ por um espaço ainda mais democrático na especificidade da pedagogia nesta UUEI. O recorte do trabalho de campo, no período de 2011 a 2018, com a implantação da Resolução nº 1/2011, permitiu o mapeamento de um importante quantitativo de produções do conhecimento sobre crianças e suas infâncias que tiveram como campo de investigação a EEI-UFRJ, resultando na afirmação da escola em seu compromisso social e acadêmico. Contudo, as narrativas dos diversos sujeitos que participaram da pesquisa apontaram tensões no fazer pedagógico e na elaboração coletiva dos documentos institucionais denominados PPP e Regimento. Assim, todos os sujeitos deixaram registradas, cada um à sua maneira, a sua contribuição e a sua participação na construção de uma singular Pedagogia da Infância de resistência, de experiência e contra a barbárie na EEI-UFRJ. Como resultado também se inclui a elaboração das planilhas “Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ – 2011-2018” e “Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância – 2011-2017”. Todos os resultados da análise foram relevantes para se compreender a identidade da Pedagogia da Infância nesta escola, uma narrativa que se tornou coletiva entre rastros, rascunhos e alinhavos.

Palavras-chave: Educação infantil. EEI-UFRJ. Pedagogia da infância. Experiência em Walter Benjamin.

ABSTRACT

MELO, C. V. de. From nursery to EEI-UFRJ: a childhood pedagogy among traces, drafts and outlines. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis showcases the results of a research aimed at investigating how different interlocutors thought of children and their childhoods in the construction of a childhood pedagogy at EEI-UFRJ and its relation to teaching, research and extension in the space of the School of Childhood Education, located at the UFRJ campus of Cidade Universitária in Rio de Janeiro. The research as an experiment took place through a collective narrative of 40 subjects and with a special participation of a child, who contributed significantly to the writing of this paper and was intended as a counter story. The following resources contributed significantly to the development of the research: a bibliographic survey of productions from EEI-UFRJ and a documentary analysis of teaching, research and extension writings from 2011 to 2018, located in the institutional collection of EEI-UFRJ and in the Plataforma Lattes database; bibliographic surveys of productions on childhood pedagogy and documentary analysis of academic papers focused on the theme of childhood pedagogy produced from 2011 to 2017, found in SciELO Brazil, Base Minerva (SiBi) and the ANPEd library; review of field material made available by researchers to accompany teaching, research and extension projects; analysis of transcripts of various meetings held with researchers as well as educational and school teams during different periods at EEI-UFRJ; analysis and review of records made in the field notebook during monitored team meetings and in the development of project activities; analysis in documents and institutional collections. The main references, among others, are Aquino and Vasconcellos (2012), Arroyo (2009, 2014), Benjamin (1987a-j, 2002a, b), Larossa (2014, 2016), Richter and Barbosa (2013). Several legal documents that contemplate the reflections and discussions of public policies for children were considered. As a result, there was a participation and claim by many subjects of the EEI-UFRJ team for a more democratic space within the specificity of pedagogy in the UUEI. The field work from 2011 to 2018, alongside the implementation of Resolution nº 1/2011, allowed a significant mapping of productions on children and their childhoods that were in the field of investigation of the UUEI, resulting in the school's affirmation of its social and academic commitment. However, the narratives of the various participating subjects pointed to tensions in the pedagogical practice and in the collective elaboration of the institutional documents known as PPP and Regimento. Thus, all subjects registered, each in their own way, their contribution and participation in the construction of a pedagogy of resistance, experience and against barbarism at EEI-UFRJ. Results also include the elaboration of the worksheets "Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ – 2011-2018" and "Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância – 2011-2017". All the results of the analysis were relevant to understand the identity of childhood pedagogy in this school, a narrative that became collective among traces, drafts and outlines.

Keywords: Childhood education. EEI-UFRJ. Childhood pedagogy. Experiment on Walter Benjamin

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da cidade universitária da UFRJ.	51
Figura 2 – Vista parcial do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho.	53
Figura 3 – Cartazes contendo posicionamento político.	56
Figura 4 – Brinquedos estrategicamente dispostos no pátio coberto.	56
Figura 5 – Vista parcial do acesso à recepção.	57
Figura 6 – Vista parcial da área descoberta.	57
Figura 7 – Cartazes da exposição de artes visuais.	57
Figura 8 – Painéis da exposição de artes visuais.	57
Figura 9 – Exposição da produção de artes visuais.	58
Figura 10 – Cantinho da horta.	58
Figura 11 – Rastros da infância que me convidavam a entrar.	60
Figura 12 – Marcas de uma identidade singular na escola.	61
Figura 13 – Vista parcial da recepção.	61
Figura 14 – Cartazes de posicionamento político na recepção.	62
Figura 15 – Mapa de localização da EEI-UFRJ.	66
Figura 16 – Logos anterior (esq.) e atual (dir.) da capa do caderno de planejamento.	73
Figura 17 – Vista parcial das instalações da EEI-UFRJ (prédio do IPPMG).	80
Figura 18 – Área do conhecimento: artes/palavras-chave.	113
Figura 19 – Área do conhecimento: educação/dimensão práticas pedagógicas/palavras-chave.	114
Figura 20 – Área do conhecimento: educação/dimensão política/palavras-chave.	114
Figura 21 – Área do conhecimento: filosofia/palavras-chave.	115
Figura 22 – Área do conhecimento: psicologia/palavras-chave.	115
Figura 23 – Área do conhecimento: história/palavras-chave.	116
Figura 24 – Área do conhecimento: matemática/palavras-chave.	116
Figura 25 – Área do conhecimento: sociologia/palavras-chave.	117
Figura 26 – Dona Helena vestida para o carnaval.	126
Figura 27 – Registro de um dos encontros com dona Helena no refeitório da escola.	126
Figura 28 – Cartaz do filme protagonizado pela equipe da cozinha da EEI-UFRJ.	127
Figura 29 – Brinquedo proibido para uso por necessitar de manutenção.	131
Figura 30 – Encontro com a equipe da limpeza.	133
Figura 31 – Obras de arte produzidas pelas crianças para o leilão.	136
Figura 32 – Uma sala com rastros das crianças.	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Área do conhecimento: artes visuais.....	102
Quadro 2 – Área do conhecimento: educação (dimensão práticas pedagógicas).	103
Quadro 3 – Área do conhecimento: educação (dimensão política).	105
Quadro 4 – Área do conhecimento: filosofia.....	108
Quadro 5 – Área do conhecimento: psicologia.....	109
Quadro 6 – Área do conhecimento: história.	109
Quadro 7 – Área do conhecimento: matemática.....	110
Quadro 8 – Área do conhecimento: sociologia.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção da Creche UFF: quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.	37
Tabela 2 – Produção da Creche Carochinha (USP): quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.....	38
Tabela 3 – Produção da EEI-UFRJ: quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.	38
Tabela 4 – Percentual de artigos que tratam do tema pedagogia da infância por área do conhecimento no período 2011-2017.	101

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Montessoriana
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPUH	Associação Nacional de Pesquisa em História (antiga Associação Nacional de Professores Universitários de História)
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
BMS	Brazilian Montessori Society
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CD	Conselho Deliberativo
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUNI	Colégio Universitário Geraldo Reis
DAMS	Divisão de Assistência Médica do Servidor
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DECISE	Departamento de Ciências Sociais na Educação
DVST	Divisão de Saúde do Trabalhador
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E EI	Escola de Educação Infantil
GEPEDISC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural
GPISD	Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente
HUCFF	Hospital Universitário Clementino Fraga Filho
IESC	Instituto de Estudos de Saúde Coletiva
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPPMG	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
Numpec	Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6

anos

PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SiBi	Sistema de Bibliotecas e Informação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFP	Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal)
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UUEI	Unidade Universitária de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	32
1.1 Um Espaço Singular da Infância, Educação e Produção de Conhecimento	32
1.2 GPISD: Um Olhar Investigativo para as Políticas e Práticas para a Infância em UUEIs	35
1.3 O Tema da Pesquisa	38
1.4 Os Sujeitos da Pesquisa	44
1.5 Os Dispositivos da Pesquisa	46
1.6 Reescrevendo “a História a Contrapelo”: a Infância e a Pedagogia na EEI-UFRJ	50
2 O ENCONTRO ARQUITETÔNICO: RASTROS PARA AMPLIAÇÃO DO OLHAR	84
2.1 Entre a Legitimação de Direitos e os Estudos da Academia	84
2.2 Diferentes Produções do Conhecimento sobre a Pedagogia da Infância	88
2.3 Refletindo sobre a Pedagogia da Infância	97
2.4 Ampliando o Debate sobre o Tema	98
2.5 Os Rastros de uma Pedagogia da Infância	118
3 O ENCONTRO MUSICAL: RASCUNHANDO AS VOZES, OS SONS E OS RUÍDOS	123
3.1 Nossa Experiência de Encontros e Desencontros na EEI-UFRJ, ao Sabor Doce e Amargo do Cafezinho	124
3.2 O Colorido e a Transparência das Artes no Ensino das Crianças e no Estágio com os Bolsistas	134
3.3 Em Busca de um Projeto de Extensão na EEI-UFRJ: um Movimento Poético, Mágico e “Lunático” de Pesquisadores (as) e Bolsistas	140
3.4 Dança, corpo e movimento poético nas atividades com as crianças, com a professora-pesquisadora e os bolsistas	142
3.5 A magia da química para as crianças e para o pesquisador	146
3.6 Entre o céu, os astros e a EEI-UFRJ: projeto de astronomia, a experiência de uma bolsista com as crianças	149

3.7 Questões Étnico-Raciais: da Pesquisa em Educação ao Projeto da Escola na Sala de Leitura	152
3.8 Rascunhos de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ	160
O ENCONTRO TÊXTIL: UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA ENTRE RASTROS, RASCUNHOS E ALINHAVOS	184
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018)	210
APÊNDICE B – Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância (2011-2017).....	234
ANEXO A – Regimento da EEI-UFRJ.....	254
ANEXO B – Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ.....	268
ANEXO C – Registro/Termo de consentimento livre e esclarecido	290
ANEXO D – Procedimentos para solicitação de realização de pesquisa	293
ANEXO E – Carta de apresentação	295

INTRODUÇÃO

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...]

Benjamin, 1987a, p. 205

O processo de escritura desta tese pareceu-me semelhante ao processo de criação do oleiro: assim como a argila em suas mãos vai tomando diferentes formas, esta narrativa foi construída pelas diferentes mãos que a tocaram, ora a moldando, ora a desfazendo, na tentativa de lhe imprimir as marcas pessoais de criação de uma Pedagogia da Infância na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ).

Algumas das histórias aqui relatadas pareciam-me pulsantes entre sorrisos, choros e palavras. Outras palavras, até então silenciadas, começavam pela primeira vez a se tornar narrativas cuidadosamente ouvidas por mim. O barro, talvez, endurecido por uma história outra já narrada, tornava-se macio, aquecido, com um brilho que convidava outras mãos a tocá-lo. Nas várias experiências partilhadas pelo toque, eu aprendi a reconhecer-me naquela argila, naquele barro, sendo transformada como professora, como pesquisadora. Pouco a pouco, outros sujeitos também foram tocando e transformando a argila em uma narrativa coletiva de uma Pedagogia da Infância trazida entre rastros, rascunhos de cadernos de campo e alinhavos na tessitura do texto final.

Com o trabalho de campo finalizado e muitas reflexões sobre a história pedagógica da EEI-UFRJ, o encontro com uma criança trouxe-me um olhar especial – o olhar da infância para as questões teóricas da pesquisa. Como um poeta que brinca com as palavras, as frases trocadas em nosso encontro se transformaram em pequenos parágrafos poeticamente organizados por ela. Uma poesia reescrita com os “cacos da obra” que eu havia encontrado no decorrer de minha pesquisa e com os quais ela, naquele momento, brincava, produzia cultura, apontando-me a possibilidade de reescrever “a história a contrapelo” dessa unidade (BENJAMIN, 1987b). Esse encontro foi como um presente para mim, pois apontou a direção

de uma nova questão a ser um dia investigada e não somente a finalização desta pesquisa de doutorado.

Compreendi, assim, que não transformamos a argila em algo, em um resultado, mas que, com o toque, nós a moldamos e a aquecemos coletivamente por meio de narrativas, para que, dessa forma, outras pesquisas, outros sujeitos, arrebatem-na de nossas mãos e tornem a transformá-la, a moldá-la por suas próprias experiências.

Com essas impressões, eu começo aqui a tecer/moldar esta tese narrando alguns acontecimentos em que fui tocada pelo tema da pesquisa com crianças, especificamente nas questões da Pedagogia da Infância. Nesse cenário, estudos e pesquisas de que participei sobre metodologia, currículo e concepções de crianças e de infâncias guardaram a possibilidade de construção do objeto científico.

Iniciei minha trajetória profissional em uma escola privada, pertencente à minha mãe. A escola, fruto do sonho dessa educadora por uma educação de qualidade para as crianças, foi fundada em 1982, tendo como base a metodologia montessoriana. Segundo essa fundadora, a opção por esse caminho pedagógico seria mais apropriada para que a experiência das crianças tornasse o aprendizado prazeroso e mais significativo. A família e muitos amigos participaram da materialização desse sonho, que cresceu com as crianças desde o berço, na educação infantil, e sedimentou-se finalizando o atendimento até o quinto ano do ensino fundamental, com sede própria, localizada no estado do Rio de Janeiro, cidade de Niterói. Em 2002, a Creche Escola Smirna se tornou uma renomada escola montessoriana, com certificação oficial de uma delegação italiana, da Associação Brasileira de Educação Montessoriana (ABEM) e da Brazilian Montessori Society (BMS) por sua educação diferenciada e internacionalmente reconhecida.

Quando comecei a trabalhar com educação infantil, muitas vezes me senti desafiada, no dia a dia com as crianças, por questões que exigiam conhecimento teórico sobre as crianças e as infâncias, mas, sobretudo, em como aprender a ouvir e a dialogar com cada criança, em sua particularidade, em sua singularidade. Essa época significou o reconhecimento de minha incompletude como professora, assim como foi decisiva para me introduzir no mundo da leitura – nas produções acadêmicas encontrei um importante material para as reflexões no trabalho com as crianças. Contudo, a partir dessa minha vivência no ensino privado e com a continuidade dos estudos, comecei a refletir sobre uma educação de qualidade, pública e gratuita como direito da criança.

Mais tarde, ao ingressar na Universidade Federal Fluminense (UFF), no curso de Pedagogia, eu conheci, por meio de algumas disciplinas, a proposta diferenciada do trabalho

de pesquisa realizado com as crianças no espaço da Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), à época denominada Creche UFF¹.

Com o firme propósito de “aprender a pesquisar”, procurei um grupo de pesquisa tão logo entrei na graduação. A monitora da disciplina História da Educação, ministrada pela professora doutora Eloisa Vilela, informou-me que havia um grupo de pesquisa que estava se formando, constituído pelas professoras doutoras Lea Pinheiro Paixão, Léa da Cruz e Marisol Barenco. Prontamente, apresentei-me à professora doutora Lea Paixão, coordenadora do grupo, a fim de ser voluntária e, durante toda a graduação, eu participei dos estudos e da pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Estudos sobre a Relação Família e Escola da Faculdade de Educação da UFF. Durante algum tempo, esse grupo não contava com bolsistas para auxiliar nas pesquisas. Com isso, a minha participação no referido laboratório foi bastante intensa e, conseqüentemente, muito proveitosa.

Na época, quase que diariamente eu estava em contato com a professora doutora Lea Paixão e atentamente a observava enquanto acompanhava e participava do desenvolvimento de sua pesquisa – a sua responsabilidade e o seu comprometimento intelectual direcionavam os meus olhos para a pesquisa. Sentia-me, dessa forma, incitada a pesquisar, a questionar, a render-me à curiosidade das muitas leituras, a fim de entrar em campo, escrever, analisar e aprender a interpretar, à luz de diversos textos, diferentes posicionamentos teóricos sobre o mesmo assunto. Ainda me lembro de uma de suas falas para mim: “Temos de trazer textos de outros autores para trazer a crítica ao seu trabalho”. Eu me sentia como que a perseguindo passo a passo em sua vasta experiência na pesquisa e buscava aprender, com a sua postura respeitosa, a forma como entrava em campo e ainda me surpreendia como em campo ela conseguia manter o seu interesse no objeto de investigação durante todo o desenvolvimento da pesquisa. A devolutiva de pesquisa, mesmo com tensão por parte da escola, era um encontro respeitoso de uma pesquisadora com os sujeitos investigados em uma instituição de ensino que atendia a crianças desde a educação infantil até o ensino médio na cidade de Niterói (Rio de Janeiro).

A professora doutora Lea Paixão também me orientou no trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Expectativas de mães em relação à socialização na escola” (MELO, 2008). Em sua consecução, apoiiei-me em estudos de diversos autores no campo da Sociologia

¹ Esse trabalho surgiu em 1997, resultado de uma demanda da comunidade universitária por um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Em 1999, com a implementação de vários projetos de pesquisa pelo Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC), a Creche UFF já desenvolvia, com um grupo de professores mestres e doutores, um trabalho diferenciado para a educação infantil.

da Educação, tais como Bourdieu (1971, 1974, 1989), Bourdieu e Passeron (1975), Nogueira (1991), Nogueira e Catani (1998), Nogueira e Nogueira (2004), Paixão (2006, 2007), Thin (2006a, 2006b), Thin e Millet (2005), de modo a analisar como a família se apropria da escolarização de seus (suas) filhos (as), a partir das expectativas das mães, destacando suas estratégias instrumentais e identitárias. Os dados para a pesquisa foram colhidos em um espaço popular: uma comunidade situada no morro do Palácio, em Niterói (RJ). Especificamente, em uma das etapas da pesquisa, quando a análise trouxe a voz das crianças como legítimos sujeitos do discurso, senti-me provocada a continuar os estudos na área da infância.

Convém ressaltar que a pesquisa do Laboratório de Estudos sobre a Relação Família e Escola da Faculdade de Educação da UFF se intitulava “Estratégias de socialização: consonâncias e dissonâncias nas relações escola-família” e uma das estratégias para a coleta de dados era a realização de um grupo focal com as professoras, as crianças e as mães, em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Para escolha das estratégias de coletas de dados, utilizamos o estudo de Dubet e Martuccelli (1998), no qual é relatado como as crianças participam de grupos focais, contribuindo para o resultado da pesquisa. No estudo referido, os autores observaram a dificuldade do trabalho com grupos focais quando o sujeito se trata de crianças menores de sete anos. Apesar disso, utilizamos o grupo focal nesse segmento da pesquisa, por acreditarmos que crianças de qualquer idade são ativas construtoras de sua socialização, muito embora expressem seus pontos de vista por meio de múltiplas linguagens. O desafio metodológico estava posto: buscar o ponto de vista das crianças, reconhecendo a legitimidade de seus discursos enquanto sujeitos dos processos de socialização no contexto da escola. A pesquisa buscava trazer para análise a voz das crianças como legítimos sujeitos do discurso; entretanto, quando realizamos o grupo focal, não obtivemos o resultado desejado.

Durante a realização do grupo focal, enquanto as perguntas eram dirigidas de maneira descontraída pela professora doutora Marisol Barenco (responsável por essa etapa da pesquisa), eu observava cada expressão no rosto das crianças, assim como percebia que seus corpos pouco se mexiam nas cadeiras de madeira. As crianças pareciam pensativas, com olhares distantes, intrigados. As mãos permaneciam apertadas uma contra a outra, os queixos apoiados nos punhos, as pernas cruzadas. Suas expressões já nos diziam que pouco elas fariam e, à medida que eram questionadas, suas respostas eram curtas, revelando quase nada sobre cada pergunta. Estávamos em uma sala em que as cadeiras haviam sido arrumadas no formato de um círculo; era o horário de aula e o silêncio do pátio fazia parte da sala e da pesquisa. Cortando o silêncio, cada uma das palavras era cuidadosamente ouvida. Havia uma

grande báscula em toda a extensão da parede, por onde a claridade da tarde esquentava a sala. Naquele cenário, eu sentia uma inquietao proveniente da dificuldade detectada no percurso metodológico, que estava estampada na expressão dos rostos e dos corpos de quase todas as crianças.

O grupo de pesquisa havia preparado cada pergunta em conformidade com o que compreendamos serem questões próprias para as crianças. Mesmo assim, não havia funcionado como esperávamos. Isso me inquietou. Por que as crianças não se sentiram  vontade para conversar? Aquelas questões não interessavam a elas? Será que houve distanciamento entre nós e as crianças, devido à organizao espacial dos sujeitos no grupo focal? Tal experiência, ao passar por mim, obrigou-me a questionar o que havia acontecido. Segundo Larrosa (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Intrigada, conversei com a professora doutora Marisol e com os demais componentes do grupo, a fim de pensarmos outro modo de aproximao com as crianças. Ela recebeu os questionamentos e a minha sugestão como uma contribuio e procuramos, juntamente com o grupo, outras estratégias, a fim de aprofundar os dados. Nesse contexto, ela propôs um jogo para as crianças, o qual ela mesma elaborou em uma folha grande de papel pardo. O jogo, ao qual denominamos "trilha", consistia em um percurso quadriculado, no qual as crianças movimentavam peões a partir do jogo de dados. Para aumentar a sua complexidade, utilizamos cartões com situaes a serem analisadas e sancionadas com jogadas. Ao fim da jogada, ao "andar" as casas cujo número fora sorteado nos dados, as crianças ganhavam um cartão sorteado, no qual constava determinada situao escolar, como, por exemplo: *você jogou lixo no chão da sala de aula*. A criança era sancionada, nesse caso, com a suspensão do jogo por uma jogada. No decorrer do jogo, podíamos observar não somente a percepo infantil das regras do universo escolar como também as crianças hierarquizavam tais regras.

O jogo fora confeccionado com várias cartolinas coladas uma na outra no papel pardo, como um imenso cartaz, com as cores fazendo parte de cada detalhe. A outra face desse cenário construído para as crianças era de minha autoria: eu havia sugerido que desmanchssemos o círculo formado pelas cadeiras e que sentssemos no chão, junto com as crianças, para um lanche bem informal. Enquanto as professoras se responsabilizavam por providenciar o lanche para as crianças, eu propus levar uma colcha de casa. Era uma colcha

grossa, do tipo que a minha avó confeccionava com restos de retalhos e que era guardada para um dia especial, quando então a oferecia de presente. Essa colcha, cuidadosamente estendida sobre grande parte do chão da sala, emprestava um colorido gracioso ao jogo. A mesma sala de aula usada para o trabalho com o grupo focal agora era ocupada de modo mais descontraído, não havendo mais um lugar estático para cada uma de nós nas cadeiras de madeira. Estas, agora, faziam parte do cenário de fundo, onde foram empilhadas. No palco principal, estavam as crianças e as pesquisadoras sentadas na colcha de retalhos, brincando de “trilha”. O silêncio, cortado anteriormente pelas pequenas sonorizações provindas das curtas respostas das crianças, era também parte do mesmo cenário de fundo, talvez até mesmo esquecido. A brincadeira, agora, ganhava seu destaque como protagonista do encontro, quando, ao mesmo tempo, eram narrados segredos que nos tinham sido ocultados no encontro anterior. O lanche com refrigerante, biscoitos salgados e recheados fez parte do colorido da colcha e o som de cada pedaço de guloseima saboreado se misturava com as narrativas sobre as regras de socialização na escola.

Algum tempo depois, concluída a graduação em Pedagogia e após a experiência com esse grupo de pesquisa na UFF, objetivando dar continuidade aos estudos sobre metodologia de pesquisa com crianças, iniciei uma especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ocasião em que participei do grupo de pesquisa “Políticas Curriculares como Produção Cultural”, coordenado pela professora doutora Rita de Cássia Frangella, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Nesse cenário, envolvi-me e contribuí no trabalho de campo desse grupo. Como desdobramento, elaborei o TCC, orientado pela professora doutora Rita Frangella, intitulado “Professor autor do currículo e de suas práticas: primeiro ano do ensino fundamental” (MELO, 2010). Durante a trajetória de pesquisa em uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro, em diálogo com os sujeitos, dados de campo e com teóricos como Kramer (1994, 2002, 2004, 2005, 2006), Ball (2001), Ball e Bowe (1992) e Frangella (2009), encontrei a narrativa como uma possibilidade para o fazer curricular das crianças do primeiro ano.

A vivência com esse grupo de pesquisa, aliada ao trabalho de campo para elaboração da monografia, contribuiu para sedimentar a importância que eu atribuía à metodologia na pesquisa com crianças, assim como às concepções de crianças e de infâncias. O trabalho de campo, por sua vez, constituiu-se mais uma vez como um acontecimento, em que fui tocada pelo que me passou, como experiência na pesquisa (LARROSA, 2002). As atividades foram realizadas no período de dois meses, com crianças de cinco anos de idade, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, escolhida pelo grupo de pesquisa do qual eu fazia parte. Para

mim, aquela escola não representava somente um local para coleta de dados, mas um espaço no qual as observações realizadas em diálogo com os sujeitos pudessem chegar à consciência do presente com premissa do futuro (KRAMER, 2005).

Nesse cenário, iniciei minha observação na sala do primeiro ano, no turno da tarde. O espaço físico da sala era organizado em quatro mesas para as crianças e uma mesa para a professora, situada no lado oposto do quadro. A professora preenchia o quadro, todos os dias, usando letra-bastão. Enquanto ela executava o seu trabalho, as crianças permaneciam em silêncio. Quando alguma criança desejasse se comunicar, ela deveria levantar a mão e esperar autorização, inclusive para responder às perguntas da professora; caso contrário, ela não seria escolhida. Elas não conversavam entre si, devendo permanecer sentadas, quietas, com o material do dia e o lápis apontado em cima da mesa, além de uma garrafinha de água; a mochila ficava pendurada no encosto da cadeira.

Um momento diferente na rotina era quando as crianças iam para a sala de leitura. No período de minha observação, as crianças estavam trabalhando o Projeto da África. Era uma maratona de leitura, culminando com a premiação de um livro e um brinquedo para quem lesse o maior número de livros. As crianças, ao chegarem à sala, sentavam-se em um pequeno espaço no chão, entre estantes que guardavam livros, materiais e objetos indesejados pelos professores em suas salas de aula, acervo de documentos da escola e uma prateleira com três computadores e três cadeiras dispostas à frente de cada um deles. A professora da sala de leitura, por vezes, apresentava um livro (com a biografia do autor), resumia a história e também a dramatizava durante a contação. Eram utilizados por ela recursos como DVDs e CDs. Na sala de aula, a proposta pedagógica era diferente da de sala de leitura; na sala de aula, a fala das crianças era silenciada pela professora.

A autorização da direção para desenvolvimento da pesquisa só poderia ser na modalidade “observação não participativa”, segundo exigência da professora de sala. Contudo, a pedido dessa mesma professora, nos dois meses de observação, algumas vezes eu conduzi as crianças à sala de leitura sem a sua presença. As crianças, depois de arrumarem o material do dia, recebiam orientação para formar uma fila e seguirem em silêncio até a sala de leitura. A professora permanecia em sua sala, enquanto eu descia a escada de cinco degraus que separava a casa tombada pelo patrimônio histórico e o estreito caminho até o anexo em que se localizava a desejada sala de leitura. Nesse pequeno percurso, as crianças olhavam rapidamente umas para as outras, procuravam seus colegas mais chegados, saíam da fila e se reagrupavam, procurando, no pouco tempo que tinham, conversar entre si e comigo sobre os mais diversos assuntos. Contavam casos de seu dia a dia, como o tio que havia chegado de

bem longe e ainda não tinha emprego; a avó que adoecera e fora levada ao hospital; o sacolé que tinham experimentado com um novo sabor na saída da escola. Os assuntos eram rapidamente colocados em dia até que chegávamos frente a uma porta de madeira branca, quando suas falas ficavam mais baixinhas. A participação das crianças nessa sala era bastante significativa e animada; por vezes, o silêncio, para ouvir as histórias que se entrecruzavam entre os pequenos sussurros ao pé do ouvido. Acabado o tempo, o retorno à sala era aproveitado como as últimas gotas de água em um copo quando estamos sedentos. Ao subirmos os cinco degraus da escada que separa o estreito corredor da casa tombada, as crianças já estavam em fila e entravam em sala de aula quietas, sentando-se em suas respectivas cadeiras.

Percebi que a narrativa, como o movimento da argila no vaso do oleiro, tanto é transformada pela impressão das mãos que a toca quanto afeta e transforma essas mãos, mesmo que seja simplesmente pelo contato com a textura que lhe é peculiar. Assim, a pesquisa com crianças foi se configurando pelas sucessivas transformações e impressões causadas em mim pelas crianças e nelas por mim. Percebi, dessa maneira, que o movimento da argila que me transformava e também transformava as crianças na pesquisa estava principalmente na troca de experiências, na associação entre os saberes de pesquisador e crianças participantes da pesquisa, em uma possibilidade de diálogo na construção de suas histórias construídas socialmente.

A apropriação do texto “O narrador” (BENJAMIN, 1987a, p. 199) à minha narrativa de experiência com as crianças trouxe a possibilidade de diálogo e associação dos diferentes saberes entre pesquisadores (as) e crianças participantes da pesquisa, em uma recriação de histórias sociais:

[...] O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazido para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

As duas experiências narradas foram vivenciadas por mim e pelas crianças que delas participaram. Fizemos juntas as impressões na argila, com mãos maiores e menores. Assim, a argila, enquanto narrativa, foi impressa pela digital de cada mão, por cada expressão de olhar, por cada sussurro. Tais narrativas nos contaram os sentidos de cada experiência impressa em nossas próprias vidas e também da nossa transformação.

Como consequência, os estudos desenvolvidos para a conclusão da pós-graduação na PUC-Rio fundamentaram o desejo de trabalhar com a educação pública. Entretanto, a experiência com os dois grupos de pesquisa acrescentou novas inquietações, especificamente, sobre currículo e metodologia de trabalho com crianças.

Assim, objetivando investigar essa questão na Educação Infantil, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) – Linha de Pesquisa Infância e Juventude –, coordenado pela professora doutora Ligia Maria Leão de Aquino, que desenvolvia, na época, a pesquisa “Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância”.

Com o início dos estudos no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), o diálogo teórico favoreceu a construção do objeto de minha pesquisa para a dissertação intitulada “Projetos de trabalho na Creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças” (MELO, 2013), que teve como objetivo investigar a articulação entre os projetos de trabalho, a proposta pedagógica e a produção das crianças na Creche UFF, quando procedi à catalogação dos projetos de trabalho desenvolvidos nessa instituição, baseada na pesquisa documental de 192 produções do conhecimento sobre a infância na Creche UFF.

Ainda em 2013, deu-se um momento histórico para as creches universitárias, em particular para a UFF, em decorrência da implantação das decisões emanadas da Resolução nº 1/2011 (BRASIL, 2011): a abertura de concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, para lotação na Unidade de Educação Infantil – Creche UFF (6 vagas) e para lotação no COLUNI (19 vagas).

Esse primeiro concurso para a Creche UFF tocou-me profundamente, como uma grande oportunidade para dedicar-me à educação pública. Estudei arduamente toda a bibliografia constante no edital, tendo sido aprovada em 25 de novembro de 2013. Após a posse, entrei em exercício na Creche UFF no dia 5 de fevereiro de 2014, a partir de quando comecei a participar da história dessa unidade de educação infantil.

Assim, como professora EBTT, pesquisadora em formação e integrante do GPISD e envolvida na investigação de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos em creches universitárias, a motivação para a presente pesquisa foi buscar conhecer a Pedagogia da Infância constituída nas/pelas experiências das crianças na EEI-UFRJ, com o objetivo de contribuir para o debate acadêmico na área da infância, em um contexto brasileiro no qual as políticas públicas apresentam propostas para a educação infantil como primeira etapa da

educação básica. Os questionamentos para a pesquisa foram sendo delineados em discussões com a professora doutora Ligia Aquino e a professora mestre Flávia Menezes, cada participante da pesquisa e com estudos e pesquisas desenvolvidas no GPISD sobre a produção do conhecimento sobre a infância em unidades universitárias de educação infantil.

A motivação em continuar pesquisando as UUEIs nesse grupo também é decorrente dos resultados da pesquisa para a minha dissertação retromencionada (MELO, 2013). Os projetos de trabalho na Creche UFF, até a época da pesquisa, marcaram a sua singularidade como unidade universitária e contribuem para os estudos de currículos na educação infantil. Essa investigação coincidiu com o momento em que a Resolução nº 1/2011 fixa as normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à Administração Pública Federal e determina que estas devem apresentar um projeto pedagógico constando os fins e objetivos da unidade educacional, bem como explicitar a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem. A relevância da pesquisa residiu em provocar discussões a respeito do tema “currículo na educação infantil”, bem como motivar estudos futuros que ampliassem o conhecimento sobre o assunto.

Contudo, a singularidade da Pedagogia da Infância ali desenvolvida com as crianças por profissionais, estudantes e diferentes pesquisadores (as), que desenvolviam naquele espaço os seus projetos de pesquisas, inquietou-me a prosseguir o mesmo tema no doutorado, mas em outra UUEI. A partir de um dos resultados da pesquisa na Creche UFF, encontrei a articulação da equipe pedagógica para o desenvolvimento dos projetos com as crianças, o que me levou a refletir sobre a constituição da Pedagogia da Infância naquela instituição. Durante os dois anos e meio de trabalho de campo na Creche UFF, vários projetos pedagógicos e de ensino, pesquisa, extensão e estágio eram desenvolvidos ao mesmo tempo e no mesmo espaço do cotidiano das crianças. Um espaço pulsante de cultura e produção de conhecimento, também entrelaçado com as rotinas, as brincadeiras e as interações das crianças entre elas e entre elas e os adultos. Eram muitos olhares para as infâncias, seja nos cuidados com as crianças, seja na educação, seja na pesquisa ou no desenvolvimento de diversos projetos de extensão e de ensino.

A identidade da Pedagogia da Infância na Creche UFF deixou rastros, pistas e fragmentos de uma história com as crianças desenvolvida por profissionais, estudantes e diferentes pesquisadores (as). Deixou registros em artigos e trabalhos acadêmicos de diferentes áreas. Mas, além da inquietação que me impulsionava a questionar, eu precisava ampliar e aprofundar o tema teoricamente, porque compreendia que a investigação poderia ainda ser potente em outra UUEI.

Por isso, pretendi, com esta pesquisa, ampliar a investigação do grupo, buscando conhecer a Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ em sua relação com o tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão, debruçando-me na produção dos diferentes sujeitos ao se aproximarem das crianças e da infância para o desenvolvimento de seus trabalhos acadêmicos.

Esta pesquisa é mais uma experiência que me constituiu em minha permanente formação como pesquisadora, ou mesmo, posso afirmar, como professora-pesquisadora, por contribuir com o meu papel social por meio desta produção científica. Isso porque a pesquisa, como experiência, trouxe-me a riqueza de encontros e desencontros no trabalho de campo com diferentes sujeitos e possibilitou-me aprender com as narrativas das crianças, com os projetos de extensão e com as crianças que estiveram presentes nos trabalhos acadêmicos. Nessa experiência que me constituiu em minha humanidade e não somente no limite deste texto de pesquisa, considerei as muitas narrativas de vida, de trajetória profissional e de tantos outros momentos significativos com pesquisadores (as), professores (as), coordenadoras e a gestão da escola, como também com as equipes da limpeza, da cozinha, da segurança e da enfermagem.

Toda a Equipe da EEI-UFRJ teve uma singular e rica parcela em minha compreensão do que seria a Pedagogia da Infância naquela instituição. Estive em campo durante seis meses de intensas trocas de experiências, incluindo o aroma doce/amargo do cafezinho que circulava constantemente em reuniões, encontros ou até em desencontros.

Comparo essas trocas de experiências à figura inicial do movimento da argila na mão do oleiro e à sua posterior transformação em vaso, pois guardaram a possibilidade de me esculpir, ou, talvez, de nos esculpir coletivamente, quando pudemos contar e narrar um pouco das nossas histórias, quando as construímos, reconstruímos, desmanchamos o barro e, novamente, tocamos em sua textura, por vezes aquecido pelo movimento constante das mãos, por vezes frio devido às mãos que o deixaram de tocar.

Para desenvolvimento da investigação, reflexão e construção de meu pensamento, fundamentei-me nos Estudos da Infância e, especialmente, em fragmentos e conceitos de Walter Benjamin, que se mostraram valiosas contribuições para a narrativa a que me propus realizar.

A leitura de Benjamin me foi tão esclarecedora – principalmente de seus escritos sobre a experiência –, que me permito aqui abrir um parêntese para resgatar um pouco que seja de sua vida pessoal e intelectual, de modo a que todos entendam o porquê de minha escolha.

Walter Benjamin nasceu em Berlim, em 15 de julho de 1892. Oriundo de uma família judia, ele ingressou na Universidade de Freiburg em 1912, onde começou a estudar filosofia.

Depois de alguns anos na Suíça e casado com Dora Sophie Pollack, ele terminou o seu doutorado na Universidade de Berna, em 1919, com o trabalho intitulado “O conceito de crítica de arte no romantismo alemão” (BENJAMIN, 2018). As suas leituras começaram a ser alimentadas pelo marxismo em 1924, depois que ele conheceu Asja Lacis e de ela o ter convidado para fundamentar teoricamente o seu trabalho com crianças proletárias no teatro de Bertolt Brecht (o ensaio para Asja Lacis foi escrito em 1918, para uma companhia em Orel, na Suíça). Retornando à Alemanha e com a ajuda financeira de seu pai, ele concluiu, em 1925, a sua tese de livre-docência intitulada “Origem do drama barroco alemão” (BENJAMIN, 1984); contudo, a sua tese foi rejeitada pela Universidade de Frankfurt. Para alguns estudiosos e tradutores da obra de Benjamin, a sua obra mais ambiciosa foi “Passagens” (BENJAMIN, 2006), escrito no início da década de 1930. Quando Benjamin fugiu da Alemanha em 1933, por causa da perseguição aos judeus, passou por grandes dificuldades financeiras e, com isso, precisou escrever artigos para a “Frankfurter Zeitung” e “Literarische Welt”, além de vários ensaios para a revista do Institut für Sozialforschung, dirigido por W. Adorno e Marx Horkheimer. No ano de 1940, ele deixa sua obra sob a responsabilidade de Georges Bataille e, fugindo novamente das tropas alemãs, vai para a pequena cidade catalã de Portbou, na fronteira entre França e Espanha, onde se suicida na noite de 26 de setembro de 1940, aos 48 anos, diante da impossibilidade de atravessar a fronteira que separava esses dois países.

Benjamin nos deixou um legado para pensar a história humana sob a perspectiva da consciência de classe, que seria, para ele, compreender a história sob um ponto de vista diferente do que aquele posto até então pelos estudos sobre o passado, ou seja, sobre a luta de classes.

Qualquer tentativa de minimizar uma obra de tamanha relevância deve ser refutada e não queremos nos referir a Benjamin de modo simplista, como se pudéssemos sintetizar uma obra tão profunda e revolucionária. Entretanto, realizamos alguns destaques que são caros à elaboração deste trabalho.

Benjamin tem um modo especial de escrita. Seja por meio de ensaios ou fragmentos, ele nos retira de uma história linear, com fases demarcadas por fatos ou etapas históricas, ao refletir profundamente sobre o romantismo alemão, o messianismo judeu e o marxismo e propor uma *nova concepção da história humana* (LÖWY, 2002). O conjunto de sua obra traz tanto o seu pensamento quanto as críticas e as contradições da época em que viveu. Em seus escritos, Benjamin faz referência a diversos pensadores contemporâneos seus da Universidade de Frankfurt, pois contribuem para a sua trajetória de reflexão intelectual e política. Para

Löwy (2002, p. 199), a filosofia da história de Benjamin se constitui diferentemente de outras filosofias da história, porque “trata-se de um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do ‘progressismo’, um nostálgico do passado que sonha com o futuro”.

Benjamin, em “Canteiro de obra” (1987c), faz uma crítica ao pensamento pedagógico aliado à psicologia no que se refere à produção de objetos educacionais, brinquedos e livros destinados às crianças. Ele afirma que a atenção das crianças não está voltada para essas fabricações dos adultos, mas, de modo muito especial, as crianças procuram resíduos justamente onde está a atividade humana, seja nas construções, na jardinagem, na costura ou na marcenaria, dentre outras. Diferentemente do que os adultos pensam, o pequeno mundo das crianças, de suas coisas e de seus brinquedos é formado pelas próprias crianças e para elas mesmas, através da relação que fazem dos objetos residuais do mundo adulto. Na opinião de Benjamin (1987c, p. 19),

[...] Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.

No ano de 1918, em uma pequena cidade da Rússia chamada Orel, no centro administrativo da província de Oriol, Asja Lasis cria um teatro infantil. Asja, como letã e comunista militante, precisa fundamentar teoricamente o trabalho que ela realizava com as crianças. Assim, Asja pede ajuda ao seu amigo Benjamin. Mas, ao escrever o programa em forma de ensaio, Benjamin o faz de modo muito complexo. Asja devolve o ensaio a Benjamin e pede que ele o reescreva de forma mais compreensiva. Reescrito, o “Programa de um teatro infantil proletário” (BENJAMIN, 2002a) pôde ser discutido em minúcias entre Asja e Benjamin, o que possibilitou a ele tanto um aprofundamento crítico sobre o marxismo quanto culminou em uma aproximação entre os dois, tornando-se Asja a mulher da vida de Benjamin.

Nesse ensaio, ele afirma que o programa do partido para a educação das crianças não poderia ser sustentado por declarações sobre a consciência de classes ou questões ligadas a técnicas. As crianças não seriam atingidas por conceitos que remetessem à retórica do partido, mesmo que estes trouxessem à baila a história de classe. Benjamin compreendia que as crianças daquela nova geração precisavam ser educadas com instrumentos diferentes. Nesse cenário, o programa de educação partidário ensinaria às crianças o seu lugar de pertencimento de classe. Consequentemente, viria junto com essa educação o conceito de capitalismo, de progresso e de consciência de classe.

Benjamin aponta a diferença entre os programas socialista e burguês para o ensino das crianças, com a sua concepção de progresso presente na história das relações de produção. Para Benjamin, o sistema educacional burguês e a classe burguesa são igualmente fracassados, produzem-se de forma assistemática e, semestralmente, as crianças são acometidas com novos conteúdos e métodos de ensino influenciados pela psicologia. Ele afirma que a diferença entre os dois sistemas está justamente no contexto: “a educação proletária necessita, portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa” (BENJAMIN, 2002a, p. 113).

Destaco, ainda, outros autores de referência para o tema de meu interesse, tais como: Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009); Aquino e Menezes (2016); Aquino e Vasconcellos (2012); Arroyo (2009); Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015); Campos (2013); Campos et al. (2011); Faria, Macedo e Santos (2013); Guimarães (2011); Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013); Kohan (2004); Larrosa (2014, 2016); Olarieta (2015); Richter e Barbosa (2013); Rocha (1999, 2001, 2008); Sarmiento (2005); Vasconcellos (2008).

Também trouxe para a pesquisa vários documentos legais que acompanharam as reflexões e discussões sobre as políticas públicas para a pequena infância.

Nesse cenário, considereei como questão central investigar como os diferentes interlocutores da escola pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão.

A investigação questiona uma Pedagogia da Infância nessa escola e não apenas uma pedagogia de forma mais generalizada, porque a unidade, em seus documentos institucionais, tais como Regimento (Anexo A) e Projeto Político-Pedagógico² (Anexo B), se reconhece realizando uma Pedagogia da Infância e se assume como um campo de investigação de diversos trabalhos acadêmicos, cumprindo com o seu compromisso acadêmico-social. Assim, a minha investigação se deu tanto em documentos e acervos institucionais quanto nas experiências e narrativas dos diferentes interlocutores, desde a história de criação da Creche Universitária à EEI-UFRJ em sua relação com o tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão.

A narrativa deste trabalho contém fragmentos dessas experiências, fragmentos de uma pesquisadora que precisou, constantemente, voltar aos fundamentos teóricos para refletir sobre questões práticas e teóricas, em um esforço intelectual para não permitir que a

² Disponíveis em: <<http://eei.ufrj.br/index.php>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

multiplicidade de experiências me desviasse do objeto, mas, sim, que me possibilitasse a construção de uma narrativa compartilhada.

Para constituição da narrativa, organizei a escrituração da pesquisa em quatro capítulos, conforme descrito a seguir.

No capítulo 1 – A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro –, apresento as particularidades dessa UUEI, tais como as lutas por sua criação, a militância por parte de diferentes sujeitos na defesa de um espaço apropriado para a educação e cuidado das crianças e pela institucionalização da unidade, como também a elaboração conjunta de diversos documentos institucionais. A par disso, para melhor entendimento dos objetivos desta pesquisa, traço neste capítulo o primeiro momento de elaboração do projeto, por meio da qual mostro como o meu pensamento transitou, a fim de realizar as escolhas teórico-metodológicas para desenvolvimento da investigação.

Já com o capítulo 2 – O Encontro Arquitetônico: Rastros para Ampliar o Olhar –, objetivei ampliar o olhar sobre o tema a partir de um levantamento bibliográfico, por meio de pesquisas que me revelassem os problemas de condições estruturais e organizacionais de uma unidade de atendimento a crianças pequenas, trazendo as dificuldades de cada espaço para se pensar a diversidade de atendimento em âmbito nacional, promover uma reflexão sobre as diferentes concepções de Pedagogia da Infância e apresentar a produção de conhecimento encontrada nessa UUEI.

Para o capítulo 3 – O Encontro Musical: Rascunhando as Vozes, os Sons e os Ruídos –, trago como proposta a musicalidade das vozes em seus ruídos, sonoridades e pausas, narrativas escritas em rascunhos durante o trabalho de campo nos encontros com pesquisadores (as), professores (as), equipe da escola e com as crianças narradas por esses sujeitos. Esse capítulo me trouxe a possibilidade de refletir sobre a peculiaridade da identidade da Pedagogia da Infância no encontro das crianças com os sujeitos da equipe da escola e com os sujeitos que desenvolvem seus trabalhos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão na EEI-UFRJ.

No capítulo 4 – O Encontro Têxtil: Uma Pedagogia da Infância entre Rastros, Rascunhos e Alinhavos –, apresento as tessituras dos rastros e rascunhos realizados nas análises das experiências de pesquisadores (as) com a infância, em uma possibilidade de alinhavos para vislumbrar uma Pedagogia da Infância em UUEIs tecida pela experiência e centralidade da infância. Teço neste capítulo os fios que se entrelaçaram, quando *rastreando*, *rascunhando* e *tecendo* me encontrei em uma narrativa de pesquisa compartilhada por encontros e desencontros. Em especial, para esses alinhavos finais, eu trago o significativo

encontro com uma criança de seis anos chamada Laura, o que possibilitou-me olhar a Pedagogia da Infância nesta UUEI sob a perspectiva da experiência e da memória de uma criança que desejou participar desta pesquisa, mesmo depois de sair da EEI-UFRJ.

1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, apresento algumas particularidades da EEI-UFRJ, como as lutas por sua criação, a militância por parte de diferentes sujeitos na defesa de um espaço apropriado para a educação e cuidado das crianças e pela institucionalização da unidade, como também a elaboração conjunta de diversos documentos institucionais.

A história culmina com o destaque de duas mudanças no funcionamento da EEI-UFRJ em decorrência da implantação da Resolução nº 1/2011 (BRASIL, 2011). A primeira foi a entrada das crianças unicamente por sorteio público (a qual impactou as práticas pedagógicas e a pesquisa desenvolvida na unidade); a segunda foi a chegada dos primeiros professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

A par disso, para melhor entendimento dos objetivos desta pesquisa, traço neste capítulo o primeiro momento de elaboração do projeto, por meio da qual mostro como o meu pensamento transitou, a fim de realizar as escolhas teórico-metodológicas para o desenvolvimento da presente investigação.

1.1 Um Espaço Singular da Infância, Educação e Produção de Conhecimento

A criação das creches³ universitárias é uma conquista decorrente de intensos movimentos sociais iniciados na década de 1970, época histórica em que a creche representou forte apelo, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras, quando se evocavam diversos dispositivos legais que tratavam do assunto. O direito à creche no local de trabalho, nesse contexto, passou a fazer parte, também, das reivindicações das comunidades universitárias, com a organização de empregados (as) de empresas públicas e privadas, que levantaram dados sobre as respectivas necessidades, elaboraram projetos, avaliaram custos e conseguiram a instalação de creches (RAUPP, 2002).

Do início da década de 1970 até o ano de 1997, foram criadas 26 creches universitárias, as quais foram instaladas em 19 de 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Contudo, o maior número de creches universitárias surgiu em meados da década de

³ Anteriormente à Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), que instituiu a creche para atendimento a crianças de zero a três anos de idade e pré-escola a crianças de quatro a seis anos, e a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o termo “creche” nessa época era utilizado referindo-se mais à questão da permanência em tempo integral das crianças nas instituições do que ao recorte etário, vinculando-se mais fortemente à área da assistência e da saúde.

1980, devido à influência do crescimento da área como campo de pesquisa. Com o Decreto nº 93.408⁴, de 10.10.1986, os servidores das universidades federais, tanto mulheres quanto homens, passam a ter direito à creche no local de trabalho. A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que afirma o dever do Estado com a educação e garante a educação infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade, a creche passa a ser reivindicada não apenas como direito trabalhista, mas, sobretudo, como direito das crianças (RAUPP, 2002).

Entretanto, a luta pela criação de creches em local de trabalho foi, de certa forma, contida pelo Decreto nº 977, de 10.11.1993, pois esse dispositivo, além de instituir o auxílio pré-escolar – assistência financeira recebida mensalmente, que visava a substituir a creche no local de trabalho –, proibia a criação de novas unidades a partir da data de sua publicação (RAUPP, 2002).

Mesmo após a promulgação desse decreto, professores (as) universitários (as), estudantes e funcionários (as) continuaram lutando pela garantia de seus direitos. No bojo dessa luta, o ano de 1987 trouxe um momento significativo, quando, em outubro, em Florianópolis, foi realizado o I Encontro Nacional de Coordenadores de Creches Universitárias, com a participação de 12 representantes de UUEIs, com o objetivo de promover um debate sobre a integração entre as unidades, além de discussão das problemáticas de funcionamento e os processos de criação de outras unidades universitárias. A esse primeiro momento, que podemos considerar de certa forma um marco inicial e histórico nos debates nacionais, seguiram-se vários congressos e simpósios, realizados com o mesmo objetivo e fortalecidos pelo marco legal da Constituição Federal do direito da criança à educação e não fundamentados somente no direito ao (à) trabalhador (a). Nesse contexto e com a premente necessidade de fortalecimento da identidade acadêmica nas funções de pesquisa, ensino e extensão, foi fundada a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI), com o objetivo de se criar “um espaço de discussão e troca de informações entre as unidades de educação infantil das universidades federais, visando ao fortalecimento de sua identidade acadêmica” (RAUPP, 2002, p. 24).

Após amplas discussões, a ANUUF EI encaminha ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um pedido de orientação e regulamentação de normas de funcionamento das UUEIs, no reconhecimento dessas instituições públicas mantidas pela União e integrantes do sistema

⁴ Esse decreto, que dispunha sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar para os filhos de servidores (as) dos órgãos e entidades da Administração Federal, foi revogado pelo Decreto nº 977 (BRASIL, 1993a).

federal de ensino. Para justificar essa solicitação, a ANUUEFI apresentou um mapeamento dos diversos modos de vinculação administrativa das UUEIs na estrutura das instituições e nas diferentes formas de manutenção, financiamento, composição e formação de quadros de pessoal. O CNE, ao reconhecer que as unidades de educação infantil são mantidas e administradas por universidades federais, regulamentou essas instituições por meio do Parecer CNE/CEB nº 17/2010, homologado em 28 de fevereiro de 2011, e que ganhou força de lei por meio da Resolução nº 1/2011. Segundo o redator desse parecer, essas unidades de educação infantil “careciam de melhores condições de funcionamento”. Dessa forma, o referido documento normatizou as 26 UUEIs, dando um prazo de 360 dias para se cumprirem as exigências do documento, a partir da data de sua publicação.

A presente investigação, realizada em uma das UUEIs, configura-se e justifica-se tendo a sua relevância frente ao contexto de constantes instabilidades políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil, as quais impactam a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Mesmo com a vigência da Resolução nº 1/2011, que fixa normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à administração pública federal direta, suas autarquias e fundações, a discussão perdura no que se refere ao atendimento das crianças ser realizado unicamente em âmbito municipal.

Em 30 de julho de 2013, a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Básica (SEB)⁵, ambas do Ministério da Educação, encaminharam um ofício aos reitores das universidades federais manifestando decisão para municipalizar as unidades de educação infantil federais e incluir as pré-escolas dessas mesmas instituições nos colégios de aplicação das universidades. Essa decisão suscitou, em agosto de 2013, a manifestação de profissionais por meio da “Carta de Natal”⁶, que se constituiu em uma moção em defesa da educação infantil nas universidades públicas federais. Nesse documento, manifestou-se a preocupação dos encaminhamentos da SESU e da SEB e ressaltada a importância do espaço de educação infantil para as universidades no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.

A educação infantil, ao longo de sua história, é marcada por avanços, retrocessos e desafios. Contudo, nesse contexto de incertezas políticas continua premente o desenvolvimento de estudos e pesquisas que investiguem as organizações, as funções e a

⁵ Ofício nº 20/SESU/SEB/MEC, de 30.07.2013.

⁶ Professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) de todo o país reuniram-se em Natal (RN), entre os dias 21 e 24 de agosto, para debater as políticas educacionais voltadas aos colégios de aplicação das universidades federais, durante o VIII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA). Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/MO%C3%87%C3%83O-EM-DEFESA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-NAS-UNIVERSIDADES-SICEA.pdf>>. Acesso em: 20 out.2017.

importância da produção do conhecimento nas UUEIs no cumprimento de seu papel acadêmico-social.

Desse modo, com esta pesquisa pretende-se contribuir com tais estudos no que se refere à produção do conhecimento sobre as peculiaridades da Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, ao se buscar compreender de que forma essa pedagogia tem sido interrogada pelas diferentes áreas do conhecimento, por meio dos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos na referida unidade.

1.2 GPISD: Um Olhar Investigativo para as Políticas e Práticas para a Infância em UUEIs

O Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Campus Maracanã), vem, desde 2010, sob a coordenação da professora doutora Ligia Maria Leão de Aquino, desenvolvendo, como pesquisa institucional, investigação com foco nas Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU) e suas contribuições para o campo dos estudos da infância e dessa etapa educacional (AQUINO, 2015), visando a compreender como o conhecimento produzido a partir dessas unidades está relacionado às funções de ensino, pesquisa e extensão próprias da universidade.

Atualmente, o GPISD desenvolve a pesquisa institucional intitulada “Unidade de educação infantil universitária: políticas e práticas para a infância”, cujas investigações foram desenvolvidas em estudos de doutorado e mestrado em unidades de educação infantil de três universidades públicas: UFF (quatro pesquisas concluídas: três de mestrado – DORNELLES, 2016; MELLO, 2013; SANTOS, 2013 – e uma de doutorado – BARROS, 2015); UFRJ (três pesquisas concluídas: duas de mestrado – MICELI, 2017; SANTOS, 2018 – e uma de doutorado – LOPES, 2019 – e uma de doutorado em andamento⁷) e USP (duas pesquisas: uma de mestrado concluída (MENEZES, 2015) e uma de doutorado em andamento⁸).

O GPISD, em sua narração sobre o percurso histórico das UUEIs, considera, dentre outros, os estudos de Raupp (2002) e Faria Filho, Silva e Luz (2008). Como metodologia, promove o levantamento das produções desenvolvidas nas unidades, o que resulta na

⁷ Trata-se da presente tese, que, no momento desta redação, ainda não havia sido submetida à aprovação final de banca examinadora.

⁸ Flávia Maria de Menezes. *Onde estão as contradições que não me deixaram dormir??* O lugar da militância na produção de conhecimento das creches universitárias uspianas. Início: 2016.

elaboração de planilhas que irão compor o acervo do grupo. Para tratamento do registro das produções, consideramos os estudos de Castro (2008) sobre como analisar de forma crítica os dados encontrados durante a pesquisa. Segundo esse autor, a seleção dos documentos a serem guardados se constitui em um processo que implica tanto a construção de identidades sociais quanto os mecanismos de memória. Para Castro (op. cit., p. 10), é interessante compreender as dimensões de negociações para “definição daquilo que deve ser considerado como patrimônio coletivo, elemento central da sua identidade social”.

O registro de todo esse processo é importante para uma instituição que tem por objetivo que os documentos se tornem um patrimônio cultural passível de ser consultado. Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), observa-se a ampliação do conceito de ‘patrimônio’ não apenas na esfera material como também na esfera imaterial:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, paleontológico, ecológico e científico.

Primeiramente, busca-se compreender os critérios escolhidos para o processo de seleção, organização e arquivamento de documentos comprobatórios de uma identidade acadêmica na unidade. Convém ter em mente que esse primeiro momento de tratamento de dados quantitativos pode trazer valiosas contribuições qualitativas à investigação em andamento. Segundo Castro (op. cit.), os dados quantitativos são, por definição, também uma pesquisa qualitativa, pois as análises dos documentos sobre as relações que se estabeleceram entre os profissionais, as crianças e suas famílias são registros que deixaram marcas, pistas e vestígios. Para Minayo (2007, p. 21), tais registros são representantes “dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ainda de acordo com essa autora, até mesmo uma análise documental pode ser considerada parte da pesquisa qualitativa, pois o fenômeno a ser investigado por meio dos registros guarda em si “[...] o próprio dinamismo da vida coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordantes” (MINAYO, op. cit., p. 15).

As publicações elencadas nas planilhas oferecem suporte para se pensar os contextos das pesquisas de mestrado e doutorado na singularidade e identidade acadêmica das UUEIs.

Tais levantamentos têm contribuído para construção do acervo institucional dessas unidades, o qual pode ser compreendido como patrimônio da humanidade.

Muitos estudos sobre “patrimônio da humanidade” têm sido desenvolvidos e alguns marcos definidos desde 1972, com a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que passou a considerá-los como pertencentes a todos os povos do mundo. Como grupo de pesquisa, compreendemos que as produções universitárias desenvolvidas pelo tripé acadêmico das UUEIs são criações científicas, artísticas e tecnológicas protegidas pela Constituição Federal em seu artigo 216 (BRASIL, 1988).

Para consecução desse levantamento, os participantes do GPISD procedem ao registro de trabalhos científicos encontrados em portais institucionais como ANPEd, CAPES, SciELO; em bibliotecas universitárias e em seus depositários; Plataforma Lattes; Base Minerva (SiBi); currículos da equipe pedagógica; ou em portais como Escavador e Google Acadêmico. Quando necessário, também se pesquisam trabalhos acadêmicos da equipe de técnicos, com levantamento presencial nas unidades, registrando pôsteres e materiais pedagógicos, como, por exemplo, cadernos de campo e relatórios de equipe.

O GPISD desenvolveu na Creche UFF a pesquisa institucional “Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância”, sob a qual se produziram quatro pesquisas – três de mestrado e uma de doutorado. Como suporte a esses trabalhos, procedeu-se à catalogação de 196 produções do conhecimento sobre a infância nessa unidade no período de 1999 a 2011 (MELO, 2013).

Cada uma dessas pesquisas trouxe diferentes dimensões do trabalho pedagógico na Creche UFF, o que contribuiu, significativamente, para a construção de uma metodologia de pesquisa sobre as produções do conhecimento sobre crianças e infância para o GPISD (Tabela 1).

Tabela 1 – Produção da Creche UFF: quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.

Período	Tipo de Documento							Total
	Comunicação	Dissertação	Pesquisa	Projeto	Relatório	TCC	Tese	
1999-2003	27	1	0	28	8	13	0	77
2004-2007	15	1	0	40	1	0	0	57
2008-2011	19	1	3	8	16	4	2	53
Não consta	4	1	0	1	3	0	0	9
Total	65	4	3	77	28	17	2	196

Fonte: Modificado de MELO, 2013

Na Creche Carochinha (USP), o levantamento das publicações e sua caracterização no período temporal de 1989-2012 foram elaborados para dar suporte a duas pesquisas: uma dissertação e uma tese (Tabela 2).

Tabela 2 – Produção da Creche Carochinha (USP): quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.

Período	Tipo de Documento									
	Comunicação	Projeto	Relatório	Tese	Dissertação	Monografia	Programa	TCC	Legislação	Total
1989-1993	7	0	1	0	0	0	0	0	0	8
1994-1998	11	3	0	0	4	3	1	0	0	22
1999-2003	14	0	0	2	8	1	1	0	0	26
2004-2008	21	3	2	2	3	3	0	1	2	37
2009-2012	3	0	0	3	2	0	2	0	0	10
Não consta	1	0	3	0	0	0	0	0	0	4
Total	57	6	6	7	17	7	4	1	2	107

Fonte: Modificado de MENEZES, 2015.

O levantamento levado a efeito na EEI-UFRJ, que resultou na catalogação de 161 publicações, no período de 2011-2018, subsidiou o desenvolvimento de quatro pesquisas, das quais três já foram concluídas (duas de mestrado e uma de doutorado) e uma se encontra em andamento (doutorado) (Tabela 3).

Tabela 3 – Produção da EEI-UFRJ: quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.

Período	Tipo de Documento				Total
	Artigo	Comunicação	Dissertação	TCC	
2011-2012	20	9	0	0	29
2013-2014	25	15	1	0	41
2015-2016	20	27	4	5	56
2017-2018	9	21	2	3	35
Total	74	72	7	8	161

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

1.3 O Tema da Pesquisa

Ao trazer o meu deslocamento inicial, desenhei o caminho por onde os meus pensamentos transitaram, a fim de realizar as minhas escolhas teórico-metodológicas para o desenvolvimento da investigação, em especial a experiência em Benjamin.

A “Experiência” é um ensaio escrito por Benjamin (2002b) em sua juventude (1913), no qual ele contesta o desinteresse dos entusiasmos juvenis em nome da experiência dos adultos. Anos mais tarde, o significado de experiência é apresentado de modo diferente por ele no fragmento intitulado “Experiência e pobreza” (BENJAMIN, 1987d), no qual ele nos mostra que, na modernidade, o desenvolvimento da técnica desencadeou uma série de consequências nefastas, tais como o retraimento da capacidade de transmitir experiências.

O ensaio de 1913 traz uma crítica à experiência do adulto. Nele, Benjamin afirma que a experiência do adulto é como uma máscara dotada de poder e autoridade, decorrente de tudo que o adulto já viveu. O jovem, pleno de ideias e esperanças, é olhado pelo adulto com certo desdém, pois a juventude para esse adulto é um momento de falta de sentido da vida que, certamente, um dia passará, quando chegar à fase adulta. A certeza de que ele já viveu toda essa ilusão, como uma “curta-noite”, faz desse adulto um ser elucidativo e, por tudo que ele passou, agora é dotado de uma notável experiência de vida. A arrogância e a superioridade do adulto menosprezam e desvalorizam os sonhos do jovem, pois o adulto considera que a juventude, além de um dia passar, não será mais do que anos “das doces asneiras” (BENJAMIN, 2002b, p. 22).

O pedagogo é incluído nesse ensaio; contudo, de modo ainda mais crítico. Benjamin chama os pedagogos de amargurados, pois “sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2002b, p. 22).

Benjamin, nesse ensaio, procura derrubar a máscara do adulto associando e trazendo a história do filisteu, que faz da experiência o seu evangelho. Para Benjamin, o filisteu, assim como o adulto, não olha para mais nada além de sua própria experiência; priva-se de conhecer e de viver hoje outra coisa e também não se apercebe de que existem valores na vida que não se dobram à sua experiência. O filisteu refuta e tem quase aversão ao jovem, porque a juventude é para ele a convocação inconveniente de seu espírito e a lembrança de que ele também já viveu um dia essa mesma etapa da vida.

Portanto, para o filisteu, não há alternativa, a não ser submeter o outro ao seu evangelho, porque, do contrário, ele e a sua experiência não subsistiriam ao serem questionados quanto à total falta de sentido da vida. Tanto o filisteu quanto o adulto e o pedagogo nada mais experimentaram em seus espíritos, porque só podem “manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é eternamente-ontem” (BENJAMIN, 2002b, p. 22).

Em contraponto à experiência do filisteu, Benjamin nos apresenta:

[...] uma outra experiência. Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens. [...]. O filisteu realiza a sua “experiência”, eternamente a mesma expressão de ausência de sentido. O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante.

Já em “Experiência e pobreza” (1987d), o autor traz outra perspectiva de experiência, a qual nos é anunciada no próprio título. Nesse fragmento, Benjamin afirma que a transmissão

da experiência geração a geração está se extinguindo, tornando-se cada vez mais raros os encontros de família, quando, ao final das tardes, todos se reuniam para contar as histórias dos pais aos filhos e destes a seus netos. As experiências, como histórias, eram passadas dos mais velhos para os mais novos; contudo, essas narrativas foram escasseando ao longo dos anos. Juntamente com elas, os provérbios, que eram usados, principalmente, na orientação de crianças e jovens.

A fim de esclarecer como “as ações de experiência estão em baixa”, Benjamin traz o exemplo dos soldados que foram à guerra entre 1914 e 1918, os quais voltaram para casa emudecidos, não conseguindo contar a experiência pela qual eles passaram e que os fez se calar (BENJAMIN, 1987d).

A guerra foi contada pelos livros, mas não contemplou a história narrada pela boca dos próprios soldados, daqueles que sofreram a perda de suas casas, de seus amigos. A história de experiência frente à fome e aos intensos ataques em campos de batalha. Nesse quadro de pobreza de experiência, surge a renovação da astrologia, da ioga, do espiritualismo, dentre outras. Para Benjamin, isso não passa de uma “angustiante riqueza de ideias”, mesmo sendo apresentada de certa forma contrária à miséria e à pobreza, pois não considera o patrimônio cultural e a experiência humana, não passando, por isso, de uma “galvanização” das mesmas ideias (BENJAMIN, 1987d, p. 115).

Dessa forma, segundo Benjamin, surge uma nova barbárie e os homens marcados e silenciados pela experiência da guerra não têm como recomeçar suas vidas porque não têm mais do que uma pobreza de experiência. Eles não conseguem compartilhar e ressignificar suas experiências por falta de forças e são fadados a serem considerados bárbaros. A sociedade ambiciona homens criativos e invencionistas que redesenham o mundo a partir do nada e ainda espera que aqueles homens marcados pela guerra esqueçam suas experiências e prossigam. Ou seja, não há lugar no mundo para eles, porque o lugar do novo que se anuncia não pode ter rastros de experiência, não pode ter marcas da história – somente pode apresentar o que é novidade, o que é criado ou mesmo recriado.

Contudo, Benjamin nos diz que o que o mundo nos aponta como novo são as grandes invenções e que a arquitetura esplêndida da dita modernidade não passa de mera reprodução, como cópias de obras de arte, pois não partem das experiências humanas, dos vestígios na história deixados pelos seres humanos. Benjamin afirma que seria melhor reconhecer, ou mesmo “preferível professar que a pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1987d, p. 115).

O significado de experiência nesse fragmento é apresentado de modo diferente do constante no ensaio de 1913, por Benjamin, nessa época, já se encontrar imbuído dos estudos e da filosofia do materialismo histórico. Sobre esse outro modo de apresentar a experiência, Benjamin (provavelmente, perto dos anos de 1929) escreve a seguinte nota explicativa:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra “experiência”. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa (BENJAMIN, 2002b, p. 21).

Benjamin, em seu primeiro ensaio, aborda, especificamente, o jovem e o pedagogo, mas podemos ampliar os seus escritos, a fim de pensar também a experiência de professores (as), pesquisadores (as), bolsistas, pedagogos (as) com a criança nesta tese. Dessa forma, o primeiro olhar adulto a ser problematizado nesta pesquisa é o meu, porque, para me aproximar dos sujeitos e buscar uma escuta atenta às suas narrativas, eu necessito me colocar sem máscaras e viver intensamente os valores e compartilhar a experiência com todos; sobretudo, com as crianças. Para isso, preciso imprimir em meu espírito que

[...] cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito. A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. “Nunca encontrarás a verdade”, grita ela àquele que busca e pesquisa, “eu já vivenciei tudo isso”. Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. Talvez a experiência possa ser dolorosa para a pessoa que aspira à verdade, mas dificilmente a levará ao desespero (BENJAMIN, 2002b, p. 23).

Eu trouxe esses escritos de Benjamin, especificamente para esta pesquisa, a fim de investigar o tema Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ. Contudo, ao longo da escrita, aprofundi o meu estudo, por meio da leitura de alguns fragmentos desse autor, que foram trazendo embasamento teórico para a experiência dos diferentes encontros ou desencontros com os sujeitos durante o trabalho de campo, na construção de uma narrativa compartilhada.

Quando faço menção a uma narrativa compartilhada, é porque considero que esta escrita foi inicialmente realizada a muitas mãos, que se ajudaram e, ao se tocarem, comprometeram-se na vida. Essa experiência irrepetível me inspirou e, pouco a pouco, possibilitou a que eu fosse participante da experiência tanto na vida quanto na pesquisa. Encontros se sucederam e foram como acontecimentos em tempos e espaços desta pesquisa.

A pesquisa nasceu quando nos despojávamos do nosso saber e questionávamos a nossa prática, a vida profissional e a nossa trajetória. Refiro-me aqui aos encontros com Ligia, minha orientadora, seja no Ateliê da Infância, seja tomando café na lanchonete da UERJ, e

também quando fui acolhida na casa de Flávia Menezes. A experiência foi se tornando um acontecimento, um lugar privilegiado em meu pensamento, em nossos encontros. Nos muitos textos, entre livros presentes e espalhados sobre a mesa da lanchonete, sobre a mesa de minha sala ou na casa de Flávia, as discussões eram tecidas pelos conceitos que ecoavam e, por vezes, me faziam sentir como se eu estivesse no ponto cego, vazio e impactavam-me a cada encontro. Nesse contexto, esta frase de Larossa (2016, p. 183), insistentemente, era trazida ao meu pensamento: “Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua”.

Conversávamos semanalmente, inclusive pelo celular, e, a partir das discussões, eu buscava o que realmente me fazia “tremar”. Essa experiência na investigação, por vezes, entrava em meu pensamento como natalidade, ou começo, até mesmo como liberdade e emancipação do pensamento. No momento inicial da construção do projeto de pesquisa, esses encontros foram como o balbuciar de sons e palavras que se imbricavam, transformando-se e construindo o pensamento. Larossa (2016) me provocava com o texto “O enigma da infância” e com seus escritos no livro “Tremores: escritos sobre a experiência” (2014). Dessa forma, a dimensão da experiência era alargada e me provocava a pensar sobre pedagogia, a infância na EEI-UFRJ e as infâncias. Esses momentos tornaram-se, para mim, o par experiência/sentido na pesquisa a ser desenvolvida.

Pensei em como realizar uma pesquisa diferente de minhas experiências na graduação e na especialização. Assim, comecei a buscar pistas e rastros, os quais, lendo os documentos da EEI-UFRJ, apresentaram-se como uma provocação ao meu pensamento. Essa unidade universitária, que conta 37 anos de criação, afirmava, em seu Projeto Político-Pedagógico 2012, que praticava uma Pedagogia da Infância e também garantia o seu compromisso com o tripé acadêmico ensino-pesquisa-extensão. Os escritos de Benjamin sobre a “experiência” e a pobreza de experiência começaram a me provocar, juntamente com os documentos lidos. Ao pensar o que me movia, elaborei o projeto e as questões da pesquisa.

Assim, Benjamin se tornou um dos autores que significativamente me tocou na pesquisa, porque sua biografia e seus estudos traziam-me a possibilidade de me transformar ao pensar a minha formação como pesquisadora, especificamente em um comprometimento na pesquisa, como aprender a olhar para as coisas “consideradas pequenas”.

Com Loponte (2009, p. 920), encontrei a possibilidade de pensar a amizade sob o ponto de vista político, ético e estético e de refletir sobre a ação compartilhada que nos transforma politicamente: “A partir da amizade, pensar [...] não em relações condescendentes,

mas em relações instigantes e desafiantes que nos impulsionam ao inesperado, à invenção de si mesmo”.

Ainda com Loponte (op. cit., p. 920), pensei a “ética da ‘boa distância’” com relação a espaço e tempo na pesquisa, ao refletir sobre os encontros semanais e os dias que se seguiam a eles. O distanciamento e a aproximação também contribuíram, embora de forma diferente, para que eu pensasse ética e politicamente o tema. Quando me distanciava, elaborava o pensamento, procurava transgredir com o meu próprio olhar na pesquisa, reinventar-me, sem regras, e procurava o que me parecia ter escapado; era como buscar um encontro dentro de um desencontro. Talvez, após um espaço tramado pelo coletivo que se tornava potente com a aproximação, eu buscasse também a separação para conhecer outras formas de mudança e de transformação:

A relação com o outro está baseada na invenção, criação estética de si mesmo. Ao me olhar no outro, ao me reconhecer na diferença do outro, me transformo, me esculpo de modo distinto, e esse é um movimento constante que uma rede de amizades não cessa de efetuar (LOPONTE, 2009, p. 933).

O espaço também se transformava, como o tempo dos encontros. Passamos a nos encontrar em Niterói às terças-feiras pela manhã, até o horário da aula de Flávia na UFF, às 17 horas. A barca que a trazia da ilha do Governador atracava na Praça XV de Novembro, onde ela pegava outra barca, agora em direção a Niterói. Esses encontros foram revestidos pela cor do mar, uma roupagem vívida de um longo passeio de barca entre uma morada e outra. Em dias de Sol ou de acolhedora chuva, lá estávamos nós, conversando, partilhando experiências, pensando juntas.

Com o objetivo de organizar os acontecimentos para a redação do projeto, surgiram dois questionamentos: o tempo que afirmei ser inicial para investigação foi o início de um processo? As experiências que narrei como iniciais para o desenvolvimento do meu pensar sobre o tema foram o começo de meu pensamento? Comecei esta narrativa com dúvidas sobre a escrita, mas, como já afirmado, decidi ir narrando a construção de meu pensamento, apresentando o tempo e os diferentes espaços das experiências vivenciadas coletivamente, ao mesmo tempo, por mim e por diversas pessoas que participaram do acontecimento.

Compreendi, assim, que eu não poderia fragmentar o primeiro encontro com amigas dos encontros que se seguiram com pesquisadores (as), professores (as) e a equipe da escola. Desde o princípio, pouco a pouco, ao rastrear o tema, eu já cunhava a escrita, como que a moldando como uma argila é moldada a muitas mãos. Assim, as discussões teóricas, as relações de amizade e o comprometimento na pesquisa foram trazidos para o texto, pois todo

esse tempo de parceria e intensa leitura possibilitou que os espaços se transformassem, tornando-se significativos, dando outro sentido a uma mesa de lanche, a uma mesa da sala e, principalmente, à construção teórica do trabalho. As relações afetivas/sociais que foram se estabelecendo nos deslocaram para as questões políticas e filosóficas, fazendo-me questionar a Pedagogia da Infância em UUEIs, e pesquisadores (as), professores (as) e bolsistas em suas aproximações com as crianças e as infâncias no comprometimento do tripé acadêmico ensino-pesquisa-extensão.

Quando pensei nos encontros que aconteceram e nos que se sucederiam, continuei as leituras e encontrei este fragmento de Benjamin (1987e, p. 27):

Atenção: degraus!

O trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida.

Impactada com o encontro que culminou na escolha do tema da pesquisa, busquei uma proposta para a escrita fundamentada em uma desobediência epistemológica, a qual foi como um deslocamento do que Benjamin me trazia, e guardava, ou melhor, traduzia a possibilidade de uma narrativa como experiência nesta pesquisa. Assim, subvertendo a ordem dos “degraus” de Benjamin, propus-me a apresentar o trabalho com a seguinte organização: o primeiro degrau traria o encontro *arquitetônico*, onde, *rastreando*, chegaria ao tema e o ampliaria com a pesquisa documental e bibliográfica; o segundo degrau contemplaria o encontro *musical*, no qual, *rascunhando* as escritas elaboradas durante o trabalho de campo, eu apresentaria os diversos sujeitos da EEI-UFRJ; o terceiro degrau, *têxtil*, seria a finalização da pesquisa; entretanto, como que *tecendo em alinhavos*, eu apontaria possibilidades de novas investigações para outros sujeitos.

1.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Delimitado o tema – Pedagogia da Infância –, para consecução da investigação proposta norteiei-me pela seguinte questão central: Como os diferentes interlocutores da escola pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão?

Algumas outras questões foram elaboradas, de modo a permitir que eu delimitasse com mais precisão o objeto da pesquisa, ou seja, a Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ e sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, no período compreendido entre 2011 e 2018. São elas:

- a) O que narram os diferentes sujeitos da equipe da EEI-UFRJ sobre as crianças e a pedagogia da instituição?
- b) O campo de conhecimento denominado Pedagogia da Infância tem sido construído na interpelação das diferentes áreas do conhecimento?
- c) As crianças e suas infâncias estão presentes na história da Pedagogia da escola antes de sua institucionalização?
- d) O que narram pesquisadores (as) e professores (as) das diferentes áreas do conhecimento do ensino, pesquisa e extensão após a implantação da Resolução nº 1/2011 na EEI-UFRJ?
- e) Os diferentes sujeitos da EEI-UFRJ pensaram e compreenderam institucionalmente a Pedagogia da Infância em diálogo com os projetos de ensino, pesquisa e extensão?

Durante o caminho desta investigação, procurei, por meio de encontros com os sujeitos da pesquisa, que eu fosse afetada pelas experiências das crianças presentes nas narrativas de pesquisadores (as), professores (as), bolsistas, como também de toda a equipe da escola. Mas eu compreendia que também estaria afetando todos esses sujeitos, pelo simples fato de ser uma pesquisadora e que o estranhamento dessa pessoa convivendo diariamente na escola poderia representar um perigo a revelar, em sua interpretação das práticas, e trazer resultados academicamente relevantes – este foi um desafio quase que inevitável no desenvolvimento do trabalho de campo.

Com isso, a presente narrativa contém fragmentos de uma pesquisadora que precisou constantemente voltar aos fundamentos teóricos, refletir sobre as questões práticas e teóricas, em um esforço intelectual para que a multiplicidade de experiências não a desviasse do objeto, mas que lhe possibilitasse a construção de uma narrativa compartilhada para a pesquisa.

Assim, os sujeitos da pesquisa ora apresentada, de acordo com o seu propósito e objetivos, foram representados, no contexto da EEI-UFRJ, pela equipe da escola, professores (as), estudantes e pesquisadores (as) responsáveis pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão em desenvolvimento durante o segundo semestre de 2018.

Eu participei de diversos encontros com as responsáveis pelas coordenações de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de compreender o trabalho e a intervenção dessa equipe na Pedagogia da Infância realizada pela unidade. Acompanhei, ainda, o desenvolvimento dos trabalhos de professores (as) e pesquisadores (as) das áreas de Artes Visuais, Dança e Educação, além de me encontrar com o pesquisador da área de Química e com a bolsista de Astronomia. Precisei de muitos encontros, a fim de compreender o fenômeno da Pedagogia da Infância praticado naquela unidade.

O projeto para realização desta pesquisa, quando submetido à apreciação do Comitê de Ética/Conselho Deliberativo da EEI/UFRJ (CD), sofreu uma ressalva na redação de seu termo de consentimento, a qual precisava ser reparada, para que fosse aprovada por esse órgão. Tratava-se de uma orientação no sentido de que o (a) pesquisador (a) deve manter em anonimato todas as pessoas que participam da pesquisa. Assim, a coordenadora de pesquisa me solicitou que alterasse a redação desse documento, passando a constar a seguinte declaração: “Em caso de aceitação e participação, os profissionais assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual será garantido o sigilo e o anonimato dos participantes” (Anexo C).

O documento anterior trazia em sua redação a observação de que, caso o participante desejasse, o anonimato seria garantido. Na elaboração da tese, compreendia que seria necessário trazer o nome dos (as) pesquisadores (as), por serem eles (as) os (as) autores (as) dos projetos de pesquisa, ensino e extensão a serem acompanhados. Entretanto, aceitei a condição para aprovação do projeto junto ao CD e cumpri com a exigência para o desenvolvimento da pesquisa, apenas mantendo o nome e não o codinome daqueles sujeitos que me pediram que registrasse seus nomes na pesquisa. Todavia, nos encontros com a equipe, conversei com a coordenação sobre essa condição para realização da pesquisa, porque considero que o próprio sujeito, caso queira, deva ter seu nome na pesquisa, por pertencer a ele a autoria do trabalho pedagógico e/ou de ensino, pesquisa e extensão. Alguns dos sujeitos com quem conversei e que faziam parte do CD disseram-me que concordavam comigo e que levariam a discussão para o coletivo. Contudo, como esse era um dos procedimentos-padrão para realização de pesquisa na escola, eu não alterei o protocolo e o que havia sido acordado inicialmente.

1.5 Os Dispositivos da Pesquisa

Como professora EBTT de uma unidade de educação infantil universitária e mobilizada pelas questões de pesquisa, ensino e extensão observadas na EEI-UFRJ, apresentei a proposta de realização de pesquisa nessa unidade. Enquanto aguardava a devida autorização – o que somente aconteceu em fevereiro de 2018 – procedi a um levantamento bibliográfico preliminar das produções do conhecimento nessa unidade (o que ainda não tinha sido feito pelo GPISD).

Para isso, primeiramente, fui à Biblioteca do Centro de Ciências Humanas da UFRJ, situada no *Campus* Praia Vermelha, e solicitei a ajuda de uma bibliotecária. Em que pese toda

a dedicação e paciência dessa funcionária, não encontramos naquele repositório qualquer trabalho acadêmico com esse viés temático. A nossa busca foi exaustiva durante toda uma manhã, procurando tanto em estantes destinadas a cópias de trabalhos acadêmicos quanto em catálogos *online* da Base Minerva (Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ (SiBi)). Para a busca *online*, inserimos no filtro os seguintes descritores, já utilizados na elaboração das planilhas das creches UFF e Carochinha (USP): Escola de Educação Infantil da UFRJ; Creche Universitária; Pedagogia; Infância; Pedagogia da Infância.

Embora sem sucesso, saí dali resolvida a continuar o rastreamento no portal da EEI-UFRJ, onde encontrei 17 trabalhos tendo a referida unidade como campo de investigação. Estendi a busca à Plataforma Lattes e ao portal Escavador. Como resultado preliminar, elenquei 42 publicações, que recebeu o título “Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018)” (Apêndice A). Entretanto, eu tinha certeza de que, ao começar o trabalho de campo, com o acesso a outras informações, essa planilha seria ampliada.

Entre a data de entrega de meu projeto para aprovação pelo Conselho Deliberativo da EEI-UFRJ (que ocorreu em 28 de fevereiro de 2018) e o início de meu trabalho de campo na escola, transcorreram oito meses, durante os quais eu elaborei outra planilha, intitulada “Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância (2011-2017)” (Apêndice B). O objetivo com essa planilha era proceder a uma análise documental dos trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2011 a 2017, a fim de compreender como o tema Pedagogia da Infância estava sendo discutido na academia. Essa busca se deu na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd).

Para elaboração dessa segunda planilha, utilizei os mesmos descritores da primeira planilha, ou seja: Escola de Educação Infantil da UFRJ; Creche Universitária; Pedagogia; Infância; Pedagogia da Infância. Para a busca com o primeiro descritor, eu encontrei apenas um artigo referente à institucionalização da EEI-UFRJ (LOPES; VIEIRA, 2013).

Prossegui a busca com o descritor Creche Universitária, que localizou seis trabalhos acadêmicos na ANPEd; porém, nenhum deles se referia a creches universitárias. Reiniciando a busca, encontrei trabalhos do GPISD, que, entretanto, se referiam à Creche UFF. Com o descritor Pedagogia, localizei 1234 artigos e, com o descritor Infância, 1287. Contudo, muitos desses trabalhos eram referentes a cursos de Pedagogia ou aos ensinos fundamental, médio e superior. O descritor Infância apresentou trabalhos muito diversos, que não contemplavam o

tema da especificidade da Pedagogia da Infância. Finalmente, detive a busca no descritor Pedagogia da Infância, elencando 132 produções sobre o tema.

Essa planilha muito contribuiu para minha pesquisa, quando, atendendo a uma curiosidade investigativa, eu me aproximei do material produzido pela equipe da unidade infantil, a fim de encontrar rastros para o meu olhar, para a minha escuta, para a minha escrita. Encontrei alguns trabalhos de mestrado que foram significativamente importantes para esta pesquisa. Tais leituras foram me dando pistas para investigar em campo a construção da história de uma pedagogia nessa unidade. Isso me pareceu um primeiro encontro com o olhar de vários (as) pesquisadores (as), professores (as) e estudantes no desenvolvimento de seus trabalhos acadêmicos.

O tempo passou. Nesse ínterim, houve uma greve dos funcionários terceirizados, uma interdição na escola para dedetização, devido a lacraias e outros insetos. Enfim, antes do recesso de julho de 2018, eu iniciei o trabalho de campo na EEI-UFRJ, com um horário marcado com a coordenadora de pesquisa. Nós nos encontramos na sala da direção da unidade, também estando presentes a vice-diretora, as coordenadoras pedagógicas e a coordenadora de extensão. A coordenadora de pesquisa informou às demais coordenadoras sobre o levantamento das produções da equipe da unidade, que totalizava, naquela data, 42 trabalhos acadêmicos. Como o interesse pela ampliação da planilha foi unânime, resolvemos deixar alinhavado que nos encontraríamos em uma das reuniões de professores, que tinha como objetivo o estudo sobre a metodologia de pesquisa de Minayo. Essa reunião acontecia semanalmente, às terças-feiras, mas o grande desafio era a frequência das professoras, devido à rotatividade nos contratos, ou seja, a não permanência dessas professoras na escola. Inclusive, não consegui participar de nenhuma dessas reuniões, por terem sido suspensas devido às demandas da escola.

Mais tarde, em um rápido encontro pelo corredor da escola com a coordenadora de pesquisa, enquanto estava no trabalho de campo, ela voltou a conversar comigo e mostrou-se mais uma vez sensibilizada pela importância de um levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas na EEI-UFRJ por diferentes autores (as), tanto da equipe da escola quanto por pesquisadores (as) que ali desenvolvem seus trabalhos. Ela me explicou que o levantamento dos trabalhos desenvolvidos na escola e arquivados por ela no portal da unidade só começou a ser realizado após o término de seu doutorado, em 2014, quando, então, assumiu a coordenação de pesquisa. Durante essa conversa, ela me disse que não conseguiu localizar pesquisas mais antigas por não haver registro dos contatos de pesquisadores (as) ou mesmo

das devolutivas de seus trabalhos, o que facilitaria a busca por nome de autor (a), orientador (a), título, dentre outros dados.

Depois desse encontro, a coordenadora solicitou à secretaria uma listagem das pessoas da equipe da escola, no período do recorte temporal de minha pesquisa, ou seja, de 2011 a 2018. Após algum tempo, a coordenadora pediu-me que a encontrasse em um horário marcado por ela para conversarmos sobre a listagem, que já se encontrava em suas mãos. Nesse dia, em sua sala de coordenação de pesquisa, ela me disse que a lista continha os nomes completos, número de telefone e endereço de e-mail dos componentes de toda a equipe dos últimos anos, o que incluía professores (as) contratados (as) e TAEs. Algumas dessas pessoas não trabalhavam mais na EEI-UFRJ, mas outras sim.

Adicionalmente, ela me explicou que aquela listagem já estava pronta na secretaria e ela apenas a remetera para mim, via e-mail. Contudo, esse momento fora marcado por ela e preparado para uma colaboração sua em minha pesquisa. Assim, foi que, gentilmente, ela sentou-se frente ao computador e começou a esmiuçar a listagem, nome por nome, trazendo à sua memória a pessoa e o cargo ou função ocupada na escola, o que resultou em uma listagem marcada, ou colorida pela cor amarela, de modo a destacar o (a) professor (a) e/ou TAE que tivesse alguma produção acadêmica.

Como a listagem excedeu o meu interesse no que se referia a corte temporal, a planilha “Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018)” (Apêndice A) foi reelaborada, com a inclusão de todas as publicações lançadas pelos sujeitos em seus currículos na Plataforma Lattes no período de 2011 a 2018, resultando em 161 produções do conhecimento.

Objetivando uma postura política e ao mesmo tempo sensível como pesquisadora, propus-me a usar, como suporte da pesquisa, apenas o gravador e o caderno de campo – com o gravador em todos os encontros, eu podia estar “presente” em olhares, sorrisos, afetos, desafetos, estranhamentos, distanciamentos e aproximações sem que precisasse me preocupar com o registro das palavras. Com isso, eu realizei transcrições de mais de 40 áudios, que variavam de cinco minutos a duas horas de duração. Ainda, houve encontros gravados com 40 pessoas, realizados individualmente ou em grupo com os bolsistas de três áreas do conhecimento (Artes Visuais, Astronomia e Dança), além de encontros com as equipes da cozinha e da limpeza e um pequeno grupo da equipe da vigilância. Já o caderno de campo possibilitou-me escrever o cenário antes e depois do encontro e o que aconteceu no entorno dos encontros, além de me ter proporcionado companhia em momentos de solidão na pesquisa, quando me sentia uma estranha em terra desconhecida.

A seguir, apresento todos os dispositivos que contribuíram para as investigações e as análises:

- ✓ Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018)⁹ (Apêndice A): análise documental dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão no período de 2011 a 2018, localizados no acervo institucional da EEI-UFRJ e na Plataforma Lattes.
- ✓ Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância (2011-2017)¹⁰ (Apêndice B): análise documental de trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2011 a 2017, com foco no tema Pedagogia da Infância, constantes em SciELO Brasil, Base Minerva (SiBi) e Biblioteca da ANPEd.
- ✓ Revisão do material de campo disponibilizado por pesquisadores (as) em acompanhamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
- ✓ Análise de transcrições de diversos encontros realizados com pesquisadores (as) e equipes pedagógica e da escola, em diferentes espaços e tempos da EEI-UFRJ.
- ✓ Análise e revisão do registro realizado no caderno de campo durante o acompanhamento das reuniões de equipe e no desenvolvimento das atividades dos projetos na unidade.

1.6 Reescrevendo “a História a Contrapelo”: a Infância e a Pedagogia na EEI-UFRJ

Em 21 de novembro de 2017, após as adequações necessárias ao meu projeto junto à professora doutora Ligia de Aquino, eu me comuniquei, via mensagens de celular, com a coordenadora de pesquisa da EEI-UFRJ, informando-a de que, no dia seguinte, eu estaria na EEI-UFRJ para entrega do projeto e demais documentos concernentes ao assunto. Ela me respondeu que os técnicos estariam em greve, mas que eu poderia deixar o material aos cuidados da equipe da direção, em uma sala localizada ao lado da secretaria.

No dia seguinte, pensando no rodízio dos técnicos para o atendimento na secretaria, telefonei às 8 horas, a fim de saber o horário de funcionamento. A pessoa que me atendeu disse que o horário da secretaria era de 8 às 18 horas, mas que eu procurasse chegar até às 16 horas. Preocupada com algum imprevisto no trajeto, por não conhecer o caminho até a EEI-UFRJ, e ainda com a possibilidade de perder mais um dia para a entrega do projeto, pedi ao meu marido que me levasse de carro e partimos imediatamente.

^{9 10} Ambas as planilhas, que se encontram também disponíveis no acervo do GPISD, serão apresentadas no evento de Devolutivas de Pesquisa da EEI-UFRJ no ano de 2020.

O nosso ponto de partida foi a cidade de Niterói e o ponto de chegada, a Cidade Universitária da UFRJ, na ilha do Fundão, utilizando a Linha Vermelha¹⁰. Procuramos um mapa na internet que apresentasse a localização da EEI-UFRJ, mas conseguimos apenas o mapa do Instituto de Estudos de Saúde Coletiva (IESC), com alguns dos pontos de referência dentro do *campus* (Figura 1).

Figura 1 – Mapa da cidade universitária da UFRJ.



Fonte: Disponível em: <<https://br.images.search.yahoo.com/yhs/search>>.

Com a falta de uma localização mais precisa da EEI, apenas sabíamos que a unidade se situava próxima do Hospital Universitário e nas imediações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). Quando avistamos a indicação “Cidade Universitária”, encostamos o carro ao lado de uma guarita e pedimos informações ao segurança sobre como chegar à unidade. Ele, prontamente, dirigiu-se ao nosso encontro e nos sugeriu um caminho até o Hospital Universitário.

Ao entrar na Cidade Universitária, o *campus* nos surpreendeu com as muitas edificações, rede interna de transporte, gramados, pessoas circulando de um espaço para outro – o nosso era apenas mais um carro nessa cidade. Passando pela pista asfaltada, avistamos as várias edificações acadêmicas: Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Letras e Artes; Centro de Tecnologia; Escola de Educação Física e Desportos; Faculdade de Letras; Faculdade de Odontologia; Instituto de Macromoléculas Professora Eloisa Mano; Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração; Instituto de Física; Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes; Polo de Xistoquímica Professor Cláudio Costa Neto.

¹⁰ A RJ-071, oficialmente denominada Via Expressa Presidente João Goulart e popularmente conhecida como Linha Vermelha, é uma via expressa do estado do Rio de Janeiro que liga os municípios do Rio de Janeiro e São João de Meriti, atravessando também o município de Duque de Caxias.

O gramado bem cortado fazia a separação entre as edificações, como a dos Administrativos (Reitoria e Prefeitura Universitária), dos Órgãos Complementares (Divisão Gráfica, Divisão de Transportes e Divisão de Saúde do Trabalhador) e da Incubadora de Empresas do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia.

O ônibus universitário trafegava pelo *campus* levando várias pessoas, com diferentes interesses. Elas, assim como nós, circulavam entre os centros culturais (Central de Memória Acadêmica e Centro Cultural Professor Horácio Macedo) e de pesquisa (Centro de Pesquisas Leopoldo Américo Miguez de Mello – CENPES/PETROBRAS; Centro de Pesquisas de Energia Elétrica – Eletrobrás CEPTEL; Centro de Tecnologia Sustentável; Empresa Brasileira de Telecomunicações; Fundação Bio-Rio etc.).

A Cidade Universitária da UFRJ abriga, ainda, o Grupamento Operacional para Tecnologias Avançadas (Instituto de Engenharia Nuclear e Instituto Virtual Internacional de Mudanças Globais), o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar, Parque Tecnológico do Rio, Usina Verde, Estação Experimental de Tratamento de Esgoto da Escola Politécnica, Estação de Integração, Polo Náutico etc.

Procuramos seguir a indicação do primeiro segurança, mas precisamos parar em outras guaritas, porque nos perdemos dentro do *campus*. Assim, de uma guarita a outra, de uma informação a outra, de um percurso a outro, conseguimos chegar ao hospital. Embora todos os seguranças tenham sido muito solícitos, não conheciam o local da UUEI e, para que pudessem nos ajudar, precisamos utilizar como referência o Hospital Universitário, porque eles nos disseram que nem mesmo sabiam que havia uma escola ali no *campus*.

Ao passarmos por mais edificações, observamos que essa cidade universitária também possibilita às diversas pessoas algumas áreas de convivência, como Alojamento Estudantil, Vila Residencial, Restaurante Universitário Edson Luís de Lima Souto; na Saúde, conta com o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF) e o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). Avistando o hospital, estacionamos o carro e olhamos ao redor – o Sol estava brilhando no céu límpido e, embaixo de uma grande árvore frondosa, estava um homem de uniforme. Ele era mais um segurança, sentado, que, atentamente, observava a nossa aproximação. Então, ele se levantou e ouviu-nos indagar qual seria o melhor caminho para chegar à EEI. Com palavras e gestos amplos, foi traçando o nosso caminho.

Já nos arredores da EEI, a tranquilidade verdejante dos gramados e da sombra da frondosa árvore sob a qual o segurança se sentava foi sendo rapidamente trocada pelos sons intensos dos transportes internos e externos, dos passos de estudantes se dirigindo a pequenas

lanchonetes. Muitas pessoas entravam por uma porta dupla de vidro e dela saíam, sobre a qual estava escrito: Hospital Universitário Clementino Fraga Filho. Histórias estavam estampadas entre fisionomias preocupadas, conversas, sorrisos, passos lentos ou apressados, até que os nossos olhos encontraram um homem vendendo balas, parado. Perguntamos a ele onde ficava a EEI-UFRJ. Esse senhor de meia-idade vendia balas de caramelo, embaladas em papel pardo; talvez essas balas fossem as mais procuradas pelas crianças, porque ficavam arrumadas bem na frente da mesa de madeira que sustentava as outras balas coloridas ao seu lado. A organização das balas parecia nos convidar a contemplar o desenho que formavam sobre o plástico branco que cobria a bancada. Os olhos do baleiro fitaram os nossos e, sorrindo, nos respondeu: “– Ah! Eu sei, é o lugar onde ficam as criancinhas! Você segue em frente, vira à esquerda e vai avistar um prédio; a entrada é pelo lado”.

Avistamos um comunicado no qual o hospital informava não ter atendimento de emergência, assim como inúmeros cartazes, presos com fita durex na vidraça da porta principal, nos quais se traduzia a luta de agentes daquela instituição universitária pelo direito a um atendimento digno e adequado a uma unidade hospitalar, e um bânner, com a denúncia/questionamento da intervenção militar no Rio de Janeiro e a sua relação com o HUCFF (Figura 2).

Figura 2 – Vista parcial do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Seguindo a nossa trajetória até a EEI-UFRJ, contemplamos crianças que passavam com as mãos enlaçadas às mãos dos adultos e também transitavam pelos espaços entre o hospital e a escola. Percebemos que há vários trajetos por onde as crianças passam, a fim de chegar a diferentes espaços da universidade, seja o ambulatório, o setor de internação, o ponto de ônibus etc., e, em cada um desses, estão também presentes as suas experiências nesse *campus*. Constata-se, assim, que as crianças vivenciam suas infâncias não apenas na escola como também em seu entorno, na interação, no caso, com esse espaço de atendimento hospitalar.

Continuamos a andar, enquanto a nossa experiência de chegada à escola nos conduzia a reflexões. O Sol se escondia entre as nuvens, deixando sombras sobre aquele cenário, até que chegamos ao portão da escola. Chegamos à unidade e era mais outra edificação, só que esta era cercada por grades, as quais nos separavam de um pátio com balanços feitos de pneus de carro – a EEI situa-se no segundo andar desse prédio. Apresentei-me ao segurança e disse-lhe que eu entregaria um documento à direção da escola. Após a autorização para a nossa entrada, subimos uma rampa e chegamos à recepção.

O meu marido me esperou na recepção e eu entrei na escola. Passei por sapatos, tênis, chinelos emparelhados, separados, “casados e descasados”, mochilas de rodinha e penduradas. O corredor era comprido até chegar à secretaria.

A coordenadora de pesquisa estava presente e me convidou para conversarmos um pouco em sua sala. Ela, então, me entregou os formulários “Registro/Termo de consentimento livre e esclarecido” (Anexo C) e “Procedimentos para solicitação de realização de pesquisa” (Anexo D). Após o preenchimento de uma ficha sobre a proposta a ser desenvolvida na unidade, passei às mãos dela o projeto, juntamente com a carta de apresentação (Anexo E) assinada por minha orientadora, professora integrante do ProPEd/UERJ. Nesse dia, o Conselho Deliberativo (CD) iria se reunir, mas o projeto não poderia ser incluído na pauta por causa dos trâmites necessários. Ou seja, primeiramente, o parecerista precisaria elaborar um documento contendo a análise do projeto e encaminhar ao CD. Somente após a aprovação do CD é que o (a) pesquisador (a) seria contatado pela coordenação para assinar o termo de compromisso da devolutiva e iniciar o seu trabalho.

Como o CD reúne-se quinzenalmente para as demandas da unidade e, segundo a coordenadora, nesse período provavelmente ainda estaria em vigência a greve dos técnicos e possivelmente não teria quórum para a votação, a resposta sobre a aprovação do meu projeto só seria deliberada no início do ano de 2018. A partir dessa conversa, acordamos, então, que seria melhor registrar o início do trabalho de campo para o mês de janeiro, já que a unidade funcionaria normalmente nesse mês, devido à reposição de dias letivos referentes às greves anteriores.

Depois desse primeiro acordo, a coordenadora me mostrou a tabela dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos na unidade e me disse que o acervo fora arquivado de forma virtual devido à falta de espaço físico na unidade. Segundo a coordenadora, como muitas das UUEIs, a da UFRJ tem o desafio de preservar a sua memória por meio de acervo institucional. A coordenadora também me disse que, para a equipe da EEI-UFRJ, “pesquisador” é todo sujeito que desenvolve seu trabalho de estudos e investigação, seja na graduação ou na pós-graduação. Dessa forma, são considerados pesquisadores os sujeitos de diferentes

universidades, não apenas da UFRJ, que desenvolvem seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), especialização, dissertação e tese tendo como campo de investigação a EEI-UFRJ. Em seguida, ela me mostrou a planilha dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão que estavam sendo desenvolvidos durante aquele semestre: um de ensino, um de extensão e 13 de pesquisa. Nesse momento, a coordenadora constatou que havia viabilidade para o desenvolvimento de minha investigação, por meio de acompanhamento das atividades da pesquisadora no ensino de Dança, trabalho realizado pela Faculdade de Dança, e das atividades de Química na EEI, como extensão. Caso não tivesse pelo menos um projeto de pesquisa, ensino e extensão, não haveria a aprovação do CD.

Aguardei a decisão do CD que, possivelmente, se daria no dia 17 de janeiro do ano seguinte, porém, a votação para a aprovação da minha pesquisa foi realizada somente na pauta de 28 de fevereiro, após o recesso de carnaval. Nesse dia, eu recebi um e-mail da coordenação, comunicando a decisão do CD.

Imediatamente, a minha resposta, também via e-mail, foi: “Prezada, agradeço a comunicação, o acolhimento da coordenação e a aprovação do CD. Peço a gentileza de agendar para a próxima segunda-feira, às 13 horas. Muito obrigada, um abraço, Cláudia Vianna”.

Alguns percalços ocorreram até o início do trabalho de campo. Primeiramente, o e-mail institucional não podia ser acessado pela coordenadora e a comunicação foi reatada depois de muitos dias, via WhatsApp, quando a coordenação me informou que a terça-feira (manhã e tarde) não seria um bom dia para nos encontrarmos, por ser reservado a encontros de formação e me sugeriu uma reunião com a gestão e a coordenadora professora doutora Ligia Aquino no dia 15 de março, às 13 horas, justificando que ela reconhecia a relevância do desenvolvimento das pesquisas do nosso grupo nessa unidade.

Conforme combinado, no dia 15 de março eu estava na escola, porém a minha orientadora não pôde comparecer. O segurança se aproximou, apresentei-me e informei que começaria a desenvolver uma pesquisa na unidade e, por essa razão, em alguns dias da semana eu estaria na EEI. Enquanto esperava a autorização para entrar, conversamos rapidamente sobre as nossas histórias de vida, local de trabalho, arranjo familiar, quantidade de filhos etc., até que o Srº José comentou que seu filho tinha uma vaga em uma unidade municipal de educação infantil (UMEI). Segundo ele, esse filho, há alguns dias, cuidara de um coelho devido às comemorações da Páscoa e, no Dia do Índio, fora vestido a caráter para casa. Ele prosseguiu a conversa e perguntou-me por que ali as crianças não participavam de festividades iguais às de seu filho. Expliquei ser uma postura política de algumas escolas a não comemoração de efemérides e conversamos por um tempo sobre as opções pedagógicas

da Educação Infantil da UFF, onde eu trabalho. Percebi que as práticas pedagógicas da EEI-UFRJ, além de serem observadas pelos seguranças, também são questionadas.

Meus pensamentos começavam a ser interrompidos pelos movimentos constantes da vassoura do Srº Severino e pelas inquietações percebidas na fala do segurança. Olhei para o Srº Severino, ele abriu-me um lindo sorriso e com entusiasmo desejou-me um bom dia!

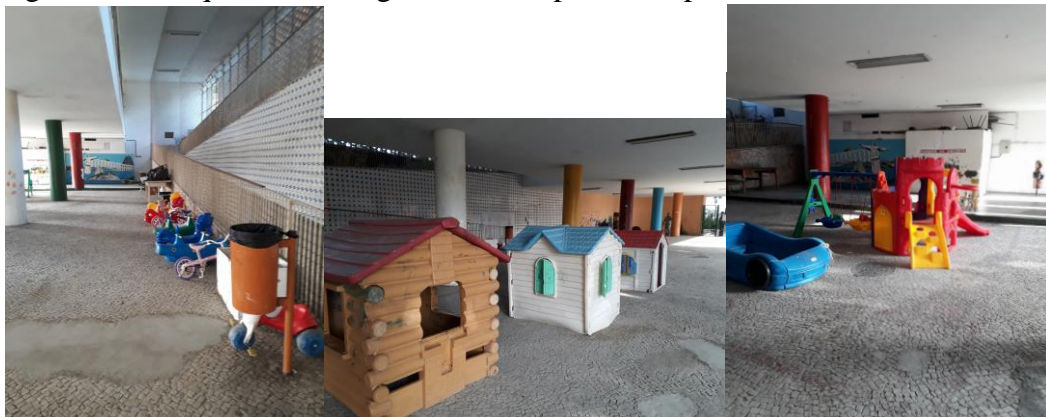
Com a autorização para a minha entrada na escola, aproveitei o fato de as crianças estarem em sala e fotografei os espaços do pátio, que, silenciosamente, traziam rastros da pedagogia ali trabalhada, tais como a sequência de cartazes, que talvez estivessem desenhando o posicionamento político de alguns sujeitos com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação da UFRJ (SINTUFRJ) (Figura 3); os brinquedos estrategicamente dispostos tanto no pátio coberto (Figura 4) quanto na área descoberta (Figura 5), como marcas das infâncias vivenciadas naquela unidade; os cartazes e painéis da exposição de Artes Visuais, atestando a importância da arte enquanto produção cultural infantil (Figuras 6 a 9).

Figura 3 – Cartazes contendo posicionamento político.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Figura 4 – Brinquedos estrategicamente dispostos no pátio coberto.



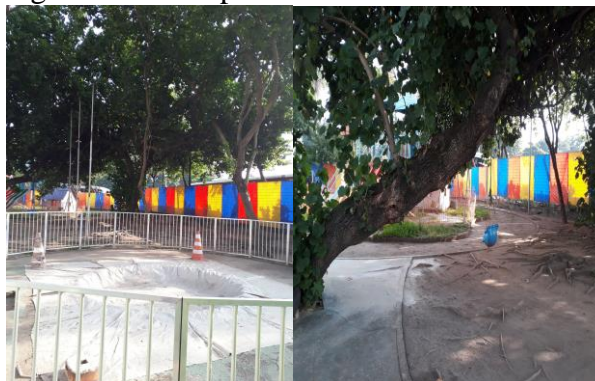
Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Figura 5 – Vista parcial do acesso à recepção.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Figura 6 – Vista parcial da área descoberta.



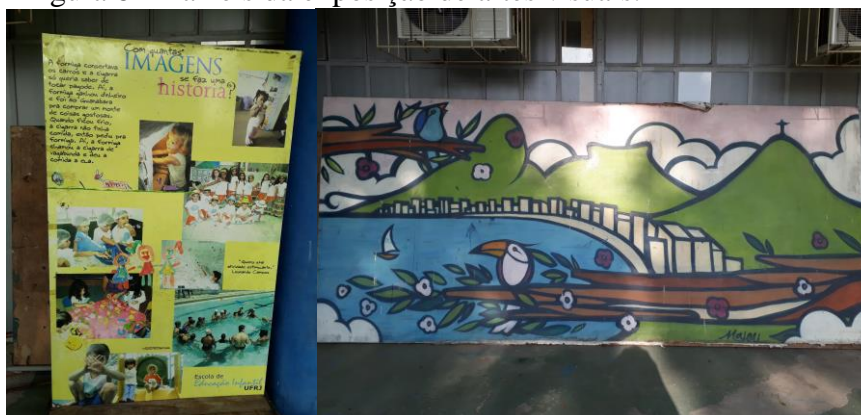
Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Figura 7 – Cartazes da exposição de artes visuais.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Figura 8 – Painéis da exposição de artes visuais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Figura 9 – Exposição da produção de artes visuais.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Talvez esse cenário estivesse me anunciando rastros de uma pedagogia que pretendia iniciar as crianças em práticas que lhes possibilitassem o contato com a natureza, tais como fazer uma horta: à esquerda do portão de grades de entrada da escola, sementes foram plantadas em diferentes vasos, em um espaço delimitado por canos de PVC (Figura 10), que o separavam do gramado e de um grande brinquedo em que faixas proibiam a sua utilização pelas crianças.

Figura 10 – Cantinho da horta.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Ao mesmo tempo em que eu registrava com o celular o cenário da escola, essas primeiras cenas coagiam-me a aprender sobre aquele espaço. Lembrei-me, então, de um texto de Pasolini¹¹ (1990) intitulado “Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas”, no qual o autor nos conta que nada nos educa mais do que as coisas e os objetos de um espaço e que o aprendizado através das coisas é maior do que um discurso proferido por alguma pessoa. Para ele, as coisas nos fazem conhecer o local em que se nasce, em que se vive, a realidade da vida

¹¹ Pier Paolo Pasolini nasceu em Bolonha, Itália (1922-1975), graduou-se pela Universidade de Bologna e foi cineasta, escritor e poeta.

de uma família, e que as lembranças dessas imagens nos remetem a um universo de memórias próprias. Pasolini chama a esse aprendizado de *linguagem pedagógica das coisas* e, para exemplificar, ele narra as lembranças das coisas da casa em que viveu enquanto criança. Para ele, um cineasta, as imagens das coisas de sua infância são trazidas à sua memória como um filme sem qualquer som. Na casa em que ele nasceu havia uma cortina branca transparente, uma cama e móveis de madeira pesada de sua avó. As coisas eram como um aprendizado de seu mundo, de sua classe social, de sua realidade de vida. Era uma comunicação sem direito ao diálogo que o fazia acreditar que o mundo era daquele único jeito, ou seja, burguês. Ele nos conta que “outros discursos de coisas” foram, ao longo de sua infância e juventude, questionando o primeiro aprendizado das imagens das coisas que lhe vinham à memória e, inclusive, trazendo-lhe dúvidas de seu modo único de conceber o mundo quando criança (PASOLINI, 1960, p. 126).

Naquele cenário, eu estava como que compelida a começar a aprender, primeiramente, pelo que as coisas daquele espaço me discursavam sobre a Pedagogia da Infância, a partir de ações da equipe pedagógica e de pesquisadores (as), professores (as) e estudantes que ali desenvolviam seus trabalhos acadêmicos. As primeiras imagens que ficaram marcadas em minha memória foram de coisas que, aparentemente compartilhadas no mesmo lugar e ao mesmo tempo, demarcavam espaços distintos: uma reivindicação política logo na entrada da escola, práticas pedagógicas nas sementeirias, registros do Projeto Caruncho nos desenhos das crianças e na organização e arrumação dos brinquedos etc. As diferentes e diversas cores dos objetos, dos cartazes de papel e dos painéis tingidos pela impressão gráfica marcaram a minha memória, reconhecendo a presença de uma peculiar “linguagem pedagógica das coisas” na EEI-UFRJ.

Essas imagens se fixaram em minha memória como um filme mudo, que eu precisaria rever para encontrar rastros das crianças e de suas infâncias na escola com a implantação da Resolução nº 1/2011. Para Pasolini (1990, p. 128),

[...] O olhar de um literato sobre uma paisagem, campestre ou urbana, pode excluir uma infinidade de coisas, recortando do conjunto só as que o emocionam ou lhe servem. O olhar de um cineasta – sobre a mesma paisagem – não pode deixar, pelo contrário, de tomar consciência de todas as coisas que ali se encontram, quase as enumerando. De fato, enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os signos do sistema verbal são, portanto simbólicos e convencionais, ao passo que os signos do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade.

Para Pasolini, não que exista um olhar único e verdadeiro do literato ou do cineasta, mas o olhar desse último sempre está atento “à coexistência de dois mundos semanticamente diversos, unidos em um só e babélico sistema expressivo” (PASOLINE, 1990, p. 129).

Nesse contexto, eu precisaria também buscar, por meio da investigação que se iniciava, o que não estava ali como dado por aquelas imagens. Para isso, era necessário que eu conhecesse um pouco mais de cada “coisa” posta organizadamente na escola e não somente ali no pátio, a fim de ouvir “outros discursos de coisas”, considerando, ainda, o que Pasolini (1990, p. 127) nos afirma:

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a sua vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito. A condição social se reconhece na carne de um indivíduo (pelo menos na minha experiência histórica).

Então, em uma rampa saindo do pátio em direção à escola, eu comecei a subir para o segundo andar e ouvi algumas vozes, dentre elas: “Cuidado para não cair!” Os passinhos curtos e rápidos que ouvi eram das crianças, que corriam rampa abaixo em direção ao pátio do balanço. Umas acompanhadas pelos amiguinhos; outras, sozinhas; umas mais ligeiras; outras se deslocavam mais devagar; algumas desviavam de mim e de outras crianças para não perder a velocidade. Mas eu não via somente as crianças – via, também, a presença de suas infâncias marcando as coisas na escola, especificamente, naquele momento, as paredes de entrada para a recepção. Alguns rastros traziam anunciada a unidade universitária em que eu entrava, como os desenhos, pinturas, hieróglifos das crianças talhados na parede (Figura 11).

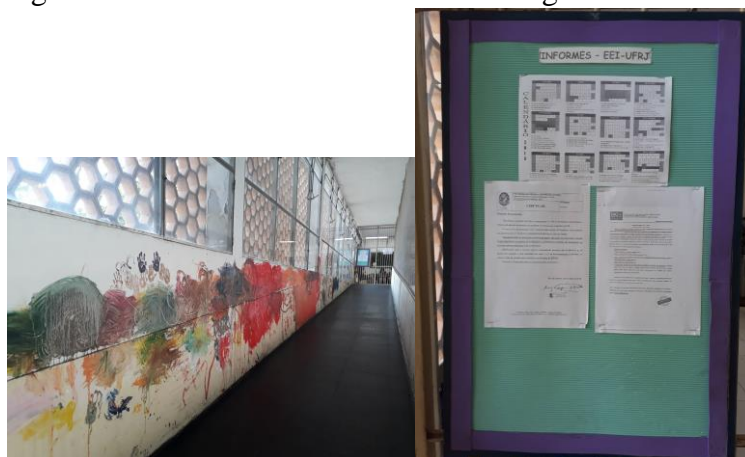
Figura 11 – Rastros da infância que me convidavam a entrar.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

A placa da EEI-UFRJ pendurada em uma das paredes informava-me sobre as especificações de uma escola histórica no Rio de Janeiro. Cada palavra cravada no bronze traçava o triunfo do marco da data de sua criação – 24 de junho de 1981. Já em outra parede, viam-se as muitas cores das várias pinceladas dadas pelas crianças, que ali desenharam e deixaram as marcas de uma identidade singular na escola (Figura 12).

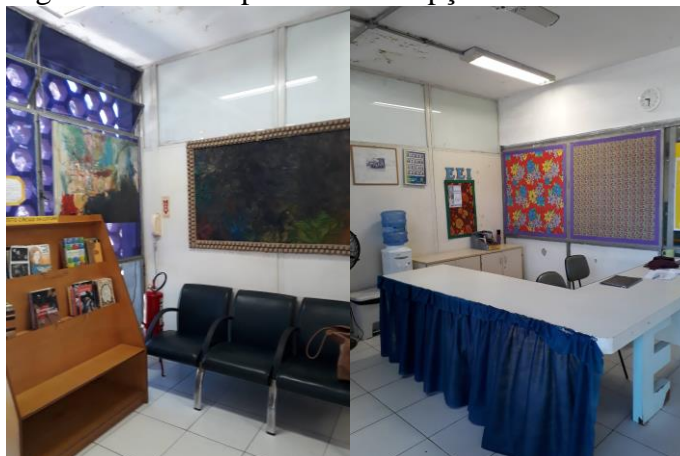
Figura 12 – Marcas de uma identidade singular na escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Sentei-me em uma das poltronas da recepção (que pareciam ter sido reformadas recentemente), cobertas com *courvin* preto (Figura 13). Alguns cartazes chamaram-me a atenção, trazendo pistas do que a equipe queria transmitir às pessoas que chegavam à EEI-UFRJ, ou seja, o que seria o seu posicionamento político frente à questão das vagas no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ (Figura 14).

Figura 13 – Vista parcial da recepção.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Figura 14 – Cartazes de posicionamento político na recepção.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Na parede estavam expostos os cardápios da semana e as fotografias emolduradas de duas turmas de crianças formandas de 2003 e 2004. Logo acima da convidativa estante de livros, localizada ao lado das poltronas, havia um quadrinho de cartolina amarela contendo o breve relato de um projeto. Talvez essa equipe se organizasse de forma interdisciplinar, possibilitando às famílias e às pessoas que ali chegavam um convite à leitura, à participação e à troca de experiências, a partir de um projeto que oferece obras escolhidas e selecionadas periodicamente:

Projeto Círculo da Leitura

Esse projeto foi criado para toda a comunidade escolar. Os livros estão expostos para vocês diariamente. Fica o convite de escolha, uso e devolução.

Basta escolher um livro, levá-lo para casa, mergulhar em suas páginas e devolvê-lo ao final da leitura para mantermos essa troca. Se você quiser, pode deixar uma mensagem da sua experiência com o livro para compartilhar com os outros leitores; não é necessária a identificação.

Com a leitura mantemos uma troca de experiências, ampliando a imaginação.

Para doação de livros, por gentileza, entregar na Sala de Leitura.

Boa leitura!

Equipe da Sala de Leitura da EEI-UFRJ.

Nesse dia, pareceu-me que as minhas tentativas para a entrada em campo haviam se finalizado após oito meses, quando, enfim, depois do recesso de julho de 2018, entrei em campo. Assim, com a autorização da coordenação de pesquisa, eu marquei um encontro com o pesquisador, utilizando o contato que me fora disponibilizado, na EEI-UFRJ, onde conversamos sobre as nossas pesquisas na escola, acertando como eu poderia estar acompanhando o seu trabalho em algumas atividades. Nesse dia, eu o acompanhei em uma das turmas, mas antes me apresentei às professoras.

Mais tarde, já em casa, recebi uma mensagem no WhatsApp:

Antes de acompanhar as atividades com o pesquisador da área da educação ou outro, converse primeiro com a coordenação pedagógica para que elas tomem ciência e avisem as professoras. Essa é a rotina combinada com todos, ok?

A minha resposta foi:

Bom-dia! Tudo bem? Como fui liberada para começar a pesquisa, eu conversei com o pesquisador e ele me falou dos procedimentos, levando-me à sala de atividades, a fim de apresentar-me às professoras e marcar um encontro com as coordenadoras pedagógicas. Foi quando conversei com as coordenadoras sobre o meu projeto e ficamos de marcar um encontro. Obrigada por falar do protocolo. Ainda bem que tudo correu bem, fui bem acolhida por todas. Esteja sempre à vontade comigo e sempre que precisar pode dar um toque nos detalhes. Bjs.

Como eu estava entrando na unidade, precisava que os protocolos fossem sendo apontados para que eu não rompesse com os combinados entre a equipe da escola. Assim, agendei um encontro com a coordenação de ensino, que era representada por quatro profissionais, que realizavam uma ação coletiva. O encontro se deu na sala da direção, onde recebi um afetuoso abraço, e passamos às apresentações pessoais. Depois de breve apresentação da proposta de pesquisa, as professoras se colocaram à disposição para me ajudar com os primeiros contatos. Em seguida, foram-me explicadas as funções da coordenação e o protocolo para se entrar nas turmas. Ou seja, a função da equipe de coordenação é amparar, assegurar e auxiliar na entrada, no desenvolvimento e nas demandas da pesquisa. Compreendendo esse acolhimento ao (a) pesquisador (a), concordei em que a proposta de pesquisa fosse apresentada pela coordenação aos (às) professores (as).

A coordenadora de pesquisa me informou os dias da atuação dos projetos de Química e de Dança na escola. Durante a conversa, ela me contou um pouco sobre as ações de extensão desenvolvidas por esses (as) professores (as) junto às crianças e a rigidez nos protocolos da UFRJ para aprovação de projetos de extensão na EEI-UFRJ. Segundo essa coordenadora, para o órgão regulador dos projetos de extensão cumprir com as determinações da Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018), uma das condições necessárias é que as ações sejam desenvolvidas para “fora dos muros da universidade”, ou seja, destinada à comunidade externa. Como a EEI está localizada no mesmo espaço físico da UFRJ, a escola não atende a essa exigência e não é considerada apta para aprovação de projetos de extensão. Com isso, os (as) professores (as) têm encontrado muita dificuldade para desenvolverem seus projetos de extensão na escola.

A conversa trouxe pistas a serem investigadas sobre as questões políticas que envolvem os desafios de luta e militância da articulação da Pedagogia na EEI-UFRJ com outras áreas do conhecimento e, principalmente, o desafio dessa unidade no cumprimento do compromisso acadêmico-social quanto à questão específica de extensão, o que pode, em longo prazo, comprometer o tripé universitário, já que os próprios institutos escolhem a EEI-UFRJ como campo de investigação para o desenvolvimento de projetos, seja de ensino, pesquisa ou extensão.

A coordenadora mostrou-se animada com a minha pesquisa e me falou um pouco de sua dissertação, das tensões colocadas no papel, no tocante à história de uma UUEI que traz marcas da luta por uma educação infantil pública e de qualidade construída por diferentes educadoras. Para ela, essas educadoras lutaram por um espaço que fosse para todas as crianças e não apenas para filhos (as) de funcionários (as) e alunos (as) da UFRJ. A minha solicitação quanto a alguns encontros foi prontamente atendida e foi logo fazendo parte das anotações de um pequeno caderno em que ela escrevia as ações a serem realizadas pela coordenação. Pedi encontros, especificamente, com a coordenadora de extensão, os (as) professores (as) de Artes Visuais e Dança, como também com o professor de Química e Astronomia.

Quando elaborei o projeto de pesquisa, eu pensava que, sendo cordial e compreensiva em relação aos procedimentos para entrada em campo, esta poderia ser tranquila, sem muitas restrições. Isso porque eu me sentia participante da mesma militância por uma educação infantil em espaço universitário, com questões políticas similares às de diversas UUEIs na esfera nacional. Contudo, compreendi que eu estava entrando em uma história que não era a minha. Eu era uma estranha tentando entrar nesse “outro” espaço universitário, e os impedimentos, ou as dificuldades, foram se tornando mais claros e, talvez, até obscureceram um pouco essa minha entrada.

Nesse contexto de tensões, frases tais como “hoje não vai dar porque ...”, “infelizmente, a escola está assim...”, dentre outras, começaram a me trazer rastros de um espaço político, geográfico e histórico a ser investigado, porém, diferente do meu. Comecei a perceber que havia sinuosidades nos rastros que eu procurava e que eu estava me esforçando para entrar em um terreno com particularidades próprias.

Entretanto, mesmo sem saber como seria o meu trabalho em campo, prossegui. Na escola, eu não sabia como me aproximar, pois, embora me apresentando como professora de educação infantil, como eles (as) eram, isso não garantia que alguns sujeitos me reconhecessem como tal; ainda, eu poderia ser considerada apenas mais uma pesquisadora entre tantos (as) que em um espaço universitário desenvolvem seus trabalhos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão. Eu também não sabia em que eu me tornaria durante a investigação, após os muitos encontros com os sujeitos da escola, com os estudantes e com os (as) professores (as). Também havia a dúvida se, depois da pesquisa concluída, eu ainda seria uma estranha para alguns, passaria a ser considerada uma parceira para outros, ou uma pesquisadora para a academia. A experiência de entrada, com as muitas tentativas, retirou-me

do meu lugar de conforto, em que eu acreditava desenvolver uma pesquisa de forma mais tranquila.

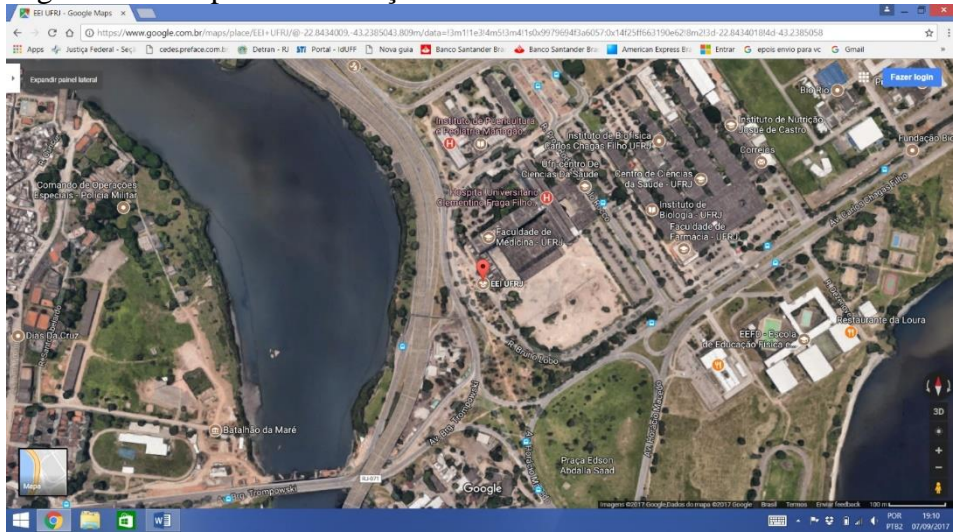
A EEI-UFRJ apresenta uma história de lutas e conquistas protagonizada por diferentes sujeitos, os quais lutaram pela constituição de um fazer pedagógico e por um espaço para as crianças e suas infâncias. A trajetória histórica da consolidação de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, representativa dos anseios da equipe, passa por árdua luta política com posicionamento de muita resistência desses sujeitos por um lugar da infância em âmbito federal.

Denominada, inicialmente, Universidade do Rio de Janeiro, essa instituição nasce em 7 de setembro de 1920 e traz, desde os seus primórdios, as marcas de um ato político na junção de três institutos de ensino superior: Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito. Após 15 anos de existência com essa denominação, em um contexto histórico complexo do Estado Novo nos anos de 1930, passa a se chamar Universidade do Brasil, com a promulgação da Lei nº 452 (BRASIL, 1937), que organiza uma nova estrutura universitária, com 17 faculdades de diferentes áreas do conhecimento, e prevê a criação da Cidade Universitária e do Colégio Universitário, destinado ao ensino secundário complementar.

O Instituto Nacional de Puericultura também ficou ligado à Universidade do Brasil e, no ano de 1953, teve a sua inauguração, passando a se chamar Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). Somente em 1972 tem-se a inauguração da Cidade Universitária, juntamente com a construção do projeto arquitetônico do IPPMG, de autoria de Jorge Machado Moreira e Roberto Burle Marx. Nessa época, participava do corpo docente da Faculdade de Medicina a professora doutora Dalva Coutinho Saueg. Com uma vida dedicada à pediatria social, essa profissional já buscava um espaço diferenciado para estudos, especialmente para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição. Com a criação do IPPMG na Cidade Universitária, foi possível desenvolver nesse espaço as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da implantação do Programa Integrado de Saúde Materno-Infantil e Familiar, considerado um marco histórico na área da saúde. A sua proposta era tratar a saúde de forma abrangente, pois “tratava a criança, o adolescente, a gestante, o natal e o pré-natal, o puerpério” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2010).

Após nove anos de criação do IPPMG, foi inaugurada a primeira Creche Universitária do Rio de Janeiro, em 24 de junho de 1981. Atualmente, é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), sendo denominada Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ) (Figura 15).

Figura 15 – Mapa de localização da EEI-UFRJ.



Fonte: <<https://ufrj.br/historia>>.

Encontrei rastros significativos para a possibilidade de outra história de inauguração da Creche, olhando atentamente para o que pode ter acontecido no período entre a criação do IPPMG e a da Creche. Nesse período de nove anos, encontrei valiosos vestígios nas narrativas das experiências de professores (as), pesquisadores (as) e estudantes de pós-graduação em seus trabalhos acadêmicos e em vídeo institucional. A professora doutora Dalva Saueg gravou um interessante pronunciamento para o vídeo institucional da EEI-UFRJ, em comemoração aos 25 anos de criação da unidade:

Havia inúmeras mães – funcionárias, mestrandas, doutorandas – com crianças e não tinham onde deixar as crianças. Então, muitas funcionárias traziam as crianças e colocavam em algum lugar impossível de imaginar e que não queriam que a gente soubesse, para que elas pudessem ficar com as crianças perto delas. [...] Aproveitamos, então, que havia este bloco, nós implantamos aqui a creche universitária (MEJIA, 2006 apud LOPES, 2014; p. 99; grifo nosso).

Pensei no contexto histórico desse acontecimento, anterior à Constituição Federal de 1988 e posterior à promulgação da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), que fixa normas de funcionamento das universidades. Nessa época, havia grandes manifestações sociais e o debate político estava presente nas universidades, devido à influência de diversos pensadores (FÁVERO, 2006), em um tempo que também marcou um processo de expansão internacional de creches e pré-escolas, acompanhado de ampliação no número de pesquisas no Brasil sobre o tema da infância. Concomitantemente à premente necessidade de participar de seu direito à educação em âmbito federal, alguns (mas) funcionários (as) e estudantes traziam as suas crianças para a universidade e se revezavam em seus cuidados, enquanto os outros estudavam ou trabalhavam.

É desafiante pensar nessas crianças em um espaço dentro da universidade destinado unicamente a jovens e adultos. Igualmente pensar de que forma tais funcionários (as) e estudantes resistiram às condições socioeconômicas e políticas desfavoráveis para a continuação de trabalhos e estudos. Eles (as) não apenas lutaram como, provavelmente, romperam com qualquer impedimento organizacional e estrutural, a fim de que fosse a eles (as) outorgado e garantido o direito a uma educação no ensino superior, mesmo na condição de pais/mães de crianças. Pensaram em um espaço para a acolhida dessas crianças dentro da universidade, mas com preservação integral no cuidado dessas crianças, mesmo que começasse em uma das salas e de modo escondido.

Esses movimentos estudantis constituíram-se em movimentos populares que não renunciaram ao direito à educação e levaram para o seio da universidade uma reivindicação da infância – a inauguração de uma creche, ou melhor, de um espaço que acolhesse as crianças e as suas infâncias na universidade. Coroando tais manifestações, em 10 de outubro de 1986 é promulgado o Decreto nº 93.408¹², a partir do qual os servidores de universidades federais, tanto mulheres quanto homens, passam a ter direito à creche no local de trabalho.

Pensando nessas experiências e nas diversas “cenas desse contexto”, considerei a possibilidade de a própria infância ter inaugurado um espaço e um tempo na universidade, chamado posteriormente de Creche Universitária. A partir desse rastro, como restos de construção da história narrada pela professora doutora Dalva, pude olhar para os diferentes cenários que as crianças montavam e remontavam, criavam e “recreavam”¹³ a partir de materiais retirados de dentro das mochilas e sacolas de pais e mães, ou dos brinquedos trazidos de casa, ou ainda, pensar nas brincadeiras com as “coisas” guardadas em uma das salas de aula que estavam em desuso, ou em várias salas revezadas para o “esconderijo” dessas crianças, onde elas ficavam “escondidas” ou brincavam de se esconder.

Esses sujeitos, antecedendo o referido decreto, não conquistaram apenas o direito de ter seus (suas) filhos (as) no local de trabalho, mas também me possibilitaram defender que a

¹² Esse decreto, que dispunha sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, foi revogado pelo Decreto nº 977, de 10.09.1993 (BRASIL, 1993).

¹³ A partir da minha experiência como docente, escrevi “recreavam”, pois pensei em uma conotação diferente do que se compreende como recreio, que significa um tempo estabelecido, ou mesmo preestabelecido, para as brincadeiras de forma livre entre as crianças. Pensar em “recrear” seria pensar em um tempo sem tempo determinado para a brincadeira, sendo possível se recrear sem as regras do cotidiano, que, muitas vezes, aprisionam a brincadeira livre apenas dentro do tempo do recreio. Seriam tempos nessas salas em que acontecia a recreação, o cuidado com as crianças, em ações que tanto envolviam cuidado quanto educação. Autores como Kuhlmann Júnior (2010) defendem o cuidar e o educar sem dicotomias. Concordamos com eles e defendemos que assim pode ter acontecido quando a creche foi inaugurada pela infância, uma infância universitária.

criação da Creche Universitária pode ter se dado por uma infância itinerante, nômade, sem endereço fixo para sua educação e cuidados. Olhando atentamente para esse rastro encontrado no “canteiro de obra” da construção da creche, fui afetada pela experiência das crianças nesse espaço, a ponto de participar dessa história, desse cenário (um transporte no tempo e no espaço propriamente dito).

Essa infância não apenas inaugura uma vez esse cenário, mas entendo que, a cada dia, as crianças poderiam ter criado cenários diferentes para as brincadeiras, interações e, assim, reescreviam essa história de diversas formas, desenhando inúmeros cenários em uma história da creche universitária que, documentalmente, ainda não existia. Parece-me bem provável que, pela presença dos diferentes estratos sociais presentes dos sujeitos que ali deixavam seus (suas) filhos (as), haveria uma riqueza cultural decorrente da interação entre as diferentes classes e as frações de classe. Talvez, com isso, também diferentes brinquedos foram trazidos de casa, entre as faixas etárias que se misturavam nas brincadeiras. Mais que isso, provavelmente, as crianças nesse espaço encenassem a vida, a vida vivida em seus lares, com seus pais, em seus contextos, e nesse espaço interagiam. Entre os vários e diferentes cenários criados, talvez essa infância nômade e itinerante sem um lugar fixo tenha inaugurado uma pedagogia na educação da esfera pública. A Cidade Universitária, em seu compromisso social e na produção de conhecimento, ampliava suas funções no ensino, na pesquisa e na extensão, mas, “ocultamente”, ou melhor, não legalmente, abrigava uma história de experiências da/e com a infância.

Nessa experiência de afetamento, conto uma “história a contrapelo”, com o protagonismo passando a ser da infância em um cenário histórico de resistência infantil, desprovido de normas, de formas, de rotinas preestabelecidas, de controle, enfim, foram nove anos de história que não apareceram em capítulo algum dos trabalhos e dos documentos que li, apenas no relato supramencionado.guardo a possibilidade de outros estudos ou proposta futura a ser desenvolvida após a tese. Talvez, eu mesma venha um dia a retomar o tema e contemplar essas histórias, encontrando-me com esses sujeitos, ouvindo as suas memórias de uma infância vivida na creche universitária e, reencontrando vestígios dessa construção histórica, possamos, juntos, reconstruir essa história sob outra perspectiva. Segui com a história contada pelos documentos à procura de rastros.

Após os dois anos de gestão de Dalva Sayeg, assume a direção da Creche Universitária a psicóloga Mariete Cardoso até o ano de 1986. Por algum motivo que não está registrado nos documentos localizados até o momento, a nova gestora envida esforços junto a

outras unidades no sentido de retirar a creche universitária da área médica, embora a creche continuasse sendo mantida como setor do IPPMG.

Esse fato, ocorrido 10 anos antes de o ordenamento legal instituir que a educação infantil era parte da educação básica, leva-me a crer que, de alguma forma, as crianças deslocavam o pensamento dessas pessoas. Compreendi que as demandas das próprias crianças, em uma infância na universidade, traziam inquietações para os deslocamentos dos adultos.

Nesse sentido, encontrei vestígios na dissertação de Bullé (2016, p. 28) a respeito de o binômio inseparável cuidado-educação das crianças ter sido de forma muito peculiar compartilhado com as famílias:

Alguns pais dividiam a tarefa de cuidados com as crianças; eram mães que não trabalhavam e que estavam disponíveis para ficar na escola. Não havia muitos funcionários, então esses e os demais pais participavam de tudo referente à escola: cuidado com as crianças, limpeza do espaço, brincadeiras. Não havia uma preocupação com o contexto pedagógico, havia, claro, algumas atividades direcionadas ao aprendizado das funções cognitivas, mas não era nada formal; cada responsável de sala aplicava o que achava certo para sua turma, mas isso foi bem no início [...] (grifo nosso).

O trecho grifado nessa transcrição se constitui em um rastro que, talvez, aponte uma forma de concepção de pedagogia que, em geral, é anunciada nos trabalhos acadêmicos e documentos da unidade, como se esta iniciasse o atendimento na saúde, na assistência e, por fim, no atendimento educacional, ou na esfera educacional.

Porém, nas situações de cuidado com as crianças há a dimensão da educação, como também na educação há a dimensão do cuidado. Com esse entendimento, não posso desconsiderar, ou melhor, preciso defender que havia ações de cuidado e educação, visto que as crianças precisavam da colaboração do adulto e é nessa interação de colaboração que os adultos eram deslocados por elas.

A minha defesa é que não houve linearidade ou evolução na história dessa unidade. Defendo essa infância na universidade cuja pedagogia foi constituída pela ação, participação e autoria das crianças juntamente com os diferentes sujeitos, desde quando ficavam “escondidas”. Também não defendo a polarização entre assistência e educação. Concordo com Kuhlmann Júnior (2010, p. 183), quando ele afirma que um estudo mais aprofundado da história nos revela outro pensamento sobre educação e cuidado com e para as crianças:

[...] a história não é bem essa. Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas, a

educação afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã.

Quando, em 1990, a psicóloga Ângela Maria dos Santos começa a sua gestão, há uma reestruturação política e funcional na UFRJ e a creche universitária é inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor (DAMS), passando a ser chamada de Creche Universitária Pintando a Infância. Esse setor, atualmente, é denominado Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST), um órgão administrativo da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4).

O contexto histórico era de políticas voltadas para a educação infantil e, no decorrer da década, vários documentos configurariam um novo panorama histórico e político de direitos para a criança, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2009a, 2010). Contudo, Ângela Maria dos Santos termina a sua gestão em 2002, quando outras lutas ainda precisariam ser travadas pelos educadores, por exemplo, o processo de institucionalização da unidade.

No ano de 2002, a convite da PR-4, a pedagoga e Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) Veloni Vicentini assume a direção da Creche Universitária Pintando a Infância e tem início o processo de institucionalização como unidade acadêmica. Houve uma aproximação com a Faculdade de Educação¹⁴ que culminou em um campo de formação também para os estudantes de Pedagogia. Em depoimento, Veloni assim se refere à história da creche:

Essa creche tem uma história muito bonita, de carinho e dedicação [...] Então, a responsabilidade, imagino eu, que nós temos é dar condições para esse espaço se transformar, realmente, em um espaço de educação infantil com qualidade, com os três objetivos que a universidade tem – ensino, pesquisa e extensão – e que às crianças sejam oportunizadas condições efetivas de educação (MEJÍA, 2006, apud LOPES, 2014, p. 101).

Embora os documentos oficiais para a educação infantil apontassem uma época de conquistas e transformações políticas para a infância, a peculiaridade da docência na EEI-UFRJ é claramente percebida no pronunciamento do pró-reitor, professor e pediatra Luiz Afonso Mariz no vídeo institucional, como citado pela TAE Isabela Lopes em sua dissertação de mestrado (MEJIA, 2006, apud LOPES, 2014, p. 101):

Hoje, nós temos na creche professores da Faculdade de Educação. São nossos professores substitutos, que, aos poucos, estão substituindo outros professores. Não que esses não fossem bons, eram bons, claro que são bons. Mas nós estamos dentro

¹⁴ No mês de abril de 2019, sem agendamento prévio, encontrei-me com uma das participantes do GPISD, que também é TAE na EEI-UFRJ. Isabela Lopes contou-me, com alegria e surpresa, que, ao realizar um levantamento de arquivo em um local da escola, achou documentos da década de 1990 que comprovam tentativas de aproximação entre a Faculdade de Educação da UFRJ e a Creche Universitária Pintando a Infância. Ela acredita que esse achado será muito valioso para futuras pesquisas e artigos.

da universidade, então melhor que esses professores também venham da nossa universidade, como está sendo feito hoje. O que faz com que, talvez, estejamos comemorando o último ano de uma creche ligada à Pró-Reitoria de Pessoal. Acredito e desejo muito isso, do fundo do meu coração, que o 26º ano já seja comemorado com a creche fazendo parte de um projeto maior dentro e inserido na Faculdade de Educação.

O quadro de incertezas quanto à docência nesse pronunciamento do pró-reitor é o que nos parece ser uma das lutas travadas para o atendimento às crianças na creche universitária. Em vista disso, procurei a diretora Veloni, que é amiga de uma recreacionista que trabalha atualmente na Sala de Leitura, para que ela me narrasse a experiência de construção de uma pedagogia na EEI-UFRJ, especificamente na relação ensino, pesquisa e extensão. Chegando a ela o meu pedido, primeiramente ela procurou saber informações com a recreacionista tanto sobre mim quanto sobre a minha pesquisa, até que um dia me respondeu dizendo que com prazer ela queria se pronunciar.

Encontramo-nos em uma das lanchonetes da UFRJ. No primeiro encontro, ela me pediu que não gravasse, pois queria me conhecer melhor. Esse encontro foi marcado com muitas emoções, porque as lembranças de sua experiência na escola faziam com que seus olhos ficassem encharcados de lágrimas e as suas mãos, suadas, se entrelaçassem à minha escuta de forma muito atenta e respeitosa para as narrativas da única pedagoga que fora diretora até aquela data em uma unidade, porque, na maioria das gestões dessa unidade, estavam pessoas graduadas em Psicologia. Ela me disse que, pela primeira vez, “estava abrindo a caixinha de sua experiência na escola” e me prometeu que nos próximos encontros procuraria “dar um colorido ao meu trabalho”. Já o segundo encontro foi na hora do almoço, na mesma lanchonete, com o refeitório cheio, quando as diferentes vozes ecoavam e disputavam a gravação com as recordações de Veloni. A sua luta por um espaço pedagógico passou pelo direito a diferentes brinquedos de madeira, como o grande brinquedo de plástico disposto na entrada da escola, uma “casinha de cimento”¹⁵, as “motocas” das crianças, os computadores nas salas de administração.

A sua luta fez com que a escola ganhasse uma cozinha própria com alimentos a ela destinados e não mais supridos pelo hospital e um espaço livre de lacraias, insetos e animais peçonhentos e infectados, com segurança com risco zero. Sobretudo, Veloni disse-me que retirou vestígios do necrotério e não permitiu mais que as roupas de cama e banho das

¹⁵ A casinha de cimento foi uma construção importante no momento em que ações pedagógicas estavam sendo implementadas na escola. Com a casinha e a compra do brinquedão, o espaço externo passou a oferecer mais possibilidades de escolhas para as brincadeiras das crianças, demonstrando, mais uma vez, a luta de Veloni por uma proposta educativa para os pequenos. Nesse caso, não apenas a casinha começou a fazer parte do espaço externo da escola, como o pátio também começou a fazer parte da proposta educativa dessa educadora.

crianças fossem higienizadas pelo hospital, mas sim pelas famílias, e levadas para casa dentro de mochilas. Providenciou, ainda, que o espaço todo branco e com portas pintadas de azul recebesse novas cores, segundo votação realizada com as crianças.

A atenção também se voltou para os registros nas agendas das crianças, para que estes não se restringissem apenas a informações sobre alimentação e cuidados, mas que apresentassem as propostas diárias e os interesses das crianças. Essa atenção às questões pedagógicas passou também a ser centrada para início de uma elaboração de relatórios de atividades e de desenvolvimento de cada criança. Para isso, Veloni procurou capacitar as educadoras com um olhar diferenciado que privilegiasse as crianças, as suas participações e os seus interesses em cada uma das atividades. Empenhou-se, também, em acompanhar os trabalhos com as turmas de 120 crianças, número de atendimentos naquela época. Essas mudanças já ocorreram durante o primeiro ano de sua gestão, porque ela “achava tudo muito hospitalar, muito hospitalar. A escola precisava ser divertida, precisava investigar a curiosidade das crianças, para que elas pudessem usar aquele espaço também para o conhecimento”.

A sua sala tinha acesso liberado para as crianças conversarem com ela e requisitarem a sua presença sempre que quisessem. Segundo ela, não era seu objetivo ficar distante das crianças e da proposta no trabalho pedagógico: “As crianças nos trazem muito material para o trabalho pedagógico. Havia o planejamento que eu posso dizer inicial, mas nada que não fosse mudado pelo desejo e interesse das crianças”. Segundo ainda Veloni, a sua gestão culminou em um “belíssimo projeto em terreno dentro do *campus* da UFRJ, e já com a aprovação da reitoria”, para a construção de uma escola na UFRJ.

Porém, o projeto foi extraviado e não pôde ser realizado. A ex-diretora ajudou vários sujeitos envolvidos na educação e no cuidado com as crianças em sua formação inicial como pedagogos. Marcando a sua etapa na construção de uma pedagogia na unidade, trocou o logo de um balde impresso na capa do caderno de planejamento pela imagem de um sol composto pelas mãos das crianças (Figura 16). Finalizou a sua gestão com o início de uma discussão e elaboração conjunta com professoras da Faculdade de Educação para o Projeto Político-Pedagógico.

Figura 16 – Logos anterior (esq.) e atual (dir.) da capa do caderno de planejamento.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Destaquei duas significativas experiências com Veloni e as crianças para finalizar o registro dos nossos encontros. A primeira foi a criação de um “jardim encantado” no pátio externo e a segunda, a aquisição de uma Bandeira Nacional. O pátio externo era motivo de muita preocupação, devido ao receio de tombamento de uma árvore centenária; à presença de plantas e vegetação nocivas, que representavam perigo para as crianças; à rachadura no muro de cobogó que separava o pátio; ao piso de pedrinhas portuguesas soltas, que denunciava os muitos anos daquela escola sem manutenção, à caixa de areia, que era descoberta – havia animais que utilizavam o espaço e, principalmente, cachorros doentes que eram ali abandonados, o que causava grande infestação de pulgas e carrapatos.

O trabalho no pátio foi uma grande conquista da diretora em uma ação conjunta entre várias instâncias e unidades da universidade, mas as formigas vermelhas (que não foram eliminadas e retornavam recorrentemente ao local) e o muro de cobogó restaram como desafios a serem vencidos. Porém, passados uns meses, uma tempestade com forte ventania atingiu o *campus* e o muro caiu, acabando por ser demolido! No dia seguinte, logo pela manhã, foi uma festa! A brincadeira foi arrumar aquele espaço com as crianças e o desejo delas foi realizado: um gramado na encosta, lá no final do pátio, e um grande círculo de concreto para brincadeiras e apresentações, como grandes cabanas, casas com lonas, festas juninas e até um circo que se apresentou às crianças e suas famílias.

Para solucionar a questão das formigas, novamente com a participação das crianças e suas famílias, a sugestão mais votada e aprovada foi a criação de um “jardim encantado” circundado por pneus coloridos. As famílias e as crianças contribuíram na pintura e na colocação dos pneus nessa construção. Segundo Veloni, “o acordo foi que as crianças não

poderiam entrar naquele espaço porque estariam causando mal às formigas que ali habitavam! Os pneus estão lá até hoje, mas eu não sei se ainda têm as formigas vermelhas”.

A segunda experiência foi intitulada por mim e por Veloni de “um ato de resistência da Creche Pintando a Infância em um espaço universitário”. Na condição de diretora, Veloni comparecia a reuniões externas em creches universitárias, em atos públicos em vários estados e em Brasília, como também a reuniões internas na UFRJ. Nesses momentos, na presença da reitoria e de diversos representantes de unidades, enquanto se procedia ao hasteamento da Bandeira Nacional, Veloni pensava:

Se estamos criando uma escola na universidade, o CAp tem isso, as outras unidades têm isso, na própria congregação da universidade havia o hasteamento da bandeira nacional! Dentre tantas parcerias “olho no olho”, eu conseguiria uma bandeira para esse ato de resistência na criação de uma Escola de Educação Infantil na UFRJ! (Caderno de campo, janeiro de 2019).

Após a aquisição do pavilhão, Veloni precisou justificar a compra, pois fora questionada inúmeras vezes: “Como assim? A compra de um pavilhão para crianças pequenas?” Enfim, houve um ato solene na Creche Universitária Pintando a Infância com a presença do reitor e do vice-reitor da UFRJ. Para Veloni,

Não era uma questão patriótica, de exemplo militar! Não foi isso! Ao contrário. Alguém sabe o que é ficar sentada em frente à mesa do reitor, com um pires na mão, pedindo as coisas para uma escola que ninguém sabia que existia? A bandeira foi isso! E fez um sucesso danado. As crianças gostavam era da banda! Tinha um CD de uma banda e as crianças adoravam aquilo, era fanfarra com os brinquedos, um batuque que dava um ato de resistência para os adultos e uma grande brincadeira. A Creche Pintando a Infância fez história com a bandeira nacional (Caderno de campo, janeiro de 2019).

Os nossos encontros continuaram a se realizar com almoços, salada de frutas e cafezinhos. Veloni faz questão de comparecer à defesa da tese, alegando a sua participação e compartilhamento no colorido deste texto e na “abertura da caixinha”.

Após a comemoração dos 25 anos de criação, a Creche Universitária Pintando a Infância passa a se chamar Escola de Educação Infantil da UFRJ e Veloni deixa o cargo, assumindo a direção a nutricionista da escola, Tatiane Di Paula¹⁶. Nessa época, o quadro de pessoal tornou-se ainda mais instável, com vários pedidos de aposentadoria e evasão de recreacionistas, conforme nos relata Lopes (2014, p. 102-3):

¹⁶ Dentre as dissertações lidas, encontrei menção ao nome dessa nutricionista apenas na dissertação de Araújo (2016). Contudo, no lugar de seu sobrenome, constava “Sobrenome”, provavelmente para ser feita uma correção posteriormente: “O seu lugar foi ocupado por algum tempo pela nutricionista Cristiane Sobrenome” (ARAÚJO, 2015, p. 28). Mas, no trabalho de campo, buscamos essa informação com a direção da EEI-UFRJ, que nos informou o seu nome completo.

Mas o ano de 2006 não foi apenas de mudanças na EEI-UFRJ, já que, com a comemoração de seus vinte e cinco anos de existência, a unidade também enfrentava dificuldade em seu quadro de pessoal, principalmente, a falta de professores. Essa ausência de profissionais se intensificou com a aposentadoria e evasão de um número expressivo na função de recreacionistas e a extinção deste cargo no quadro de pessoal da universidade durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período inicia-se então, na EEI-UFRJ, a luta por contratação de professores com habilitação específica em educação infantil.

Inquietaram-me os motivos para extinção dessa parte da história, porque se deixa de narrar justamente a experiência de recreacionistas e de outras pessoas que também lutaram pela Creche Universitária Pintando a Infância e que, particularmente, me interessavam, pois foram sujeitos que brincaram, cuidaram e educaram as crianças. A experiência desses sujeitos, além de ter ficado em suas memórias, de alguma forma deve ter sido registrada em relatórios ao final do dia com as crianças e, possivelmente, em registros de planejamentos de brincadeiras e atividades, ou até mesmo nas contribuições desses sujeitos em relatórios parciais e finais de acompanhamento das crianças nessa época.

Compreendo uma pedagogia na EEI-UFRJ construída juntamente com todos esses sujeitos na interação com as crianças e suas infâncias, talvez uma pedagogia profana que começou a se constituir quase à margem do institucionalmente aceito, rompendo com as regras e normas estabelecidas como imprescindível para a educação dos pequenos. Se uma pedagogia profana foi sendo construída com as crianças e esses sujeitos na Creche Universitária, podemos pensar que, em sua origem, a infância talvez já se apresentasse como protagonista, com certa autonomia e alteridade em decisões e transgressões nas brincadeiras e na proposta, até, quem sabe, uma infância não colonizada, não institucionalizada pelos moldes acadêmicos. Mas, essa pedagogia sem normas resultava, para alguns, na “falta de ações pedagógicas mais complexas”. Contudo, parece-me que, justamente, a pedagogia na EEI-UFRJ construída com todos esses sujeitos tenha inaugurado uma pedagogia profana com inspiração no que nos afirma Larossa (2016, p. 14; grifo nosso):

Na educação como fabricação, como realização do possível, somos nós que definimos a infância, que decidimos como ela é, o que falta para ela, de que ela necessita, quais são as suas carências e as suas aspirações. E a alteridade daquele que nasce fica como que reabsorvida em nossa identidade, reforçando-a ainda mais; tornando-a, se cabe dizer, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita consigo mesma. A minha intenção nesse texto foi minar essa perspectiva através do procedimento de inverter o olhar: a infância não como aquilo que olhamos, senão aquilo que nos olha e nos interpela.

Os rastros colhidos no canteiro dessa obra histórica na EEI-UFRJ, ancorada em reflexões de Benjamin sobre o teatro infantil e em Larossa no que se refere a uma pedagogia profana, contribuíram para que eu começasse a refletir sobre a especificidade da criação da

pedagogia nessa unidade. Isso se deu por meio de um olhar cuidadoso para essa parte da história e pela escuta da experiência de algumas recreacionistas que trabalham no IPPMG, além de duas que trabalham na EEI-UFRJ – uma na turma com crianças e outra na Sala de Leitura. Assim, aconteceram alguns encontros nem mesmo marcados¹⁷.

Um desses encontros não marcados aconteceu quando, ao chegar à EEI-UFRJ, eu aguardava o pesquisador da área de Educação em um pequeno espaço antes da Sala de Leitura. Uma das pessoas que atuavam ali com as crianças, antes de entrar para o seu trabalho, aproximou-se e procurou saber sobre o meu tema de investigação. Ao contar-lhe sobre o achado, ou o não achado da ação das recreacionistas na história de construção da pedagogia da escola, ela se apresentou como tendo anteriormente exercido essa função. Hoje, ela é pedagoga, assim como as demais recreacionistas citadas. Muito solidária, ofereceu-se para entrar em contato com suas amigas no IPPMG. Como houve recepção por parte delas e o pesquisador acabara de desmarcar o encontro por motivos pessoais, eu pude, nesse mesmo dia, ir ao IPPMG, onde as duas recreacionistas estariam à disposição para conversar, desde que fosse naquele momento, antes de receber as crianças.

No IPPMG, passei por leituras com crianças de várias idades até chegar à sala da Brinquedoteca. Ali, a conversa com elas proporcionou várias lembranças, como memórias de suas ações no cuidado com as crianças, na preparação do espaço para acolhê-las, na formação em serviço, na ação das gestoras para com elas na escola da UFRJ. Esse encontro foi como um acontecimento que me moveu através de seus olhares, do brilho de seus olhos, ao relembrar cada frase, as brincadeiras, os projetos, os passeios, os detalhes da vida com as crianças, suas famílias, o envolvimento do reitor para com a Creche Universitária Pintando a Infância e com elas.

Elas me falaram de seu compromisso ético, político e pedagógico para com as crianças na EEI-UFRJ e que relembrar a história daquela creche era como se estivessem contando a própria história da educação infantil no Rio de Janeiro. Segundo elas, a Dr^a Dalva procurava selecionar mulheres que tivessem um “olhar criterioso para a criança, que gostassem de cuidar

¹⁷ Em 21 de março de 2019, quando eu estava me deslocando de carro da EEI-UFRJ para me encontrar com Veloni, uma pessoa que trabalha na escola na função de recepcionista foi comigo de carona até a Faculdade de Letras, que fica próxima ao prédio onde ela cursa a segunda graduação na UFRJ. Essa pessoa é muito querida e me auxiliou em vários momentos durante o trabalho de campo, apresentando-me a diversas pessoas que poderiam contribuir com a pesquisa. Nesse dia, ela me contou que havia três recreacionistas na escola, e não apenas duas, e que uma das recreacionistas tem problemas de saúde, o que impossibilita a sua frequência diária na unidade. Infelizmente, o tempo de trabalho de campo havia terminado. Lamentei não ter me encontrado com ela, mas, em nenhum momento do trabalho de campo foi mencionado que havia mais uma recreacionista na escola. Assim, este será mais um rastro desta pesquisa a ser considerado em futuras investigações para uma “história a contrapelo” por aqueles considerados por muitos como “vencidos”.

de crianças, que tinham uma experiência seja com filhos (as) ou com crianças em outro espaço”. Com uma equipe multidisciplinar formada por dois psicólogos, um enfermeiro, um assistente social e um pedagogo, “as mudanças na creche começaram como um engatinhar: o que fazer com a criança que fica em tempo integral? E o olhar foi ficando mais criterioso para a infância das crianças que ali vivenciavam rotinas o dia todo”. Segundo elas, toda a equipe participava das formações e lutaram pela dinâmica daquele espaço porque acreditavam em uma infância feliz para as crianças.

Atentamente, ouvi sobre outras áreas do conhecimento, como Música, Artes Visuais, Letras e Educação Física, que já participavam intensamente do fazer pedagógico da creche na gestão de Ângela e Veloni, além do desenvolvimento de inúmeros projetos e trabalhos acadêmicos que elegeram aquele espaço para suas investigações. A fala de cada uma delas trazia inúmeras experiências com as mais diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, em suas relações com as crianças e com os (as) estudantes. Contudo, bastante curioso foi o relato de que a Educação foi a última área do conhecimento cujos estudantes desenvolveram seus trabalhos naquele espaço.

Outro encontro não marcado foi com a pedagoga e professora de turma, também ex-recreacionista. Nesse dia, eu chegara à EEI-UFRJ antes das 7 horas e lá estava ela arrumando e preparando o espaço para receber as crianças. Perguntei-lhe se poderíamos conversar ali mesmo, antes de ela acolher as crianças e as famílias, e ela aceitou, começando logo a me narrar um pouco da história, de suas experiências com as infâncias durante as diferentes gestões até os dias atuais. Para ela, o seu fazer pedagógico foi sendo construído pela cooperação e aprendizagem das várias equipes multidisciplinares com quem trabalhou, pela sua posterior formação em Pedagogia e, sobretudo, por sua experiência de aproximação com as crianças e com as famílias dessas crianças para uma pedagogia na escola, compreendida por ela como criação da própria criança. Interessante, também, foi o relato dela de que, mesmo que a intenção fosse ficar com os (as) filhos (as) de médicos (as), nessa época já havia ensino, pesquisa e extensão:

Realmente, a visão que se tinha era o tomar conta das crianças para a mãe trabalhar, mas a gente tinha atividades pedagógicas, a gente tinha o que tem hoje, só que de formas mais rústicas. Hoje, a escola participa de jornada, a escola tem uma visão maior do seu espaço na universidade. Não tinha isso, então foi um ganho (Caderno de campo, agosto de 2018).

A professora e ex-recreacionista que me ajudou com os contatos de suas amigas foi uma significativa e afetuosa parceira na viabilização de vários encontros não marcados. Por exemplo, ela se comunicava com as recreacionistas e me avisava: “Cláudia, se for agora, dá

para conversar!” Ela também me disponibilizou os seus planos de aula e os planejamentos de suas ações com as crianças, além de várias fotografias. Quando ela me apresentou esse seu acervo, disse-me que o fazer pedagógico já era orientado por uma coordenadora da área da Pedagogia¹⁸.

Apesar do compromisso ético, político e pedagógico para com as crianças na EEI-UFRJ, uma das falas soou como uma barbárie nessa história contada pelos vencidos: “Nós somos um bicho em extinção! Passamos de coringa ao esquecimento!”. Outra fala me moveu a registrar aqui a indignação dessas pessoas:

A gente era acolhedora para com os estudantes e professores (as), mas com o olhar no nosso fazer, porque a nossa experiência era nossa segurança. Aí, a gente tinha mais de 10 anos na educação infantil, com o olhar criterioso e, mais ainda, a gente foi vivendo os cortes, as mudanças, então não tem como rejeitar o novo. Você tem que ouvir, mas não pode deixar morrer a sua bagagem. O que é novo é bom e o que é antigo não presta? (Caderno de campo, agosto de 2018).

Mesmo apontando uma parte da história marcada pela experiência de várias pessoas, que, na época, ainda sem formação na graduação, eu as reconheci como pessoas que já militavam pela infância e pelas crianças, no fazer pedagógico com a equipe da creche universitária, inclusive com estudantes e professores (as) na relação da pedagogia com o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. Compreendi, também, que a pedagogia da escola foi se constituindo como experiência da infância com todos (as) os (as) educadores (as). Defendo que, de certa forma, foi justamente essa a potência para a pedagogia na escola, e talvez uma pedagogia que tenha se constituído inicialmente com características de pedagogia profana. Talvez essa parte da história na EEI-UFRJ, até então não narrada pelas recreacionistas, trouxesse a compreensão de uma pedagogia profana que não se constituiu como legítima para a construção da pedagogia da Creche Universitária Pintando a Infância.

Mas, continuei a reescrever a história da unidade. No ano de 2005, uma parceria da EEI-UFRJ com a Faculdade de Educação e com apoio da PR-4 resultou na contratação de 20 profissionais com habilitação em Educação Infantil, por meio de seleção pública. A partir dessas contratações, os prestadores de serviços que não tinham vinculação com a UFRJ foram dispensados. Porém, destaco o único relato que encontrei nos documentos e trabalhos acadêmicos referentes às ações dos diversos sujeitos que interagiram com as crianças e que não continuaram na unidade. Araújo (2015), em sua dissertação, relata-nos que a dispensa dos muitos sujeitos foi uma perda muito grande para a EEI-UFRJ, porque eles contribuíam para a proposta pedagógica com as crianças. Para essa autora, muitos dos professores com o vínculo

¹⁸ Todo esse material constituiu-se em acervo do GPISD para futuras pesquisas.

de prestação de serviços já estavam na escola há muitos anos e conheciam bem a proposta da escola, mas somente alguns participaram da seleção pública e retornaram como professores substitutos.

Em 2006, a professora doutora Eliana Bhering, docente da Faculdade de Educação, assume a direção da EEI-UFRJ e, juntamente com a professora doutora Patrícia Corsino (também da mesma universidade), começa a participar das discussões sobre a Resolução nº 1/2011 e seus impactos nas UUEIs, com destaque para a atuação dessas duas professoras nas discussões em âmbito nacional. Assim como as demais UUEIs, essa unidade sofreu mudanças significativas em seu funcionamento após a implantação da referida resolução e as discussões, de certa forma, instrumentalizaram os sujeitos para os futuros impactos na unidade. Araújo (2015, p. 29) resume assim a gestão da professora Eliana Bhering:

Os principais objetivos dessa gestão eram a revisão do Projeto Político-Pedagógico e a abertura de vagas para contratação de professores por meio de concurso público. Não foi possível, entretanto, contratar professores desta forma, pois as vagas para estes, no âmbito da Administração Pública Federal, são oferecidas pelo MEC no cargo de EBTTs – carreira do magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – e a escola não era institucionalizada, ou seja, reconhecida como uma Escola de Educação Infantil da UFRJ, assim como o CAP-UFRJ. Pensou-se numa solução que atenderia com mais agilidade à necessidade de profissionais para a escola naquele momento.

O primeiro concurso público para TAE trouxe para a escola 48 profissionais em funções pedagógicas com crianças, cargos de coordenação e administração escolar, segundo o Edital nº 28/2008, de 22 de abril de 2008. A solução encontrada pela gestão supriu os cargos de coordenação e administração da escola, contudo, esse concurso teve consequências comprometedoras em curto e longo prazo. O edital omitiu que os TAEs estariam no exercício de outro cargo, ou seja, em salas de atividades com as crianças e na função de docentes, o que gerou grande insatisfação por parte desses profissionais, resultando na saída de vários técnicos, os quais foram realocados em outras funções na própria UFRJ. Além disso, a escola ainda precisou continuar lutando por professores EBTT para o atendimento às crianças.

No período de 2009 a 2011, três TAEs assumem a direção da escola: Aline Silveira, Patrícia Gomes Passos e Rosane Cabral. Araújo (2015, p. 33) relata que a TAE Patrícia Passos deixou seu cargo como coordenadora pedagógica para assumir a gestão por curto espaço de tempo, mas trouxe grande contribuição para a escola, que foi a consulta interna para eleição da direção. A participação para a consulta ficou restrita aos funcionários e havia duas chapas inscritas. Uma era a chapa de Rosane Cabral, que ganhou a consulta, que foi referendada pelo pró-reitor de Pessoal, na época, Roberto Gambine.

O período de gestão de Rosane Cabral foi de 2011 a 2013. Ela foi a primeira gestora que, além de ser formada em Pedagogia, trazia em seu currículo especialização em Educação Infantil. A principal contribuição de sua gestão foi a consolidação das discussões sobre a Resolução nº 1/2011 e a intensificação do debate sobre a institucionalização da EEI-UFRJ. Nessa época, a escola estabeleceu parcerias com o Colégio de Aplicação (CAp) e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), a fim de fortalecer o processo de institucionalização junto ao Conselho Universitário (CONSUNI) da UFRJ. Uma das exigências do CONSUNI para regulamentação da escola foi a elaboração e apresentação do Regimento e do Projeto Político-Pedagógico. O referido processo ganhou mais visibilidade quando, no dia 8 de agosto de 2012, em uma sessão do CONSUNI, foi deliberada a aceleração da transição do processo de regulamentação dessa escola pelo então reitor da UFRJ, professor doutor Antônio Carlos Levi da Conceição. Nessa sessão, também ficou prevista a construção de um novo espaço para a EEI-UFRJ¹⁹, mas, até a presente data, essa deliberação não foi efetivada (Figura 17).

Figura 17 – Vista parcial das instalações da EEI-UFRJ (prédio do IPPMG).



Fonte: <<http://eei.ufrj.br/index.php>>.

A regulamentação da escola no CONSUNI se deu em 2012, quando passou a ser vinculada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) como órgão suplementar. Nesse ano, em caráter democrático, houve a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, com a participação dos profissionais que integram o corpo docente, técnicos, representantes das famílias e da comunidade escolar. Em 2013, o Regimento foi apresentado ao CONSUNI e aprovado por unanimidade. Sucessivamente, vários documentos da unidade foram elaborados, como, por exemplo: Manual de orientação às famílias, Regimento do processo sucessório e ações de secretaria nos processos de concurso público para professores substitutos, além de processos de contratação para professores substitutos, dentre outros.

¹⁹ Relatório de Gestão 2006-2010/2010-2014. Disponível em: <<http://eei.ufrj.br/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

Além da regulamentação da escola, outra conquista da equipe foi a gestão *pro tempore*, iniciada em 2014. Segundo Lopes (2014, p. 106), essa experiência

[...] Denomina-se Grupo Gestor *pro tempore*, composto por Técnicas em Assuntos Educacionais que atuavam como professoras na própria escola, uma delas inclusive já havia trabalhado na escola em anos anteriores e volta para assumir esse lugar. Esse grupo gestor tem a missão de, além de coordenar de forma conjunta a escola, preparar um processo de eleição democrática para a escolha de quem deverá assumir a direção da EEI-UFRJ pelos próximos quatro anos. Com a institucionalização e o reconhecimento oficial, a EEI-UFRJ recebe os quatro primeiros concursados no cargo de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Essas importantes mudanças marcam o seu compromisso com os princípios de Gestão Democrática.

O atendimento às crianças também apresentou questões diferenciadas em relação ao anterior, quando era restrito a crianças filhos (as) de funcionários (as) e alunos (as). Em 2013, o acesso das crianças à escola passou a ser unicamente por sorteio público, sendo registrado nesse primeiro ano um quantitativo de 273 inscritos para 43 vagas. Com maior divulgação do sorteio público, o número de inscrições foi crescendo a cada ano; em 2016, foram registradas 2.378 inscrições para 25 vagas. Para a equipe da escola, o maior desafio continua no sentido de suprir o atendimento às crianças no horário de 07h30min às 17h30min por professores EBTT.

A minha intenção é também registrar a tensão entre a exigência do inciso IX – razão professor/criança existente ou prevista – e a história de afirmação da identidade da pedagogia da EEI-UFRJ com o sorteio público para a entrada de crianças. Segundo a Resolução nº 1/2011, o número de professores EBTTs até o momento era incompatível com a capacidade de atendimento da EEI-UFRJ, que é, em média, de 100 crianças (entre 4 meses e 5 anos e 11 meses)²⁰.

Segundo consulta realizada em três trabalhos acadêmicos e nos documentos institucionais, constatei que a trajetória histórica de diferentes sujeitos no exercício de um mesmo cargo na docência com as crianças ainda é um dos maiores desafios enfrentados pela instituição para o atendimento às crianças. Ou seja, a atuação na docência com as crianças durante 35 anos foi constituída por diferentes sujeitos e, somente depois das determinações da Resolução nº 1/2011, a unidade recebeu quatro professores EBTT.

²⁰ Segundo informação no portal da unidade, a Equipe da EEI-UFRJ é composta da seguinte forma: Direção Geral; Secretaria da Direção; Coordenação Administrativa; Coordenação de Ensino; Coordenação de Extensão; Coordenação de Estágio; Unidade de Alimentação e Nutrição; Secretaria Escolar; Biblioteca; Departamento Pessoal; Protocolo: Administração de Sede; Recepção; Setor de Saúde; Professores; Projetos Pedagógicos; Equipe de Limpeza; Equipe de Vigilância. Disponível em: <<http://eei.ufrj.br/>>.

Após essas leituras, debruçei-me um pouco mais no Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ (2012)²¹, a fim de buscar rastros específicos para a minha investigação. Nesse documento, a equipe da escola expressa que considera fundamental o cuidar e o educar para o desenvolvimento de suas práticas, tendo as brincadeiras e interações como eixos norteadores do trabalho pedagógico, e adota a metodologia de projetos, que procura atender aos interesses das crianças. O documento apresenta o compromisso do corpo docente quanto ao protagonismo das crianças nas ações pedagógicas e no respeito aos seus direitos fundamentais garantidos pelos diversos documentos e pareceres que afirmam uma educação infantil pública, laica e de qualidade. Para isso, segundo relatado no PPP, a comunidade escolar pauta as suas relações com as crianças de forma afetuosa e solidária, valorizando as diferenças e as singularidades das crianças, por meio de participação, escuta e diálogo.

Percebi que os desafios encontrados pelos sujeitos no atendimento às crianças foram potentes para que eles buscassem diversos fundamentos teóricos e construíssem a proposta pedagógica para essa unidade. Esse documento apresenta o caminho percorrido durante os quatro anos de sua elaboração, com a diversidade de concepções pedagógicas, as variedades de leituras, as consultas em literaturas nacionais e estrangeiras e visitas em *sites* de escolas públicas e privadas brasileiras. A equipe da EEI-UFRJ expressa no PPP o desejo de que o trabalho na educação infantil seja realizado em consonância com o compromisso social e acadêmico, como unidade universitária de educação infantil que tem suas funções indissociáveis no ensino, na pesquisa e na extensão. Uma leitura cuidadosa dos documentos da escola, tanto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto do Regimento, causaram-me algumas inquietações.

O PPP é um documento oficial de toda a escola e construído preferencialmente com toda a comunidade escolar. Assim, precisa ser representativo da identidade política, filosófica e pedagógica da instituição como um todo. Durante a leitura desse documento, constatei que, tratando-se de uma UUEI que tem o seu compromisso com o tripé universitário, a infância na escola, após a implantação da Resolução nº 1/2011, não estava presente nas diversas produções do conhecimento sobre crianças e infâncias desenvolvidas por professores (as) de ensino, pesquisa e extensão de diversas áreas da UFRJ e de outras instituições universitárias.

Compreendo que em uma UUEI há um quadro fixo ou permanente de pessoal da equipe, com professores (as), técnicos (as) e funcionários (as) das mais diferentes funções. Contudo, há também uma grande rotatividade de sujeitos produzindo conhecimento junto às

²¹ Disponível em: <<http://eei.ufrj.br/>>.

crianças e suas infâncias. Por exemplo, há professores (as) temporários (as) ou substitutos (as), professores (as) de universidades e alunos (as) de estágio, pesquisa e extensão, dentre outros sujeitos que ali passam, com tempos variados de permanência na escola. A multiplicidade de cultura circulando e sendo produzida tem a possibilidade de tecer a trajetória de identidade política e de produção de conhecimento na história de uma UUEI. Mas, não há registro de interação, diálogo ou interpelação das diferentes áreas do conhecimento e a proposta pedagógica no compromisso da escola com o tripé universitário, apesar dos 161 trabalhos acadêmicos elencados na planilha “Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018)”. Compreendo que a construção desse documento é de singular particularidade da unidade, mas deixo registrados os quesitos supramencionados e, em especial, a ausência dos muitos sujeitos do tripé acadêmico que contribuíram com diversas produções do conhecimento sobre crianças e infâncias nessa unidade. Essas contribuições seriam significativas nesse documento institucional, a fim de apresentar a identidade pedagógica da escola como unidade universitária de educação infantil e contemplar as seguintes exigências da Resolução nº 1/2011:

Art. 2º Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que:

[...]

XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional [...].

Parece-me que a história da pedagogia na creche universitária, que começou com as crianças “escondidas” em uma das salas, culminando na criação de um espaço e tempo da infância na universidade, e que seguiu com uma pedagogia profana entre crianças, recreacionistas e outros sujeitos, continuou por meio de uma resistência dessa mesma infância por um espaço público após a implantação da Resolução nº 1/2011. Compreendi, ainda, que havia uma trama de narrativas de experiências de diferentes sujeitos sobre as crianças e as infâncias na construção da pedagogia da escola, as quais não haviam sido narradas em documentos institucionais ou trabalhos acadêmicos. Com os rastros do PPP e mobilizada pelo momento histórico de implantação da referida resolução, eu prossegui a investigação da Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ em sua relação com o tripé universitário.

2 O ENCONTRO ARQUITETÔNICO: RASTROS PARA AMPLIAÇÃO DO OLHAR

Com este capítulo, objetivo ampliar o olhar sobre o tema a partir de um levantamento bibliográfico, por meio de pesquisas que nos revelam os problemas de condições estruturais e organizacionais de uma unidade de atendimento a crianças pequenas, trazendo as dificuldades de cada espaço para se pensar também a diversidade de atendimento em âmbito nacional, promover uma reflexão sobre as diferentes concepções de Pedagogia da Infância e apresentar a produção de conhecimento encontrada nessa UUEI.

2.1 Entre a Legitimação de Direitos e os Estudos da Academia

A discussão de uma pedagogia para crianças de 0 a 6 anos foi se tornando um campo fértil e necessário quando debates sobre a concepção de criança e de sua condição de sujeito de direitos surgiram em função de documentos tais como a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990b).

A Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso IV, garante “educação infantil em creche e pré-escola”. Já a Convenção sobre os Direitos da Criança determina o cumprimento de 54 artigos que tratam da necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial, considerando os princípios proclamados em documentos como: Carta das Nações Unidas (BRASIL, 1945), Declaração Universal dos Direitos da Criança²², Declaração Universal dos Direitos Humanos²³, Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (BRASIL, 1992a) e Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (BRASIL, 1992b).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos informa que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990a).

Nesse contexto, inflamou-se o debate sobre a infância em diversos setores da sociedade, especificamente a educação de crianças pequenas em instituições, provocando um

²² Conhecida como Declaração de Genebra dos Direitos da Criança de 1924, foi proclamada pela Resolução nº 1386 (XIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959.

²³ Trata-se de um documento marco na história dos direitos humanos, tendo sido elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral.

aumento substancial na produção acadêmica nos períodos subsequentes (década de 1990 e a primeira década de 2000) (ROCHA, 1999, 2001).

Ainda na década de 1990, vários outros documentos contribuíram para o movimento político nacional na área da infância e nas discussões acerca das propostas curriculares para a educação infantil²⁴. Dentre elas, destaco duas publicações do Ministério da Educação (MEC), as quais se constituem, ainda hoje, referência para estudiosos e educadores: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995) e “Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996b)²⁵.

As políticas públicas também definiram as finalidades para atendimento às crianças com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, e a Resolução nº 5 (BRASIL, 2009a).

Nesse período, a relação direta entre política para a primeira infância e produção acadêmica é materializada pela autoria de militantes e entidades envolvidas e diversas publicações são lançadas, tendo como foco a educação infantil de crianças de 0 a 6 anos. Em “Grandes políticas para os pequenos: educação infantil”, Faria (1995), assumindo o desafio de pensar o contexto brasileiro em sua diversidade e a educação da criança como direito legal, apresenta diversos artigos, nos quais descreve a política de educação infantil formulada e aplicada no Brasil, Japão, Suécia e Itália. Com relação a esse país, Faria (op. cit.) apresenta um breve resumo das propostas italianas para a educação das crianças de três a seis anos desde o início do século e uma tradução para o português das “Novas orientações” para a pré-escola atualmente em vigor naquele país.

O movimento de pesquisas e políticas também era propício para se pensar as práticas cotidianas realizadas nas instituições de educação infantil no Brasil quanto à qualidade no atendimento, questões sobre o currículo para crianças de 0 a 6 anos, dentre outras. Algumas escolas já começavam a elaborar suas propostas de forma diferenciada, influenciadas por

²⁴ Dentre eles, podemos citar: Política de educação infantil: proposta (BRASIL, 1993a); Educação infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994a); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (BRASIL, 1994b); Política nacional de educação infantil (BRASIL, 1994c).

²⁵ Podemos acrescentar o “Programa de currículo em movimento”, que busca a melhoria da qualidade dos currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio com publicações que abrangem análises de propostas, elaboração de documentos orientadores e organizadores de currículos e fomentar o debate nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>>. Acesso em: 20 ago.2018.

pensamentos e pedagogias de escolas montessorianas e piagetianas, pela concepção de jardins-de-infância de Friedrich Fröbel, Freinet, do legado de Heloisa Marinho etc.

No que se refere à pedagogia montessoriana, desenvolvida pela médica e pedagoga Maria Montessori (1876-1952), trata-se de uma educação individualizada da criança, com ênfase na independência, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural de suas habilidades físicas, sociais e psicológicas, baseada na organização do material didático e na adaptação dos ambientes de acordo com as necessidades das crianças.

Por seu lado, Piaget (1896-1980), como fundador da Epistemologia Genética, em sua teoria identificou as estruturas do pensamento, como o ser humano passa do *conhecimento mínimo para o mais avançado*, contribuindo para se pensar as relações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, ao defender a tese de que as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento.

Já Friedrich Fröbel (1789-1852), um pedagogo alemão, afetou o pensamento pedagógico ao construir a proposta dos jardins-de-infância (*Kindergarden*). Para ele, assim como as plantas precisam da proteção e dos cuidados do jardineiro, as crianças, desde pequeninas, devem ser acompanhadas em seu desenvolvimento pleno por professores e adultos (jardineiros).

A Pedagogia de Freinet (1896-1966), especificamente para a educação infantil, apresentou contribuições para se pensar a participação ativa de professores e crianças em uma proposta de técnicas fundamentadas na organização cooperativa do trabalho escolar e na experiência da criança, por meio da atividade social da criança (por exemplo, roda de conversas, aula passeio, jornal de parede e livro da vida).

Já o legado da psicóloga e filósofa Heloisa Marinho (1934-1978) influenciou o pensamento pedagógico com um pioneirismo na formação de professoras da pré-escola, tendo como foco a criança e o currículo, com ênfase nos estudos da linguagem. Sobre ela, Machado (2015, p. 227) afirma:

As atividades que a autora [Heloisa Marinho] apresenta englobam desde atividades físicas como: jogos e recreações; educação musical; artes plásticas; estudos da natureza; atividades sociais (tarefas efetuadas em conjunto); experiências com números; linguagem oral (histórias, dramatizações e manuseio de literaturas); até profissões.

Uma das relevantes contribuições sobre espaço-tempo relacionadas à Pedagogia da Infância foi trazida, anos mais tarde, por meio da pesquisa de doutorado de Maria Carmem Barbosa, publicada em 2006, no livro “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”, em que a autora apresenta a rotina *rotineira* como categoria pedagógica constituidora dos

sujeitos, dos referenciais de comportamento social e dos padrões culturais desejados, sob o discurso de as funções na área de Educação serem o cuidado, a educação e a socialização. No desenvolvimento de seu trabalho, Barbosa (2006, p. 205) aponta a necessidade de “inserir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação”, e, ainda, “transformar a rotina em vida cotidiana”. Barbosa acrescenta, ainda, três elementos para se pensar rotina e currículo na educação infantil: “a promoção do imaginário, do humor e do ficar à toa” (BARBOSA, op. cit., p. 202).

Com a multiplicidade de propostas pedagógicas para a educação infantil, a importância da pesquisa de Barbosa (op. cit.) se deu para pensar a origem, a estrutura de organização da rotina nas instituições brasileiras e o binarismo entre regulação e emancipação tanto nas rotinas quanto nas práticas pedagógicas.

Assim, entre estudos e pesquisas, a proposta curricular na educação infantil foi se delineando, a fim de se pensar em currículo considerando o contido no artigo 4º da Resolução nº 5/2009:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 1).

Toda a documentação legal²⁶ que se constituiu nas lutas e nos movimentos sociais veio legitimar, nos anos de 1990-2010, o lugar da educação infantil no cenário brasileiro. No que se refere às políticas públicas instituídas nesse período, citam-se as estratégias para ampliação, expansão e garantia de atendimento, como também a organização de parâmetros estruturais, operacionais e curriculares. Entretanto, continuaram a emergir questionamentos quanto ao lugar do currículo, à elaboração de propostas pedagógicas com qualidade no atendimento, à infraestrutura e à organização dos espaços nos ambientes da educação infantil, dentre outros temas, nos âmbitos político, acadêmico e das instituições de ensino.

Uma pesquisa de avaliação sobre a qualidade da educação infantil no Brasil foi desenvolvida por Campos et al. (2011) em 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras durante o segundo semestre de 2009. Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam, em média, níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de

²⁶ Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006b); Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009b), dentre outros.

cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados.

Nesse contexto, diversas pesquisas foram trazendo resultados que impactavam diretamente as práticas pedagógicas (e vice-versa), com investigações sobre as diferentes propostas das instituições de educação infantil e as implicações das políticas públicas nessa etapa da educação básica. Percebemos que algumas pesquisas, como a de Malta et al. (2011), podem ter contribuído para se começar a pensar na elaboração de parâmetros para a educação infantil, haja vista que pesquisas de grandes amostragens tendem a trazer medidores de qualidade que colocam em cheque os resultados, os quais são apresentados em escalas de avaliação com gráficos que representam patamares superiores e inferiores. Contudo, a relevância dessa pesquisa pode um dia ser ampliada se considerada a especificidade de cada espaço de atendimento às crianças quanto ao número de pessoas para atender a essa demanda, a falta de condições financeiras para manutenção desse espaço e de um plano de carreira para o docente, dentre outros fatores.

2.2 Diferentes Produções do Conhecimento sobre a Pedagogia da Infância

A Pedagogia da Infância é um campo de diferentes produções de conhecimento, cuja centralidade está nas crianças e suas infâncias. Diversos pesquisadores dedicam-se ao campo de conhecimento e concepções para a Pedagogia da Infância. Embora recentes, os estudos nessa área têm interessado tanto a profissionais da educação quanto aos de outras ciências, como Sociologia, Geografia, História, Filosofia, Antropologia, dentre outras. Essas diferentes áreas do saber têm construído um campo de conhecimento específico sobre a infância, assim como a Educação tem construído uma Pedagogia da Infância que abarca as questões referentes às crianças de 0 a 6 anos e suas infâncias.

Inquietada com esse campo de conhecimento, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, que me propiciou uma trajetória de pensamento até chegar às questões da pesquisa.

Nessa trajetória, considere, inicialmente, os resultados da pesquisa levada a termo por Rocha (1999) para o seu doutorado, que teve como objetivo analisar a produção recente sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil e investigar como as diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A autora, em sua tese, adota o termo Pedagogia da Educação Infantil por entender que tal denominação contempla de forma delimitada os diferentes espaços e tempos da educação dos pequenos na escola. Segundo ela, a sua escolha em não adotar o termo Pedagogia da Infância se justifica na constatação de que este é um campo que se apresenta com uma trajetória recente nas pesquisas e que ainda precisa ser mapeado dentro da área da Educação.

Rocha (1999) investigou produções acadêmicas referentes ao período 1990-1999, tendo selecionado pesquisas de publicação nacional tanto na ANPEd quanto em congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de Pesquisa em História (antiga Associação Nacional de Professores Universitários de História) (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Rocha (2001, p. 28) nos informa que os trabalhos da área da Educação apresentam mudanças nas “formas de fazer e de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos nas instituições educativas, estabelecendo-se como um novo objeto das Ciências Humanas e Sociais”; entretanto, não avançaram nas perspectivas conceituais que podem constituir a Pedagogia da Infância em uma ciência.

Essa autora argumenta, ainda, que a Pedagogia raramente é tomada como “ciência autônoma que examinaria as práticas pedagógicas. Isto porque não se aceita que uma prática possa dar origem a uma ciência ou ser uma ciência”. Ela defende, também, que a “Pedagogia pode se afirmar pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como Ciência da Educação”. Para isso,

Cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que eu chamaria de diferenciada. Diferenciada porque entre os conhecimentos prévios e aqueles obtidos no decorrer da pesquisa (incluindo a voz dos sujeitos sobre a questão), o pesquisador se mantém no lugar daquele que, se diferencia [...] (ROCHA, 2001, p. 28; grifos da autora).

Nesse contexto, a autora questiona: “Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: valeriam para a Educação Infantil parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária?” (ROCHA, 2001, p. 32).

Concordamos com essa autora, quando ela se posiciona definitivamente contrária a qualquer parâmetro pedagógico escolar:

[...] uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações

educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos) (ROCHA, 2001, p. 33).

Rocha defende, ainda, a especificidade da educação infantil no que se refere à complementariedade da ação familiar na educação e no cuidado das crianças pequenas, com função e objetivos diferentes do ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Acredita, também, “que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância [...]” (ROCHA, 2001, p. 33; grifo nosso).

Parece-nos que, nessa pesquisa, referendada em diversos artigos acadêmicos, a autora propõe a criação de um estatuto para a Pedagogia da Educação Infantil que seja legitimado pela ciência. Para isso, a posição de compartilhamento chamada por ela de *diferenciada* é a superação do “senso comum” realizada pelo professor no processo de pesquisa entre o conhecimento prévio e aqueles obtidos na pesquisa. Interessante na análise é a autora destacar a necessidade da voz dos sujeitos envolvidos com o problema.

Quero registrar a importância desses estudos para a minha pesquisa, primeiramente porque foi o distanciamento de seu pensamento em relação ao termo “Pedagogia da Educação Infantil” que provocou a construção do objeto de minha pesquisa. Com as diversas leituras, percebi que o termo “Pedagogia da Infância” me sugeria a possibilidade de uma concepção fundante na presença das infâncias, das várias infâncias vividas em diferentes espaços; diferentemente do termo “Pedagogia da Educação Infantil”, que me sugeria a concepção de infância inserida em um processo escolar, diríamos até mesmo civilizatório, para a institucionalização da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Mesmo que a autora tenha optado pelo uso desse termo, diferentemente do que defendemos de uma pedagogia das várias infâncias e não circunscrita à escola, optei por acompanhá-la em seu percurso, comungando de sua assertiva sobre não “pretender recuperar [...] toda uma extensa trajetória de discussão sobre o objeto e o estatuto científico da Pedagogia”, mas tentar “estabelecer uma aproximação” a respeito de uma Pedagogia da Infância como um campo de conhecimento em construção (ROCHA, 2001, p. 27).

No diálogo com Rocha, concordo com sua assertiva a respeito de trabalhos acadêmicos que apresentam modelos com novas práticas, porém firmados na herança histórica. Embora sejam interessantes, são pensamentos instituídos sobre a infância e não se diferenciam de práticas para crianças instituídas pela escola tradicional. Rocha nos apresenta a multiplicidade de áreas do conhecimento que têm se dedicado à pesquisa com crianças e que começam a interrogar tanto a área da educação como as práticas pedagógicas.

Ainda nessa seara, Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015) procederam a um levantamento dos trabalhos apresentados no GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, nas reuniões anuais da ANPEd, entre os anos de 2003 e 2013, com o objetivo de mapear a produção científica sobre as crianças de zero a três anos de idade. A catalogação se deu em 175 trabalhos, contudo, as autoras encontraram apenas 23 produções com ênfase nos estudos dessa faixa etária. Elas atribuem a evidência das discussões a respeito dessa faixa etária à aprovação da Emenda (EC) nº 59 (BRASIL, 2009b), que prevê, dentre outros itens, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”.

De acordo com Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015, p. 100), o “GT07 iniciou sua efetiva participação na Reunião Anual da ANPEd no ano de 1981, como resultado do expressivo movimento de discussões acerca das políticas sociais e educacionais que marcaram aquele período. Em sua fundação, chamava-se GT de Educação Pré-Escolar”. Mais tarde, passou a ser denominado Grupo de Trabalhos de Educação da Criança de 0 a 6 anos.

As autoras informam que, no citado levantamento, “o maior número de trabalhos, 17, foi agrupado na temática ‘dimensão pedagógica’” e que,

Dentre os principais focos de pesquisa encontramos uma ampliação e um aprofundamento daqueles eixos teóricos, já indicados desde os anos noventa como consensuais na área da educação infantil, que deram origem a uma consolidação do que chamamos de uma pedagogia da infância. Dentre os eixos enfatizados naquele período, destacavam-se: a infância e seus direitos; as relações sociais; a linguagem; a brincadeira; a mediação; a organização do espaço e do tempo na prática pedagógica da educação infantil; a relação educação e cuidado e, posteriormente, a cultura infantil; a participação; a diversidade cultural etc. (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015, p. 106; grifos nossos).

Segundo ainda essas autoras, as pesquisas sobre crianças de 0 a 6 anos já encontram como resultado uma Pedagogia da Infância reconhecida em vários trabalhos acadêmicos:

A perspectiva de uma Pedagogia da Infância, dentro da área da educação infantil, [...] tem por foco a necessidade de uma pedagogia que contemple as especificidades da educação da criança de zero a seis anos de idade como balizadora da ação docente nos processos educativos, e busca privilegiar, no campo investigativo, análises que envolvem as crianças e seus contextos sociais e culturais, negando as análises que concebem as crianças como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015, p. 107; grifos nossos).

A partir dos resultados do levantamento, as autoras são de opinião que

A grande maioria dos trabalhos apresenta uma perspectiva de colaborações disciplinares e teóricas com foco nos processos educativos que envolvem as crianças bem pequenas [...] Outra evidência importante é o movimento que se manifesta nos trabalhos que buscam utilizar metodologias de pesquisas que se aproximem dos modos próprios das crianças. Para isso, dedica-se às teorizações e às análises das

falas e dos sentidos dados pelas crianças às suas próprias experiências (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015, p. 109).

Os Estudos da Infância referenciados em trabalhos acadêmicos nos apresentam um campo de conhecimento que se alarga pela experiência das/com crianças como sujeitos de direitos históricos, geográficos, políticos etc., na condição de atores sociais, produtos e produtores de cultura, dentre outras contribuições.

Nesse contexto, Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), no livro “Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar”, apresentam o Projeto Pedagogia-em-Participação²⁷. Na apresentação, a pesquisadora Maria Malta Campos ressalta a fragilidade de alguns cursos de formação de professores por não apontarem um caminho na construção de práticas e propostas pedagógicas significativas e que essa responsabilidade recai sobre as equipes de educadores. Segundo a pesquisadora, assim como a pedagogia-em-participação precisa de uma gramática, a “pedagogia necessita de uma ‘gramática’, de um modelo de organização dos espaços, dos tempos, dos materiais, das pessoas, que forneça um suporte e consista, ao mesmo tempo, em uma condição para que essa pedagogia aberta e participativa aconteça” (CAMPOS, 2013, p. 10). Ressalta, ainda, que existem vários fatores sociais envolvidos na questão, mas a sua defesa está em que essa pedagogia-em-participação seja uma das contribuições.

Entendo que pedagogia-em-participação possui uma gramática própria, estudos que a fundamentam, experiências desenvolvidas tanto no Brasil quanto em Portugal e que, possivelmente, tenham se tornado significativas para as crianças, as escolas, os educadores e os pesquisadores. Entretanto, questiono por que Campos (2013) apresenta a gramática como modelo de organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e das pessoas, já que “gramática” é um esquema de funcionamento. Contudo, não me cabe discutir a sua complexidade e a significativa relevância para os sujeitos envolvidos, por não ser este o objetivo desta pesquisa.

Já Richter e Barbosa (2013, p. 34), no artigo “Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar”, apresentam a concepção de uma pedagogia anticolonialista e propõem “outras sensibilidades para com a experiência da infância que desafiem consensos e enfrentem ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum”. As autoras consideram em seu trabalho tanto a literatura de Couto, sua

²⁷ Projeto iniciado no ano de 1994, sob a coordenação geral da professora doutora Tizuko Kishimoto (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)) e acompanhamento científico do professor doutor João Formosinho e professora doutora Julia Oliveira-Formosinho (Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança e Associação Criança – Braga, Portugal). Registrado em 2000 no CNPq, constitui-se em uma cooperação internacional entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade do Minho.

história de resistência ao colonialismo imposto aos povos africanos quanto os estudos sobre identidade, linguagem, alteridade e reciprocidade na concepção de diversidade do pesquisador belga Michel Vandebroek. Couto encontrou nas memórias de sua infância um modo de resistência e resposta ao “euro(antropo)centrismo” sofrido pela população de África e, segundo as autoras, produziu uma potente literatura sobre o tema. Como criador de histórias, Couto foi capaz de criar um novo mundo, ou outros mundos, que não o aprisionaram nas histórias que os ocidentais contavam sobre os povos africanos. Segundo Couto (2011 apud RICHTER; BARBOSA, 2013, p. 34),

[...] trata-se de se opor à condenação de uma única e possível narrativa, de ficarmos sepultados no próprio passado, de “resistir para não ficarmos aprisionados numa memória simplificada que é o retrato que os outros fizeram de nós” [...]. É para isso que serve a literatura, para pensar e criar mundos e novas vidas.

Richter e Barbosa (2013) nos informam que Vandebroek abrange tanto as questões de políticas públicas, economia e financiamento quanto aspectos do cotidiano da educação infantil. Em sua concepção de diversidade, uma importante contribuição é o exercício da alteridade e da reciprocidade na educação. Para isso, é fundamental as crianças e as famílias participarem do contexto educacional.

Segundo essas autoras, uma das aproximações entre Vandebroek e Mia Couto seria a possibilidade de alcançar uma pedagogia não colonizadora da infância e uma concepção de infância para a educação das crianças que contemple a experiência desses pequenos na diversidade. Essas autoras, ao pensarem na educação das crianças,

[...] contemplam os corpos, a linguagem, a oralidade, o tempo, a memória, a história, a ficção, a sensibilidade, isto é, formulam narrativas que permitem enfrentar a complexidade da educação da infância. A educação da criança precisa de poesia, da ficção, de outras referências [...] (RICHTER; BARBOSA, 2013, p. 31-2).

Para essas autoras, Vandebroek, em articulação com a literatura de Mia Couto, possibilitou repensar outra pedagogia na criação de um lugar onde se produz a diversidade, onde a experiência das crianças possibilita a criação de várias identidades, pelo cruzamento das diferentes linguagens e culturas. Seria como um “dinamismo identitário ou uma composição de identidades na qual as crianças criam suas identidades e não apenas copiam ou seguem uma identidade única e predefinida por sua origem” (RICHTER; BARBOSA, 2013, p. 42).

A pedagogia anticolonialista proposta por essas autoras se constitui, então, em “uma pedagogia que considere a oralidade; o tempo e a memória; a história e a narrativa; o pensamento mágico; a ciência e a imaginação, como mediadores para colocar universos em

conexão. Desafio de procura incessante de uma identidade plural” (RICHTER; BARBOSA, 2013, p. 46).

A produção literária de Mia Couto e o pensamento educacional de Michel Vandebroek se constituem em ricas contribuições para que as autoras pensem a criação da experiência da infância em uma educação não colonizadora. Ao dialogarem com esses dois pensadores, encontraram a inventividade de uma educação com as crianças da educação infantil.

Para Couto (2011 apud RICHTER; BARBOSA, 2013, p. 35), “é o desafio de habitar esse ‘entre-mundos’, capaz de trazer a multiplicidade dinâmica das inúmeras visões, que permite escapar de um sistema marcado pela racionalidade hegemônica dos códigos da escrita como único modo de nos apropriarmos do real”.

Nesse sentido, Faria, Macedo e Santos (2013) buscam, também, uma pedagogia descolonizadora da infância, que vai contra um modelo único de educação, que possibilita o encontro dos opostos, que reúne muitas especificidades que se transformam em cultura infantil, à qual denominam “pedagogia macunaímica”. As autoras constroem o pensamento de uma pedagogia macunaímica nutrindo, devorando e deglutindo.

No artigo “Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica” é apresentada uma síntese das principais questões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC – Culturas Infantis)²⁸, do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tem o foco de seus estudos na tensão entre marxismo e teorias pós-estruturalistas e entende a “pedagogia como ciência, arte e técnica, tendo as crianças pequenas como protagonistas, reconhecendo as suas especificidades e sua diversidade” (FARIA; MACEDO; SANTOS, 2013, p. 51).

“Nutrindo”, o grupo apresenta estudos da área da Sociologia da Infância, tendo “como pressuposto o direito à educação pública e gratuita, de qualidade e laica para todos os cidadãos, inclusive os de pouca idade” (FARIA; MACEDO; SANTOS, op. cit., p. 51). “Devorando”, o grupo apresenta questões dos movimentos sociais de mulheres feministas e movimentos pelo direito das mulheres e mães trabalhadoras. A diversidade buscada na pedagogia macunaímica compreende que “as pluralidades das infâncias precisam ser entendidas em sua conexão com as pluralidades das socializações humanas” (BARBOSA,

²⁸ O trabalho foi apresentado e discutido com outros grupos de pesquisa e com o professor Michel Vandebroek no Seminário Internacional Educação Infantil e Diferença, realizado nos dias 21 e 23 de julho de 2012, na UFSCar. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepedisc/>>.

2007 apud FARIA; MACEDO; SANTOS, op. cit., p. 59). A pedagogia macunaímica é pela valorização do coletivo, na problematização das diferenças de gênero, etnia, classe social e idade, dentre outras questões da vida social. “Deglutindo”, o grupo apresenta, na perspectiva da produção das culturas infantis, a intercessão entre educação, ciências sociais e infância, com a problemática das relações étnico-raciais e com as possibilidades metodológicas com crianças, contrapondo-se ao que denominam “eurocentrismo”:

[...] novos olhares que buscam se maravilhar com crianças estrangeiras. Sempre a criança estrangeira, que nos convida a nos fascinar com elas, com suas produções, suas transgressões, e também a nos inspirar para “estrangeirarmos” e recriarmos nossas percepções e possibilidades de transformação dessa realidade social determinada e perversa, em que as crianças e suas infâncias estão sempre ameaçadas a perderem-se na lógica do formal, do “vir a ser” (FARIA; MACEDO; SANTOS, op. cit., p. 65; grifos dos autores).

Já a proposta de uma pedagogia não fascista, apresentada por Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), nos traz algumas noções de infâncias, crianças, multidão (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013) e experiência, afirmando “a infância como atravessada pela experiência, pela inventividade e pelo desarrazoamento” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 179).

Nesse contexto, as autoras se propõem a construir um caminho trazendo a infância e a “criança em sua dimensão singular”. Pouco a pouco, é-nos apresentado como a infância entendida como experiência é atemporal, é criação e propicia devires. As autoras retomam, “no fim do percurso, o caráter plural que as noções de criança e infância encerram” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 179).

Nesse cenário, consideramos um dos estudos de Kohan (2004) para pensar o devir-criança, de modo a nos possibilitar um alargamento no entendimento da proposta de uma pedagogia não fascista. A esse respeito, Kohan afirma que “é preciso ampliar os horizontes da temporalidade” e nos apresenta diferentes concepções de tempo:

Em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. A mais conhecida entre nós é *Chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...]. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro). [...]. Outra é *Kairós*, que significa “medida”, “proporção”, e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada”, oportunidade [...]. Uma terceira palavra é *Aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva [...]. (KOHAN, op. cit., p. 45; grifos do autor).

Kohan nos informa, ainda, que entender uma infância inventada é entender a experiência, na dimensão aiônica do tempo, como atemporal, diferente do tempo *kairós*. Esse

entendimento da dimensão aiônica do tempo é condição para compreendermos a infância como experiência atemporal, que não se pode medir, porque é a “intensidade do tempo da vida humana”. Ao pensar a infância como experiência atemporal, o autor compreende que “o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números” (KOHAN, op. cit., p. 54-5).

Kohan também brinca com as palavras ao apresentar o devir-criança, infância e *infantilar*, nos falando sobre os dois tempos de modalidade em Deleuze, o devir e a história:

O dinamismo das minorias, o que libera o devir é um certo nomadismo (ser nômade é alcançar velocidade, movimento absoluto; pode-se ser nômade sem sair do lugar [...]), um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência, um “exorcizar a vergonha” [...]. Por isso, o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivos. Por isso, a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o *infantilar* o são (KOHAN, 2004, p. 60-1; grifos do autor).

Pensando na concepção de devir-criança trazida por Kohan (2004), voltamos à concepção não fascista apresentada por Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009). Essas autoras entendem que a infância como experiência traz a ideia de atravessamento e que este pode, ou não, atravessar tanto crianças quanto adultos – é uma espécie de “des-idade”. A criança não é um vir-a-ser pensada no adulto de amanhã, mas um devir-criança, o que ela é hoje, “nas suas capacidades, singularidades e potências” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).

Não há uma temporalidade cronológica para a experiência, porque esta não é linear, circular ou acumulativa; são devires, aquilo que já somos “capazes de inventar como experimentações de outras coisas de outros mundos” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

A pedagogia não fascista tem sido uma proposta em instituições de educação infantil, segundo essas autoras, quando as professoras se interessam intensamente em compreender o que as crianças desejam, em ouvir o que elas dizem, do que querem brincar ou fazer, ampliam as suas experiências e buscam novas formas de brincar, dançar e inventar na instituição de educação infantil. As autoras sugerem, ainda, considerar a educação *com* a criança realizada nas escolas italianas, onde as experiências com as “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) possibilitam um devir-criança, porque a pedagogia não fascista “aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da sala a possibilidade do ato de criação” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, op. cit., p. 180).

As concepções de pedagogia macunaímica, não fascista e não colonialista, das quais me apropriei, atravessaram o meu pensamento para que eu pudesse investigar a especificidade das pedagogias produzidas em UUEIs, onde professores (as), pesquisadores (as), bolsistas e estudantes desenvolvem diferentes metodologias tendo essas unidades como campo para os seus trabalhos acadêmicos.

2.3 Refletindo sobre a Pedagogia da Infância

As diferentes perspectivas de Pedagogia da Infância retroapresentadas me incitaram a refletir sobre as muitas pesquisas que têm sido desenvolvidas em diversas universidades públicas, as quais têm a sua especificidade nos estudos das crianças de 0 a 6 anos. Essas pesquisas afirmam a educação pública, gratuita e laica para as crianças nessa faixa etária e defendem propostas curriculares estreitamente vinculadas às concepções de Pedagogia da Infância. Ressalto que, ao compartilhar as diferentes concepções e produções sobre o tema, não estou sugerindo um modelo ou parâmetro, para que não exista a possibilidade de que se institucionalize um currículo para as crianças em UUEIs.

Não defendo uma base nacional instituída como currículo comum para a educação infantil no Brasil, por compreender que os documentos que formam o marco legal da educação infantil são conquistas de movimentos sociais, de professores (as), educadores (as), pesquisadores (as), dentre outros sujeitos. Esses documentos são norteadores, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999), de propostas curriculares para a pequena infância brasileira, podendo contemplar a diversidade cultural das infâncias nas diferentes instituições de educação infantil.

Ao percorrer esse caminho de reflexão sobre o tema, encontrei várias áreas do conhecimento, que, ao longo de algumas décadas, desenvolvem pesquisas, estudos e investigações sobre essa faixa etária, e percebi que eu precisava buscar referenciais para um olhar atento na EEI-UFRJ em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para participar dessa reflexão, convidei Miguel Arroyo (2009), que nos incita a buscar um diálogo entre a Pedagogia e as diversas áreas do saber, objetivando compreender como as produções dessas áreas afetam ou são afetadas por ela. Segundo esse autor, durante muitos anos a Pedagogia se alimentou das experiências das crianças para construir as suas verdades, entretanto, quando essas verdades foram construídas, os fazeres e as ações pedagógicas se comprometiam mais com a própria Pedagogia do que com as experiências das crianças. Essa relação começou a se transformar a partir do protagonismo das crianças interrogando tanto a

Pedagogia quanto as demais ciências, questionando as verdades prévias e os olhares condicionados, o que implicou a necessidade de se produzirem outras interpretações sobre a infância. Para Arroyo (op. cit. p. 119), “a pedagogia precisa aprender com as ciências a desconstruir as suas verdades, começando por reconhecer que a infância se trata de um território onde se encontram a pedagogia e as diversas ciências”.

A Filosofia, segundo ele, foi a primeira ciência a contribuir para que a criança recuperasse a centralidade das ações pedagógicas e se pensasse o tempo e o currículo da criança diferentemente do tempo e do currículo para o aluno.

Arroyo (2009) afirma que a História e a Sociologia da Infância são ciências que também têm trazido significativas contribuições para a Pedagogia se rever e se pensar criticamente. A História contribui para o entendimento de que a infância é uma construção histórica, temporal e, por isso, diferentes conceitos são construídos e desconstruídos ao longo do tempo. Já a Sociologia da Infância contribuiu para que a Pedagogia pudesse rever as suas verdades, compreendendo uma dinâmica sociocultural com as crianças que coloque as categorias sociais preexistentes em relações, com alteridades múltiplas, teorizando a partir do processo de formação e de socialização como categoria geracional. Contudo, caso essas verdades não sejam desconstruídas, acabam reforçando o pensamento pedagógico.

Arroyo (op. cit.) nos diz ainda que as ciências interrogam a pedagogia da modernidade sobre uma de suas verdades construídas historicamente: a função social em formar o sujeito sociocultural. Para esse autor, esta é uma das verdades que precisam ser revistas a partir de estudos críticos de posturas mais radicais, porque “uma das funções de reconstrução crítica desses processos tem sido mostrar que o ideal de infância civilizada operou como regulador dos corpos, dos sentidos, da socialização e sociabilidade das diversas crianças” (ARROYO, op. cit., p. 135). Precisa haver diálogo entre pensamento pedagógico e essas outras ciências, para que a Pedagogia possa se rever, criticar-se, recuperar a relevância das experiências das crianças e se opor radicalmente a um “ideal único e universal de infância que nasce com a pretensão de se constituir como o parâmetro único, conseqüentemente regulador, de formas corretas e incorretas de ser crianças” (ARROYO, op. cit., p. 139).

2.4 Ampliando o Debate sobre o Tema

Com o objetivo de ampliar o debate, com relevância para o tema da Pedagogia da Infância, procedi a uma busca em diversas produções das diferentes áreas do conhecimento, com um recorte temporal desde 2011, ano de implantação da Resolução nº 1/2011 nas UUEIs,

até o ano de 2017. Como não encontrei no banco de teses e dissertações da CAPES trabalhos acadêmicos em que o objeto de investigação fosse especificamente a Pedagogia da Infância, a busca se deu no portal da SciELO Brasil, em catálogos *online* da Base Minerva (SiBi) e no Google Acadêmico. Assim, elenquei diversos artigos com aproximações sobre esse tema, que constituíram uma planilha, pautando-me no entendimento de que o artigo é um suporte que possibilita de forma concisa as informações sobre o trabalho: introdução, objetivos, metodologia e resultados.

Quando iniciei a pesquisa com o descritor Pedagogia da Infância, não encontrei qualquer trabalho na Base Minerva; então, decidi buscar separadamente pelos descritores Pedagogia e Infância. Para o descritor Pedagogia, encontrei 1234 publicações e, para o descritor Infância, 1287. Contudo, o resultado pela busca do descritor Pedagogia apresentou muitos trabalhos referentes aos ensinamentos fundamental e médio e ao curso de Pedagogia. Já para o descritor Infância, eu precisei seguir a busca com um olhar ainda mais cuidadoso na especificidade do tema, porque eram muitos trabalhos a serem filtrados. Por isso, novamente, precisei me debruçar na leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e, até mesmo, quando necessário, nos textos em sua íntegra.

Com o objetivo de construir um mapeamento das discussões que têm envolvido o tema especificamente na educação infantil, busquei o debate que vem ocorrendo nacionalmente sobre diversos aspectos, dimensões e aproximações com a Pedagogia da Infância, além de importantes contribuições de diversas áreas do conhecimento. Debrucei-me, também, na biblioteca da ANPED, assim como em artigos publicados em revistas acadêmicas de significativa relevância para o tema, como, por exemplo, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na ANPED, eu elenquei todas as produções referentes a crianças, infâncias e educação infantil não apenas no Grupo de Trabalho 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos, como em todos os outros GTs. O levantamento resultou em 132 trabalhos acadêmicos.

Devido ao número de trabalhos relativamente grande, busquei textos para pensar como elencar critérios para a seleção e encontrei um dos estudos de Gatti (1983), que me auxiliou a organizar os referidos artigos sob a perspectiva da pesquisa em educação.

Gatti apresenta uma trajetória histórica da pesquisa em educação no Brasil a partir de artigos publicados nos “Cadernos de Pesquisa”, problematizando a pesquisa sob diferentes perspectivas, sendo uma delas a metodologia, tema de confluência com o meu interesse. Tais temas se apresentavam sob os seguintes aspectos: mapeamento das temáticas e das

metodologias, formação dos pesquisadores e as contribuições em programas de pós-graduação *stricto sensu*, condições institucionais para a realização de pesquisas, debates envolvendo a pesquisa, as políticas e os processos educacionais. Tais questões passavam pela necessidade da construção de centros de estudos em que pesquisadores (as), professores (as) e alunos (as) de pós-graduação pudessem desenvolver a ideia de polos disseminadores dos estudos que não estivessem sob as oscilações de políticas públicas.

Para essa autora, uma das dificuldades na época era a formação de equipes de pesquisa que se dedicassem a uma mesma temática, além de inúmeros desafios. Um deles seria a perspectiva histórico-institucional das pesquisas em educação no tocante à abrangência entre teoria e prática, crucial para o (a) pesquisador (a) realizar uma pesquisa mais solidária e não individualizada. Já nessa época, outro ponto desafiador para esse profissional seria o de realizar uma pesquisa *na* escola e não *sobre* a escola. Com essa demanda, ele (a) precisaria posicionar-se e pensar criticamente sob a perspectiva de diferentes autores (as) e metodologias no desenvolvimento de sua investigação.

Prosseguindo na trajetória metodológica de pesquisa em educação exposta por Gatti (1983), a Educação havia se distanciado de outras áreas disciplinares e do contexto da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Algumas possibilidades metodológicas de pesquisa começavam a se delinear. Por exemplo, um dos caminhos seria a síntese entre o modelo objetivista e subjetivista no ato de pesquisar, na busca de melhor compreensão do objeto a ser estudado. Para atingir esse objetivo, precisaria não se coisificar os fatos humanos, tomando-os independentes dos sujeitos que os investiga – esse modelo foi chamado de modelo objetivista – e precisaria também não tomar apenas os sujeitos como objeto de estudo somente pelo ponto de vista dos valores e das experiências, unicamente de forma subjetiva, afastando-se da objetividade – modelo denominado subjetivista. A síntese dessas duas posições metodológicas seria o que se buscava nesse determinado momento da trajetória de pesquisa em Educação.

Alguns anos depois, as discussões começaram a se basear na pesquisa qualitativa, buscando métodos alternativos para os modelos experimentais e os estudos empiricistas. A temática era o foco de debates em simpósios, em cursos de pós-graduação, dentre outros espaços. As alternativas eram diversas: análise de conteúdo, estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, dentre outros. Nesse cenário, Gatti (op. cit.) afirma que todo o debate sobre pesquisa em Educação tem contribuído para o enfrentamento necessário para o problema de posturas epistemológicas, de diferentes métodos, da utilização de técnicas, da exposição do objeto, dentre outras questões:

É preciso reconhecer que não temos nos omitido no enfrentamento desses problemas, mas que, por outro lado, nem tudo o que se faz sob a égide da pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica, traduzindo com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum, como as racionalizações primárias (GATTI, 1983, p. 110).

Com inspiração nos estudos de Gatti (1983) e ancorada nos limites desta pesquisa, considerei e agrupei os artigos segundo as referências teóricas encontradas nos trabalhos. Assim, apresento o resultado de um levantamento bibliográfico sobre a pesquisa em Educação, com resultados significativos sobre o diálogo entre esta e outras áreas do conhecimento.

O referido levantamento possibilitou-me o encontro com artigos muito interessantes, redigidos por professores (as) de universidades públicas, coordenadores (as) ou participantes de grupos de pesquisa de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, resultando na planilha “Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância (2011-2017)”, que tem como objetivo mostrar a tendência do debate nacional sobre o tema e, se necessário, oferecer suporte teórico a futuras consultas.

Para confecção dessa planilha, segui os critérios dos descritores elencados pelo GPISD na “planilha guarda-chuva” elaborada com o acervo da Creche UFF (MELO, 2013). Assim, a planilha culminou com os seguintes descritores: tipo de documento; título; área do conhecimento; autoria/coautoria; instituição; ano; número de páginas; palavras-chave; local depositado/suporte. Acredito que tais descritores oferecem diversas possibilidades de busca, facilitando pesquisas futuras. Embora todas as produções tenham sido encontradas na área da Educação, as contribuições de Sociologia, História, Artes Visuais, Filosofia, dentre outras, fundamentaram os artigos, apontando um possível diálogo entre as diferentes áreas e a Educação. Essa planilha originou vários quadros e tabelas, que serão apresentados a seguir.

No período analisado (2011-2017), do total de trabalhos levantados (132), a área da Educação representa o maior percentual, com 48,48% dos artigos, seguida de Sociologia, com 28,79%; Filosofia, com 9,85%; História, com 7,57%; Artes Visuais, com 3,79%; Matemática, com 0,76%; Psicologia, com 0,76% (Tabela 4).

Tabela 4 – Percentual de artigos que tratam do tema pedagogia da infância por área do conhecimento no período 2011-2017.

Área do Conhecimento	Nº de Artigos	Percentual (%)
Educação	64	48,48

Sociologia	38	28,79
Filosofia	13	9,85
História	10	7,57
Artes Visuais	5	3,79
Matemática	1	0,76
Psicologia	1	0,76
Total	132	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na distribuição temporal de produção de artigos por área do conhecimento, observa-se um aumento na produção de trabalhos da área de Educação, Sociologia e História a partir do ano de 2015. A Educação e a Sociologia apresentam um número maior de trabalhos produzidos no período de 2011-2017. Proporcionalmente, depois da Educação, da Sociologia e da História, as Artes Visuais foi a área que mais aumentou a sua produção de 2015 para 2017. A ausência de trabalhos publicados no ano de 2014 é devido a, nesse ano, não ter sido realizado o Encontro Nacional da ANPEd, evento que forneceu o maior número de dados para elaboração da planilha (Tabela 5).

Tabela 5 – Produção de artigos por área do conhecimento no período 2011-2017.

Anos	Artes Visuais	Educação	Filosofia	Psicologia	História	Sociologia	Matemática
2011	1	17	9	0	1	10	1
2012	0	2	0	0	0	0	0
2013	1	2	1	0	2	10	0
2015	0	17	2	0	6	12	0
2016	0	2	0	0	0	0	0
2017	3	24	1	1	1	6	0
Total	5	64	13	1	10	38	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Objetivando melhor compreensão a respeito das contribuições de cada área do conhecimento, promovi uma releitura dos artigos, o que me levou à elaboração de quadros específicos, por área, contendo, em cada célula: título/ano de publicação, autoria/coautoria, instituição, metodologia, palavras-chave.

Na área de Artes Visuais, das cinco publicações, três trazem dois caminhos metodológicos para suas pesquisas: a discussão conceitual e a investigação sobre as temáticas específicas da arte e da educação em periódicos acadêmicos e científicos, enquanto dois não informam a metodologia usada (Quadro 1).

Quadro 1 – Área do conhecimento: artes visuais.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
Imaginação: arte e ciência na infância (2011)	Gilka Girardello	UNICAMP	Discussão conceitual	imaginação; arte; ciência; infância; educação; narrativa
Cinema infantil, arte e indústria cultural (2013)	André Barcellos Carlos de Souza	UFG	Não consta	infância; arte; cinema; indústria cultural
O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa (2013)	Adriane O. Guedes; Michelle D. Ferreira	UNIRIO/ UNIRIO/ SME-Artes	Os caminhos da pesquisa, com destaque para o conceito de educação estética	educação infantil e arte; educação estética; formação de professores da educação infantil
Experiência: uma arqueogenealogia entre a arte e a educação (2017)	Kelly C. Sabino	USP	Investigação em fontes temáticas em periódicos científicos e acadêmicos de arte-educação	arte; educação; arqueogenealogia; Michel Foucault
A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância (2017)	Sandra R.S. Richter; Adriana A. da Silva; Ana Lúcia G. de Faria	UFSC	Não consta	arte; pedagogia; direitos; pequena infância

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A área da Educação apresentou duas dimensões claramente pronunciadas nos textos: práticas pedagógicas e política.

Na dimensão práticas pedagógicas, foram catalogadas 30 publicações para essa área do conhecimento (Quadro 2).

Quanto à orientação metodológica, cinco trabalhos se reconhecem como estudo de caso; três como pesquisa qualitativa ou análise qualitativa; dois têm como referência o caminho metodológico de Bakhtin; dois afirmam terem sido realizados com análise de conteúdo, também nominado procedimento metodológico de Bardin; um trabalho como pesquisa-ação; sete trabalhos com revisão bibliográfica; em dois trabalhos os autores identificam todos os instrumentos utilizados na pesquisa como escolha metodológica (diário de campo, registros escritos, fílmicos e fotográficos); oito trabalhos não nomeiam ou denominam a metodologia utilizada.

Quadro 2 – Área do conhecimento: educação (dimensão práticas pedagógicas).

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida (2011)	Luciana D. de Oliveira	UFES	Estudo de caso; análise documental; observação; questionário; entrevista; filmagens; registro de áudio; fotografias	literatura; formação de leitores; educação infantil
“O pão nosso de cada dia nos dá hoje”: trilhas de uma infância entre a escola e o lixo (2011)	Simone de O. da S. Santos	UFF	Estudo de caso; pesquisa qualitativa; análise documental; entrevista; fotografias	alfabetização; linguagem; trabalho infantil no lixo
Leituras de escolares sobre diferenças na literatura infantil brasileira (2011)	Gládis Elise P. da S. Kaercher; Maria Isabel H.D. Zen	UFRGS/ UFRGS	Não consta	leitura; literatura infantil; diferença
Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte (2011)	Débora Cristina de Araújo	UFPR	Abordagem qualitativa; abordagem de conteúdo	literatura infanto-juvenil; relações raciais; pesquisas
O diário em roda na educação ambiental (2011)	Cleiva A. de Lima; Maria do C. Galiuzzi	FURG/ FURG	Pesquisa-ação-participante; análise	educação ambiental; roda de formação;

Quadro 2 – Área do conhecimento: educação (dimensão práticas pedagógicas).

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
			textual discursiva	diário em roda; registro; formação de professores
A educação das crianças e as músicas infantis (2011)	Zena W. Eisenberg; Maria Cristina M.P. de Carvalho	PUC-Rio/ PUC-Rio	Pesquisa e seleção de músicas tradicionais e contemporâneas.	músicas infantis; conceitos de infância; desenvolvimento infantil
Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil (2011)	Maria Leticia Nascimento	FEUSP	Não consta	pequena infância; políticas públicas; legislação
Uma análise da produção da ANPEd e periódicos educacionais sobre a brincadeira e as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil(2012)	José Ricardo Silva; Larissa Aparecida Trindade dos Santos	UNESP/ UNESP	Não consta	educação; diretrizes curriculares; educação infantil; currículo escolar
Infância e linguagem: educar os começos (2013)	Simone Berle	UNISC	Aproximação entre a dimensão narrativa de Bárceña, Mèlich e Larossa, com a fenomenologia de Merleau-Ponty	infância; educação; linguagem
A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX (2015)	Rosa Batista/Eloísa A.C. Rosa	UNISUL - CED/UFSC	Análises na ACD de Norman Fairclough	história; educação infantil; docência
Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil (2015)	José Edimar de Souza	UFC	Pesquisa qualitativa; observação sistemática; entrevistas semiestruturadas	Não consta
Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais a1 e a2 da área de educação (2015)	Michele A. Furtado	UnB	Procedimento metodológico de Bardin	creche; análise de conteúdo; periódicos acadêmicos
Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? (2015)	Bruna M.F. Alves	UFRJ	Levantamento bibliográfico	educação infantil; linguagem; discursos docentes
A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas (2015)	Amanda Cristina T.L. Marques	IFSP Campus São Paulo	Observação participante; entrevistas coletivas; análise de enunciados	educação infantil; registro de práticas; documentação pedagógica
Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil (2015)	Carolina M. Castelli; Ana Cristina C. Delgado	UFPEL/ UFPEL	Estudo de casos múltiplos ou estudo de caso coletivo	cuidado; conflito; relações multietárias
“Quem gostou da história?” A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios (2015)	Dilian da R. Cordeiro	UFP	Pressupostos qualitativos; entrevistas semiestruturadas	compreensão leitora; leitura; educação infantil
Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo? (2015)	Rosalva de Cássia Rita Drumond	UERJ/ISERJ	Não consta	infância; escolarização; currículo
Narrativas infantis e imaginação: o estado da arte (2015)	Débora C.S. de C. Vieira	UnB	Análise qualitativa/quantitativa	narrativas infantis; imaginação; estado da arte
O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância (2016)	Juliana S. Lessa	UFSC	Não consta	infância; experiência; modernidade; Walter Benjamin
Ser criança no Brasil; concepções e disputas na sociedade de classes (2016)	Flavia de F. de Lamare	UFF	Não consta	educação infantil; pedagogia da infância; neoliberalismo
Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças (2017)	Aline Helena Mafrá-Rebello; Márcia Buss-Simão	UFSC/ UNISUL	Registros escritos, fílmicos e fotográficos	educação infantil; formas regulatórias; perspectiva das crianças
Onde estão as crianças da Carochinha? Investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária (2017)	Flávia Maria de Menezes; Lígia M.M. Leão de Aquino	UERJ/ UERJ	Abordagem qualitativa com leitura contemplativa e tradução responsável como metodologia para análise documental	creche universitária; criança; produção de conhecimento
O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem	Francine C. de Bom	UNESC	Diário de campo	jogo protagonizado; infância; arte

Quadro 2 – Área do conhecimento: educação (dimensão práticas pedagógicas).

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
vigotskiana (2017)				
O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre criança e literatura na escola? (2017)	Márcia Maria e Silva	UFF	Estudo de dissertações e teses defendidas entre 2008-2014 sobre leitura literária em instituições de educação infantil	literatura; educação infantil; formação de leitor
Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões (2017)	Vanessa F. Almeida Neves; Patrícia Corsino	UFMG/UF RJ	Revisão bibliográfica	alfabetização; leitura e escrita; educação infantil; estado do conhecimento
Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: revisitando o tema (2017)	Ione da S. Jovino	UEPG/UFSCar	Revisão bibliográfica de mapeamento e narrativa	literatura infantil; criança negra; infância; representação
“Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil (2017)	Francisca J. da Costa e Silva; Adenilda B.A. de Moraes	UFPB/UF PB	Análise de conteúdo	gênero e diversidade na escola; educação infantil; produção científica
Barbie, Max Steel e os heróis que estão em você: consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância (2017)	Angélica S. Pereira	UFSC	Não consta	criança; consumo; pedagogias de gênero; subjetivação
A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento (2017)	Dalila Lino	UNESP	Estudo de caso; natureza qualitativa; escala de envolvimento e de análise	escolha; envolvimento; educação de infância
Participação infantil e debate democrático: aproximação pelo campo da educação infantil (2017)	Fabiana O. Canavieira; Maria Carmen S. Barbosa	UFSC	Não consta	educação infantil; política educacional; democracia; participação infantil

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ainda na área da Educação, especificamente na dimensão política, cataloguei 34 trabalhos, assim distribuídos conforme a orientação metodológica: 12 como pesquisa documental ou bibliográfica; um como pesquisa quantiquantitativa; um como pesquisa qualitativa; um como pesquisa etnográfica; dois como estudo de caso; quatro em que os instrumentos metodológicos são apresentados como metodologia de pesquisa, elencando observação, registros de campo, questionário, entrevistas, dentre outros; 11 não informam a metodologia. Observa-se uma tendência na pesquisa de análise documental, bibliográfica e exploratória, que traz aspectos metodológicos confluentes para a pesquisa quantiquantitativa no que se refere à grande produção de dados a serem analisados por pesquisadores (as) (Quadro 3).

Quadro 3 – Área do conhecimento: educação (dimensão política).

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
A política de acesso à educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba (2011)	Lenilda C. de Macêdo; Adelaide A. Dias	UF CG	Pesquisa em documentos oficiais e acadêmicos; estatística (censo escolar)	política; educação infantil; direito à educação
Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos (2011)	Rosimari K. Martins	SD-SC	Pesquisa bibliográfica; entrevistas; visitas; observação participante; fotografias; filmagens	criança; família; direitos; meio rural; educação infantil
Educação entre os povos Tupinambá de Olivença (2011)	Léa Tiriba	UNIRIO	Pesquisa exploratória; estudo de caso	Não consta

Quadro 3 – Área do conhecimento: educação (dimensão política).

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
O lugar da creche na educação infantil (2011)	Gabriela B. da S. Scramingnon	UNIRIO/	Aplicação de questionário; entrevistas individuais e coletivas; grupo focal	Não consta
Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	Sandra Regina S. Richter; Maria Carmen S. Barbosa	UNISC/ UFRGS	Direitos das crianças. Participação. Educação infantil	direitos das crianças; participação; educação infantil
Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades (2011)	Nancy N. de L. Alves; Ivone Garcia Barbosa	UFG	Estudo documental; questionário; entrevistas	coordenação pedagógica; identidade profissional; educação infantil
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental (2011)	Sonia Kramer; Maria F. Nunes; Patrícia Corsino	PUC-Rio/ UFRJ/ UNIRIO	Não consta	educação infantil; ensino fundamental; leitura e escrita
“Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da educação municipal (2011)	Silvia Neli F. Barbosa; Camila dos A. Barros	PUC-Rio/ PUC-Rio	Entrevistas	educação infantil de qualidade; políticas públicas municipais
Educação infantil, infância e cidadania (2011)	Isabel Cristina de A.L. e Silva	UNICAMP	Não consta	educação infantil; infância; cidadania
O trabalho que se realiza na educação infantil (2011)	Laís Leni O. Lima	UFG	Análise documental; procedimentos qualitativo-quantitativos; observações; entrevistas	Não consta
As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas (2012)	Maria Leticia B.P. Nascimento	USP	Questionários; entrevistas semiestruturadas	Não consta
Avaliação na educação infantil: um debate necessário (2013)	Vanessa F.A. Neves; Catarina Moro	Fundação Carlos Chagas/ Fundação Carlos Chagas	Não consta	educação infantil; aprendizagem; avaliação
Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje (2015)	Caroline M.C. Conceição; Beatriz T.D. Fischer	UNIOEST E/ UNIOEST E	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; observação	Não consta
O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias (2015)	Viviane Drumond	UFT	Observação; registro no caderno de campo	estágio; formação de professores (as); creche; pré-escola; crianças
O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia (2015)	Luísa A.N. de Freitas	UNIRIO	Análise documental; entrevistas semiestruturadas	música; educação infantil; abordagem de Reggio Emilia
Monitoramento das metas do plano nacional de educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do estado (2015)	Maria Luíza Rodrigues Flores	UFRGS	Não consta	educação infantil; plano nacional de educação; obrigatoriedade de matrícula na pré-escola; tribunal de contas do estado do Rio Grande do Sul
“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito? (2015)	Leandro Henrique de Jesus Tavares	UNIRIO	Estudo de caso	educação infantil; direito; escuta de crianças
Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional (2015)	Roseli Nazario	PPGE-UFSC	Pesquisa etnográfica para análise de um programa de acolhimento institucional	criança; infância; acolhimento institucional
Educação pré-escolar: políticas públicas, qualidade e concepções pedagógicas (2015)	Alessandra M.L. Alves; Amanda Resende	UNIRIO	Não consta	educação pré-escolar; políticas públicas; concepções pedagógicas
Judicialização da educação infantil: direitos e desafios (2017)	Rafaela R.A. de Oliveira; Beatriz de B. Teixeira	UFJF/UFJF	Análise documental; revisão bibliográfica; entrevistas	educação infantil; judicialização da educação; ministério

Quadro 3 – Área do conhecimento: educação (dimensão política).

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
			semiestruturadas	público; conselhos tutelares; poder legislativo
Judicialização da educação infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração (2017)	Salomão B. Ximenes; Vanessa Elias Oliveira; Mariana P. da Silva	UFABC/UFABC/UFABC	Não consta	Judicialização; educação infantil; políticas educacionais; poder judiciário
Nas linhas e entrelinhas da política: a expansão da educação infantil nos planos municipais de educação (2017)	Edson C. dos Santos; Camila dos A. Barros	UNIRIO/UNIRIO	Pesquisa empírica. documental e bibliográfica	PNE; PMEs; obrigatoriedade
O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil Carinhoso (2017)	Soeli Terezinha Pereira; Adriana Aparecida Dragone Silveira	UFPR/UFPR	Análise de documentos; entrevistas; levantamento de dados	direito à creche: Brasil Carinhoso; pobreza; educação infantil
A obrigatoriedade da matrícula em pré-escola em tempos de “terceira via” (2017)	Rosânia Campos; Maria Carmen S. Barbosa	UNIVILLE /UFRGS	Pesquisa documental; coleta de dados quantitativos	política para educação infantil; obrigatoriedade da matrícula na pré-escola; parceria público-privada
Regulação da política pública da educação infantil em Belo Horizonte: reflexões sobre a proposta curricular (2017)	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto	UFMG	Estudo empírico do ano de 2012	educação infantil; política pública; Belo Horizonte; regulação; proposta curricular
Oferta de educação infantil em planos municipais de educação (2014-2014): perfis e tendências (2017)	Zara F. Tripod	UFOP	Análise de amostra estatística de 169 municípios	educação infantil; planejamento educacional; planejamento do estado
Avaliação da educação infantil: características de iniciativas municipais paulistas (2017)	Claudia Oliveira Pimenta	USP	Não consta	educação infantil; avaliação; qualidade educacional
Datas comemorativas: uma construção ideológica que persiste na educação infantil (2017)	Marta Nidia Varella Gomes Maia	PUC-Rio	Não consta	currículo; educação infantil; datas comemorativas
Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso (2017)	Virgínia Louzada	UERJ	Não consta	avaliação; cadernos pedagógicos; pré-escola; alfabetização
As lutas pela educação infantil: políticas, direitos e pedagogias (2017)	Cleriston Izidro dos Anjos; Solange Estanislau dos Santos; Fernando Ilídio Ferreira	UFSC / UFSC / UFSC	Não consta	Não consta
Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação (2017)	Angela Scalabrin Coutinho; Catarina Moro	UFSC / UFSC	Não consta	educação infantil; cenário político pós golpe; avaliação; BNCC
O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? (2017)	Marineide de Oliveira Gomes	UNISANTOS	Pesquisa de natureza quantitativa	cursos de pedagogia; formação de professores de educação infantil; professor polivalente
Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil do ensino fundamental (2015)	Edinéia C. Ribeiro	UFJF	Pesquisa bibliográfica e documental, abordagem qualitativa	currículo; educação infantil; transição educação infantil-ensino fundamental
A educação infantil nos municípios do território litoral sul da Bahia (2017)	Emilia P. Vieira; Neisa P. dos S. de Castro; Cândida Maria S.D. Alves	UESC/UESC/UESC	Questionário	políticas públicas; política educacional; educação infantil

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na área da Filosofia, os 13 trabalhos catalogados, além de promoverem um diálogo entre essa área e a de Educação, mostram uma tendência metodológica de aproximação da

infância, com estudos pós-coloniais, o que muito me interessou para futuras análises (Quadro 4).

Quadro 4 – Área do conhecimento: filosofia.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
“Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil (2011)	Anelise M. do Nascimento	UFRJ	Levantamento bibliográfico; pesquisa de campo; análise de dados	disciplina; autonomia; educação infantil
A rotina do currículo na educação infantil. E a potência do ritmo? (2011)	Maritza Maciel C. Maldonado	UNEMAT	Não consta	educação infantil; currículo; ritmo
Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze (2011)	Gilcilene Dias da Costa	UFPA	Não consta	currículo; arte; criação; filosofia da diferença; educação
Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal (2011)	Maria Isabel Edelweiss Bujes; Jaqueline de Menezes Rosa	ULBRA/ULBRA	Não consta	projetos de trabalho; racionalidade neoliberal; capital humano; competição; governo
Autoridade, infância e “crise na educação” (2011)	Mariane Inês Ohlweiler; Rosa Maria B. Fischer	UFRGS/UFRGS	Não consta	autoridade; crise na educação; infância
Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010) (2011)	Rosalba Maria C. Garcia; Graziela Maria B. Lopez	UFSC/UFSC	Não consta	Não consta
Movimentos da/na infância contemporânea: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar (2011)	Claudia Rodrigues de Freitas	UFRGS	Cartografia; metodologia que valorizasse um caminho errante	TDAH; hiperatividade; educação infantil; educação especial; atenção; inclusão escolar
A menina e o menino que brincava de ser... Representações de gênero em pesquisa com crianças (2011)	Constantina X. Filha	UFMS	Pesquisa-ação realizada com crianças; abordagem bibliográfica	gênero; pesquisa com criança; representação
René Schérer e a filosofia da educação: aproximações (2015)	Sílvio Gallo	UNICAMP	Não consta	filosofia da educação; René Schérer; dispositivo pedagógico; infância; devir-criança
A infância como “dispositivo”: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação	Andrea Braga Moruzzi	UFSCar	Não consta	infância; educação; Foucault; dispositivo
Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire (2011)	Marta Regina P. da Silva; Elydio dos Santos Neto; Maria Leila Alves	UMESP	Não consta	criança; infância; Paulo Freire; pedagogia da infância oprimida
Entre Mia Couto e Michel Vandenbroeck: outra educação da infância por inventar (2013)	Sandra Regina S. Richter; Maria Carmen S. Barbosa	UNISC/UFRGS	Concepção metodológica que segue a crítica formulada por alguns estudos em literatura pós-colonizadora	infância; educação infantil; anticolonialismo
Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea (2015)	Raquel G. Salgado; Carmem Lúcia S. Mariano; Evandro Salvador A. de Oliveira	UFMT/UFMT/UMINHO (Portugal)	Imersão no cotidiano das crianças dentro da escola	infância; sexualidade; mídia

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A área da Psicologia contribuiu com apenas um trabalho, caracterizado metodologicamente como pesquisa qualitativa (Quadro 5).

Quadro 5 – Área do conhecimento: psicologia.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos (2017)	Lisiane G. Colussi; Maria Lídia S. Szymansky	UNIOEST E/ UNIOEST E	Pesquisa qualitativa; filmagens; observação	funções psicológicas superiores; desenvolvimento infantil; psicologia histórico-cultural

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Já a área de História apresentou 10 trabalhos com diferentes metodologias de pesquisa, conforme segue: três com análises documentais e bibliográficas; um com análise comparativa; um com pesquisa exploratória; dois com questionários e demais instrumentos de medição; um com a estratégia teórico-metodológica sustentada no diálogo com Burger; dois não nomearam as suas metodologias (Quadro 6).

Ressalta-se que, embora as áreas de Psicologia e História contribuam para interrogar a Pedagogia da Infância, as produções selecionadas trazem uma metodologia que não se aproxima da qual me proponho a investigar.

Quadro 6 – Área do conhecimento: história.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
Educação infantil paulistana: histórias, tempos e espaços (2013)	Rivania Kalil Duarte; Sylvia Paula de A.T. Vilhena	UNINOVE/ PUC-SP	Investigação documental; análise bibliográfica	educação infantil; espaço físico; propostas pedagógicas
As concepções educacionais do pedagogo (2013)	Antonio de S.D.L.C. Mathieson	USP	Não consta	Sampaio Dória; reforma de 1920; princípios de pedagogia; alfabetização; lei da recapitulação abreviada; método intuitivo-analítico
Gabriela Mistral e Cecília Meireles: projetos de leitura publicada dedicada à criança (2015)	Rosângela V.J. Ferreira; Hilda A.L. da S. Micarello	UFJF/ UFJF	análise documental, com base na hermenêutica ricoueriana e na história cultural	Cecília Meireles; Gabriela Mistral; formação do leitor
Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativas de crianças no cotidiano da escola (2011)	Andréa B. de Medeiros	UFJF	Não consta	tempo; narrativa; infância; cotidiano escolar
Iniciativas populares: o movimento comunitário e a educação infantil na baixada fluminense (2015)	Édson Cordeiro dos Santos	UNIRIO	Pesquisa exploratória, utilizando para a coleta de dados as documentações direta e indireta e a observação direta extensiva	movimento comunitário; educação infantil comunitária; baixada fluminense
Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense (2015)	Márcia Buss-Simão	UNISUL	Questionário; análise dos dados	educação infantil; docência; redes municipais; Santa Catarina
Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas (2015)	Sílvia Helena V. Cruz	UFC	Observações em uma creche pública	discriminação étnico-racial; discriminação em crianças; construção de identidade; pesquisa com crianças
A gestão da educação infantil em 12 municípios e algumas relações com sua qualidade (2015)	Bianca Correa	USP	Questionários; análise documental; estudos de caso	gestão; educação infantil; qualidade
Histórias e memórias docentes na Amazônia	Maria do Socorro C.	UEPA/	Questionário	educação infantil;

Quadro 6 – Área do conhecimento: história.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
paraense e o cenário da formação do professor de educação infantil (2015)	Hage; Marina Graziela Feldmann	PUC-SP		formação de professor; história e memória; ação docente
A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970 (2017)	Patrícia Regina Silveira de Sá Brant	UDESC	Análise documental e da história real	educação de crianças; educação; Florianópolis (SC); educação infantil; perfil docente; rede pública

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na área da Matemática, encontrei apenas um trabalho, de pós-doutorado, o qual apresenta metodologia quali-quantitativa (Quadro 7).

Quadro 7 – Área do conhecimento: matemática.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
Há diferenças entre crianças surdas e ouvintes em matemática na educação infantil? (2011)	Heloisa Helena de J. Barbosa	UFSC	Pesquisa quali-quantitativa	Matemática; surdez; educação; educação infantil

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A área da Sociologia contempla o maior número de trabalhos que reportam concepções próprias de crianças como autoras, participantes das investigações, os quais fundamentam os estudos da chamada Nova Sociologia da Infância.

Dentre os 38 artigos catalogados, 20 apresentavam como caminho metodológico a pesquisa etnográfica; quatro, a pesquisa documental e bibliográfica; um, pesquisa qualitativa; dois utilizaram entrevistas e observação; dois usaram narrativas autobiográficas; um, optou por um ensaio de natureza reflexiva; outro apontou a história de vida como metodologia; um utilizou a análise e a microgenética; um usou a análise de contexto; dois, os estudos exploratórios; um optou pela caracterização do contexto histórico-cultural. Apenas em dois trabalhos não constava a informação sobre o caminho metodológico adotado (Quadro 8).

Quadro 8 – Área do conhecimento: sociologia.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
A formação da infância para o consumo na publicidade da revista Veja (2011)	Paula D. de Andrade	ULBRA	Análise de anúncios no período de 2000-2009	infância; consumo; pedagogias culturais
Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? (2011)	Tacyana Karla G. Ramos	UFS	Análise microgenética; filmagens; observação	práticas educativas com bebês; interação social; creche
Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês (2011)	Luciane P. Simiano; Carla K. Vasques	UFRGS/ UFRGS	Pesquisa de orientação etnográfica	educação infantil; bebê; espaço; lugar
Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola (2011)	Arleandra Cristina T. do Amaral	UTP/UFPR	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; observação; registro em diário de campo	Infâncias; crianças; sujeitos de direitos; relações raciais
Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar (2011)	Renata P.W. Almeida	PUC-SP	Proposta de investigação em uma sala de EI	educação infantil; práticas escolares; infância; crianças

Quadro 8 – Área do conhecimento: sociologia.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever (2011)	Vanessa F.A. Neves	UFMG	Análise do contexto de brincadeiras de um grupo de crianças no último ano de EI	brincadeiras; letramento; educação infantil
O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem (2011)	Letícia V. Casanova	UNIVALI	Entrevistas	relação família-creche; educação infantil; família
Redes de leitores: configurando uma história da leitura de crianças de assentamento da reforma agrária no sudeste do estado do Pará (2011)	Eliana da S. Felipe	UFPA	Estudos exploratórios; observação direta; questionário; entrevistas	assentamento; infância; leitura; literatura; prática
A influência do capital cultural herdado na apropriação da cultura escrita digital de crianças (2011)	Mônica Daisy V. Araújo	UNIR	Observação; entrevista	cultura escrita digital; capital cultural; criança
A infância aos olhos dos adultos: um estudo à luz da sociologia da infância (2011)	Bruna Breda	USP	Narrativas autobiográficas; memórias de crianças	imagens da infância; sociologia da infância; memória coletiva
Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social (2013)	Deise Arenhart	UFF	Pesquisa etnográfica	culturas infantis; classe social; geração
Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz (2013)	M. Nazareth de S.S. de Mattos	UFRJ	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; observação; registro em diário de campo	linguagem; creche; crianças; leitura literária
Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? (2013)	Lucilaine Maria da S. Reis	UFF	Pesquisa de caráter qualitativo e cunho etnográfico	educação infantil; crianças; inserção; vivência; diálogo
A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil (2013)	Joselma S. de Castro	UFSC/PMF	Etnografia; recursos fílmicos; fotografias; registro de campo	bebês; educação infantil; estratégias de comunicação; interação; linguagem
Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil (2013)	Regina Ingrid Bragagnolo; Andrea S. Rivero; Zaira T. Wagner	UFFS/NDI-CED-UFSC/UFFS	Fundamentos etnográficos; observação	educação infantil; brincadeira; prática pedagógica
Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências (2013)	Marta Regina Paulo da Silva	UNICAMP	Observação participante; registro de campo, através da escrita, fotografia e filmagem; análise documental; relatos orais das crianças; análise de seus desenhos e HQs	crianças pré-escolares; culturas infantis; imagem; história em quadrinhos; adultocentrismo
Espaços urbanos com crianças (2013)	Samy Lansky	FUMEC/UNA	Etnografia; observação participante	criança; espaço urbano; cidade; etnografia; mapa
Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância (2013)	Gabriela G. de C. Tebet; Anete Abramowicz	UFSCar/UFSCar	Análise da produção bibliográfica	bebê; diferença; singularidade; sociologia da infância; metodologia de pesquisa
Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola (2015)	Gisela M. Pelizzoni	UFJF	Análise documental; história oral; depoimentos	infância; tradução; cultura da escola
A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil (2015)	José Edilmar de Sousa	UFC	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; observação; coleta de dados; aplicação de questionário	infâncias; políticas educacionais; educação infantil; identidade; relações étnico-raciais
Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? (2015)	Juliana C. Muller	UFSC	Pesquisa qualitativa e inspiração etnográfica; observações; diário de campo; registros fotográfico e audiovisual; entrevistas semidirigidas; intervenções didáticas	crianças; jogos; brincadeiras; tecnologias móveis; educação infantil; mídia-educação
“Tia, posso pegar um brinquedo?” A ação das crianças no contexto da pedagogia do	Lenilda C. de Macêdo; Adelaide	UEPB/UFPB	Pesquisa qualitativa (método etnográfico);	criança; pedagogia do controle; ação;

Quadro 8 – Área do conhecimento: sociologia.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
controle (2015)	A. Dias		observações sistemáticas; diário de campo; vídeo	culturas infantis
A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos (2015)	Fabiana de Oliveira	UNIFAL	Perspectiva qualitativa; método etnográfico; observações; registro fotográfico, produção de maquetes	crianças; direitos; participação infantil
Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças (2015)	Eduarda S. Gaudio	UFSC	Perspectiva etnográfica; observação das relações sociais; recursos fotográficos e audiovisuais	educação infantil; relações sociais; dimensão étnico-racial
A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? (2015)	Jorgiana Ricardo Pereira	UFC	Perspectiva etnográfica; observação participante; registros fílmicos e fotográficos; desenho; diário de campo	coordenação pedagógica; educação infantil; práticas pedagógicas
Palavrão é tudo que tem no corpo de Deus: um estudo sobre o obsceno das crianças (2015)	Cibele Noronha de Carvalho	UFMG	Análise do cotidiano escolar de crianças; coleta de dados; observação não estruturada; registro em diário de campo e fotográfico; entrevistas informais	reprodução interpretativa; folclore obsceno infantil; sexualidade infantil
Para explicar o presente tem que estudar a história do passado: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da baixada fluminense (2015)	Alexandra Pena	PUC-Rio	Estudo das histórias de vida	escolas comunitárias de educação infantil; histórias de vida; formação
Os projetos de trabalho e sua produção acadêmica nos GT07 e GT12 da ANPEd entre os anos 2000/2013. (2015)	Índira Aparecida Aragão	PUC-PR	Estudo de caso do tipo etnográfico, pesquisa de qualitativa; mapeamento bibliográfico	educação infantil; projetos de trabalho; prática docente
De que geração estamos falando? Narrativas acadêmicas produzindo crianças e jovens digitais (2015)	Sandro F. Bortolazzo	UFRGS	Mapeamento de pesquisas acadêmicas	geração; tecnologias digitais; crianças
Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância (2015)	Levindo D. Carvalho	UFES	Episódios etnográficos	educação integral; crianças; infâncias
Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil (2017)	Tarcia Regina da Silva	UPE	Não consta	educação infantil; autoidentificação racial; relações étnico-raciais
Subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da vila Rubim (2017)	Erika Milena de Souza; Vania C. de Araújo	UFES/UFES	Estudo exploratório	culturas infantis; cidade; crianças
O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil (2017)	Andréa S. Rivero	UFFS	Perspectiva etnográfica e participativa	educação infantil; crianças; brincadeira; estudos sociais da infância
“Aquela preta não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT (2017)	Ivone J. Alexandre	UNEMAT	Investigação qualitativa com desenho etnográfico; entrevistas e observações	crianças haitianas; professores; escolas
Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos,	Renata A.C. Mizusaki; Cleomar F.	UFMT/UFMT	Pesquisa etnográfica; observação direta;	educação infantil; relações de gênero; brincar

Quadro 8 – Área do conhecimento: sociologia.

Título/Ano de Publicação	Autoria/Coautoria	Instituição	Metodologia	Palavras-Chave
brincadeiras e outras habitações lúdicas (2017)	Gomes		entrevista semiestruturada; registro fotográfico	
As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche (2017)	Patrícia D. Prado	UNICAMP	Não consta	educação infantil; cultura infantil; creche; criança pequeninha

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Dando prosseguimento à organização/apresentação dos dados, o próximo passo foi analisar as palavras-chave, de modo a identificar rastros de uma possível interpelação de outras áreas do conhecimento com a Educação, o que resultou na elaboração de figuras específicas para cada área, com as respectivas palavras-chave (para criação das nuvens de palavras²⁹, utilizei a ferramenta “WordArt”³⁰).

Em artigos da área do conhecimento Artes Visuais, as palavras-chave arte e educação aparecem em maior número, seguidas, em menor frequência, por: ciência, infância, imaginação, narrativas, direitos, pedagogia; educação estética, arqueogenealogia, Michel Foucault, pequena infância, educação infantil e arte, formação de professores de educação infantil. Percebe-se, assim, que a busca pelo diálogo entre artes e educação se fez presente nos referidos artigos (Figura 18).

Figura 18 – Área do conhecimento: artes/palavras-chave.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em artigos da área da Educação, na dimensão práticas pedagógicas, observa-se destaque nas palavras-chave linguagem, infância, educação infantil. Com menor frequência, têm-se as palavras-chave educação, alfabetização, criança, literatura; leitura e escrita,

²⁹ Uma nuvem de palavras (também conhecida como nuvem de tags ou texto) é uma representação visual da frequência e do valor das palavras. Ela é usada para destacar com que frequência um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de dados. Quanto mais vezes uma palavra-chave estiver presente em um conjunto de dados, maior e mais forte será a palavra-chave.

³⁰ O link para acessar essa ferramenta é: <<https://wordart.com/create>>. Para sua utilização, seguir estes passos: a) acessar o link <<https://wordart.com/create>>; b) clicar no botão “add”, posicionado no painel “WORDS”, do lado esquerdo da tela; c) inserir a palavra desejada e o número de ocorrências.

Os artigos da área do conhecimento Filosofia demonstram articulação entre os pressupostos filosóficos e os conceitos da Pedagogia, com destaque para as palavras-chave infância, disciplina, educação infantil, educação e atenção; porém, com menor destaque para anticolonialismo, autoridade, criação, currículo, ritmo, rotina, devir-criança, dentre outros temas representados por essas palavras-chave (Figura 21).

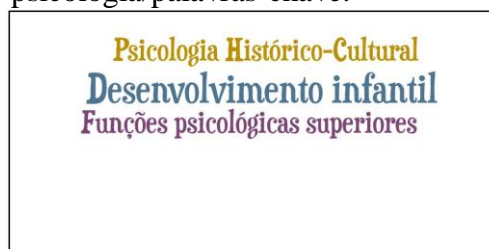
Figura 21 – Área do conhecimento: filosofia/palavras-chave.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em artigos da área do conhecimento Psicologia, observam-se diferentes incidências de frequência nas produções, talvez apontando novas perspectivas ou tendências nas pesquisas. Diferentemente de quando a Educação começou a ser vista pelo viés da Psicologia e os trabalhos eram produzidos sob esses pressupostos teóricos, no período analisado (2011-2017) a Psicologia apresenta menor incidência de trabalhos acadêmicos nessa área do conhecimento, conforme se verifica pela menor quantidade de palavras-chave dessa área, como desenvolvimento infantil, funções psicológicas superiores e psicologia histórico-cultural (Figura 22).

Figura 22 – Área do conhecimento: psicologia/palavras-chave.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Contudo, os artigos da área de História, nesse mesmo período, apresentou grande quantidade de produções, com temas que, outrora, eram apenas discutidos pela Educação. Observem a frequência de palavras-chave tais como educação infantil, alfabetização, ação docente; baixada fluminense, Cecília Meireles, docência, gestão, espaço físico, cotidiano escolar, tempo, infância, qualidade, construção de identidade, narrativa, discriminação étnico-racial e discriminação em crianças, dentre outras com menor frequência (Figura 23).

Figura 23 – Área do conhecimento: história/palavras-chave.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No artigo da área da Matemática, apresentam destaque as palavras-chave educação, matemática, surdez e educação infantil (Figura 24).

Figura 24 – Área do conhecimento: matemática/palavras-chave.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A Sociologia, no período analisado, foi uma das áreas que mais contribuiu com a produção de trabalhos com interface com a área de Educação. Os referenciais teóricos dessa área têm subsidiado diversas produções, com a seguinte frequência de palavras-chave: educação infantil, criança, infância, creche, cidade, ação; brincadeira, geração, diferença; mapa, direitos, assentamento, família, ação social; brincar, leitura, sociologia da infância, cultura infantil, autoidentificação racial, capital cultural, diálogo, lugar, prática, coordenação

2.5 Os Rastros de uma Pedagogia da Infância

Trago, para este subitem, os rastros que considero mais significativos para refletir sobre a Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ. No capítulo 1, defendo que a infância criou um espaço e um tempo na universidade, o que culminou com a criação da Creche Universitária. Relato o meu encontro com várias recreacionistas e deixei registrada parte de suas trajetórias nessa instituição, assim como suas palavras, que anunciaram a intensa participação de cada uma delas, como também denunciaram uma barbárie – a sua ausência nos documentos oficiais da história pedagógica da escola: “Passamos de coringa ao esquecimento. Somos como um bicho em extinção”. Sem dúvida, o cuidado e a educação direcionados àquelas crianças pelas recreacionistas traziam a possibilidade de uma pedagogia profana (LAROSSA, 2016), uma pedagogia realizada com e para as crianças, mas não nos moldes reconhecidamente acadêmicos. Trago, também, o significativo encontro com a primeira gestora pedagoga Veloni Vicentini, quando ela abre pela primeira vez a sua “caixinha de memórias”, narrando a sua luta, a sua militância pelas crianças na UFRJ, com um olhar pedagógico para as práticas e para o espaço desses pequenos. O encontro com Veloni possibilitou-me, novamente, trazer as crianças e suas infâncias ao “canteiro de obra” da história da creche e elas mesmas puderam finalizar esse capítulo com o ato de resistência dessa escola no espaço universitário: a experiência dessas crianças em hastearem inúmeras vezes a Bandeira Nacional entre brincadeiras, danças, piruetas e músicas, consagrando uma pedagogia profana em um território acadêmico.

Continuando o percurso dessa trajetória histórica, eu chego à regulamentação da escola no CONSUNI no ano de 2012, além da elaboração do PPP e, no ano de 2013, a aprovação do Regimento e do Manual de orientação às famílias, parte da documentação na implantação da Resolução nº 1/2011.

Comungo com Arroyo (2009, p. 119), quando ele nos afirma que “estamos em um tempo em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância”. Nesse contexto, a pedagogia, ao ser interrogada pelas demais áreas do conhecimento, precisa repensar a experiência significativa para as crianças em interação com os conceitos, as concepções e as contribuições de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores (as).

Assim, os rastros encontrados no “canteiro de obra” da Creche Universitária Pintando a Infância possibilitaram que eu trouxesse a pedagogia profana como criação, participação e resistência das crianças e de suas infâncias em um espaço universitário. Paralelamente à

narrativa desses vários sujeitos, eu tive a pretensão de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987b, p. 225) e termino o capítulo com as regulações providas da institucionalização da escola, como rastros para continuar a investigação no trabalho de campo, período pós-implantação da Resolução nº 1/2011.

No capítulo seguinte, busquei a ampliação do debate, trazendo para reflexão uma grande quantidade de publicações produzidas por pesquisadores (as), professores (as) e estudantes, por meio de um levantamento bibliográfico das produções do conhecimento sobre crianças e infâncias nessa unidade, que deu origem a duas planilhas. Como o meu objeto de pesquisa está na Pedagogia da Infância e na relação desta com o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, pensei que os muitos sujeitos que desenvolveram seus trabalhos acadêmicos na EEI-UFRJ também possibilitaram uma multiplicidade de produções do conhecimento sobre crianças e infâncias nessa unidade, o que me fez pensar em pedagogias no plural.

Nesse contexto, lembrei-me de minha participação, na condição de professora da Educação Infantil da UFF, em inúmeras orientações a estudantes que vêm desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), como também das orientações e contribuições na formação anual de sete bolsistas do projeto de docência (Projeto Formação na Educação Infantil). Nesse projeto, eu sou integrante/autora, juntamente com mais cinco professoras EBTT e, diariamente, a minha prática/política com as crianças é um campo de investigação de inúmeros trabalhos acadêmicos. Assim, como professora e pesquisadora em permanente formação sou interrogada pela Educação e pelas diferentes áreas do conhecimento sobre inúmeros aspectos da Pedagogia da Infância desenvolvida pela EI e sobre as minhas práticas e militância com as crianças. Por exemplo, estudantes e pesquisadores (as) investigam o espaço da sala de atividades, as rotinas, os projetos, dentre outras facetas da Pedagogia da Infância na particularidade da EEI-UFF e da minha turma de crianças de três a seis anos de idade.

Ainda, como participante do GPISD, juntamente com estudos, reflexões sobre debates semanais e resultados de dissertações e teses desenvolvidas pelas colegas, tenho compreendido uma singular territorialidade da infância em UUEIs. O desafio de tomar essas unidades como campo de pesquisa, considerando suas especificidades, implicou para o GPISD a necessidade de ampliar o diálogo nos diversos campos de estudos da infância, como a Sociologia, a Filosofia, a Geografia e a Psicologia, dentre outras ciências, o que tem nos ajudado a pensar as crianças como sujeitos políticos, que produzem histórias, geografias e culturas nos diversos territórios nos quais convivem e se relacionam. Os trabalhos

desenvolvidos pelos integrantes desse grupo já trazem reflexões dessas diferentes áreas do conhecimento.

Os vários trabalhos desenvolvidos pelo GPISD, juntamente com as inquietações de minha experiência como professora de educação infantil da UFF e o levantamento que realizei na planilha “Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância (2011-2017)”, possibilitaram-me reflexões, ganhando uma riqueza teórica para esta tese, além de me desafiar como pesquisadora em formação. Pensei nas peculiaridades e singularidades próprias a cada unidade, ou melhor, nessa unidade da UFRJ, na investigação dos sujeitos, no encontro com as crianças e adultos em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, produzindo práticas pedagógicas muito instigantes nas UUEIs em um encontro entre pedagogias e pesquisas.

A EEI-UFRJ, sendo um território habitado pela interação das muitas culturas das crianças, de professores (as), funcionários (as) e pesquisadores (as), possivelmente as diferentes culturas das crianças ressignifiquem esse lugar. Vários estudos têm contribuído para que eu pense nas pedagogias na EEI-UFRJ como territórios da infância. Lopes e Vasconcellos (2005), por exemplo, falam sobre a cultura produzida pelas crianças e, elas mesmas, sendo produto dessa cultura. Para essas autoras, são as relações entre crianças e adultos que transformam os ambientes em lugares, onde é possível experienciar e vivenciar essas culturas infantis. Essas autoras nos apresentam tanto a poesia dos meninos retratados em Guimarães Rosa, Fernando Sabino, Manuel de Barros quanto as tensões encontradas na história de Chapeuzinho Vermelho em sua versão original. Nesse estudo, percebi o contraponto entre as diferentes possibilidades de território ou de territórios de infância.

Ao me apropriar do conceito de territórios de infância de Lopes e Vasconcellos (op. cit.), as minhas reflexões debruçaram-se no diálogo entre as culturas de crianças, adultos e as diversas áreas do conhecimento na compreensão de um lugar onde se produz cultura e onde dela somos produto.

Em minhas reflexões, tenho compreendido que os territórios da infância desvendados em nossas investigações nas UUEIs, em especial a EEI-UFRJ, têm se apresentado com uma “identidade mutante”, uma não fixação da infância por estatutos predeterminados, olhares instituídos que captam a infância e os sujeitos, os quais experienciam esses territórios. Acredito que nesses territórios da infância encontrados nas UUEIs nos seja possível, como pesquisadores (as), compreendermos a “errância” e a “mutação”, a fim de investigarmos os diferentes lugares criados, ressignificados por crianças e adultos, sejam esses adultos a equipe pedagógica ou pesquisadores (as) (SARMENTO, 2005, p. 12).

Posso ainda, com Arroyo (2014), perceber outras pedagogias que se apresentam por meio de outros sujeitos na escola, quando pensamos em vários (as) pesquisadores (as) e professores (as) com diferentes fundamentos teóricos produzindo análises parciais e finais, a partir de variados olhares decorrentes de seus encontros com a infância na EEI-UFRJ. Como também posso pensar que esses encontros são realizados com “outras” crianças e suas produções ao analisarmos o período pós-implantação da Resolução nº 1/2011, com o sorteio público que possibilitou o acesso das crianças que não tinham por direito frequentarem a EEI-UFRJ.

Percebi a possibilidade de produção de outras pedagogias nessa unidade, sendo que, para essa produção de forma coletiva, embrica-se tanto a experiência de pesquisadores (as) e crianças quanto da equipe pedagógica – são as várias produções dos muitos “Outros Sujeitos” criando outras pedagogias.

Inquietou-me esse território de tensão, de muitos encontros e de muitas relações, onde a experiência produz teorias pedagógicas como produção de cultura, produção do conhecimento. Entendi, assim, que a investigação na EEI-UFRJ apresentava a possibilidade da participação das crianças na constituição desses territórios, em uma produção de “pedagogias”, no plural, e não no singular da palavra. Essa reflexão, a partir de Arroyo (2014), apontou-me uma riqueza da educação em seu caráter público, realmente do público para o público, e mobilizou-me ainda mais a investigar a multiplicidade de produções no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão desenvolvida por diversos (as) pesquisadores (as) das diferentes áreas do conhecimento.

A partir de alguns resultados, entendi que diferentes sujeitos produzem diferentes metodologias de pesquisa e diferentes concepções de pedagogia, pois as pedagogias na EEI-UFRJ se atravessam com as pesquisas e alargam a compreensão dos sujeitos para além do ordenamento legal. Ou seja, a pesquisa permite a ampliação do olhar, ultrapassa o estabelecido pela lei, propõe e cria novas possibilidades, porque se ancora no cotidiano e na vida, tornando o cotidiano uma potência.

Pensei que essas pedagogias poderiam ter sido impactadas pela entrada das crianças por sorteio público e continuei investigando a Pedagogia da Infância nessa unidade, talvez compreendendo que o encontro das crianças e suas infâncias com a equipe pedagógica e os (as) pesquisadores (as) nessa unidade tenha se constituído em lugares de muitos significados a serem partilhados, investigados e compreendidos em suas pedagogias.

Quando penso nesse espaço ocupado pelas crianças, com as suas brincadeiras, seu modo de ser e estar no mundo, suas ansiedades, suas frustrações, suas alegrias, seus desejos,

busco entender esse espaço por meio da Pedagogia da Infância, permeado e habitado de significados a serem descobertos – se possível.

A diversidade cultural das crianças e suas infâncias caracterizadas pelo atendimento universal traziam-me a possibilidade de uma singular peculiaridade para essa unidade, em especial para os (as) pesquisadores (as), que passaram a ser impactados (as) pela entrada das crianças por sorteio público, e importou-me investigar se houve esse impacto em suas pesquisas.

Para mim, essa ampliação de olhar foi importante para pensar a Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ em suas tensões com as muitas pedagogias produzidas em ensino, pesquisa e extensão. Talvez, com isso, as práticas pedagógicas tenham sido privilegiadas por uma diversidade cultural que enriquece a formação de professores (as), pesquisadores (as) e da equipe como um todo, constituindo os Territórios de Infância, as Pedagogias e as Pesquisas, após a entrada das crianças por sorteio que tornou o público para o público.

3 O ENCONTRO MUSICAL: RASCUNHANDO AS VOZES, OS SONS E OS RUÍDOS

O *encontro musical* a que me proponho apresentar neste capítulo retrata uma experiência de narrativa coletiva, uma tentativa de rascunhar o que nos aconteceu. A experiência entre aromas do doce/amargo cafezinho, dos sons e também dos ruídos que estavam dentro de nós, fora de nós e entre nós, ia se tornando palavras escritas no papel, traduzindo ou mesmo traindo-nos naquilo que nos fazia tremer, vibrar, afetar-nos com sorrisos, com olhos lacrimejantes e culminava em nos pensar naquele espaço, naquela pedagogia com e para as crianças.

Foi como deter todos os nossos sentidos para escutar e nos entregarmos a uma música que nos afetava com mínimos deslocamentos do ar que nos envolvia, para sentir seus ruídos, o calor provindo da aproximação dos olhares e sentir o som das falas, ora aquecidas pela aproximação dos corpos, ora esfriada pelo ar que nos afastava. Semelhantemente ao aroma do delicioso café, ora degustado com prazer, ora pouco a pouco desprezado, quando os ruídos das falas se misturavam ao amargo líquido que se esfriava e culminava esquecido dentro da xícara. Assim, os meus sentidos se apuravam no aroma do cafezinho sobre a bandeja que passava entre nós, buscando atrair-me pela fumaça que nos envolvia, aromatizando cada espaço, esfumaçando o tom das vozes, até parecendo que seríamos acolhidos pelo suave calor daquele café recentemente passado pelo coador de pano. Vozes. Sons. Aromas. Sensações. Encontros musicais que apuraram os meus/nossos sentidos, fazendo-nos falar, suspirar, silenciar, prender a respiração em um profundo vazio, como um espaço sem ar, como uma pauta em que nos encontramos sem sons.

Foi assim que, nessa experiência de buscar o olhar dos diferentes sujeitos, eu pude, com eles (as), sair da temporalidade cronológica no desenvolvimento dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, quando nos permitimos, no encontro com as crianças, compartilhar musicalidade e silêncio, criação e ruptura. Posso dizer que procurei, com tantos rascunhos, uma escrita da Pedagogia da Infância nessa unidade de educação infantil universitária, buscando trazer a intensidade desses *encontros musicais* em um compartilhamento de sentidos, na possibilidade de vivenciar a experiência como metodologia de pesquisa nesta tese.

3.1 Nossa Experiência de Encontros e Desencontros na EEI-UFRJ, ao Sabor Doce e Amargo do Cafezinho

Esperando um dos encontros marcados com um pesquisador, senti o aroma de um café fresquinho, bem perto da mesa em que eu o aguardava. Era Dona Helena³¹, que trazia uma garrafa térmica em uma bandeja. Essa senhora, uma das funcionárias mais antigas da unidade; de baixa estatura e passinhos rápidos, esguia e de cabelos bem arrumados, rapidamente saía da cozinha em direção a vários espaços da escola. No momento em que ela me ofereceu o cafezinho que acabara de ser passado no coador, senti o doce sabor de sua companhia, mas, também, ou ao mesmo tempo, um sabor amargo na minha boca, provindo da longa espera para acompanhamento dos trabalhos de pesquisadores (as) e professores (as) da unidade. A afeição por aquela singela mulher começara entre os aromas do café e pela aproximação do meu olhar com o dela, pela troca discreta de sorrisos, o que nos possibilitou conversarmos sobre a sua história e as questões pedagógicas da escola antes mesmo de me encontrar com outros sujeitos. Assim, o desconforto do amargo cafezinho que marcava a espera para o “dito” trabalho de campo transformava-se em uma oportunidade de olhar atentamente para o que acontecia na escola, para as práticas com e para as crianças não apenas naquele momento da pesquisa, mas através da história de uma pedagogia em construção, narrada por aquela senhora.

Dona Helena me contou que auxiliava o trabalho com as crianças em turma e gostava das muitas brincadeiras com elas. Ela viera para o Rio de Janeiro em busca de emprego e surgiu a oportunidade de se inscrever para trabalhar na Prefeitura do *campus* da UFRJ, tendo sido lotada no Hospital Universitário. Entretanto, ela trabalhou no hospital apenas um dia, pois, segundo ela, aquele não era o tipo de trabalho que ela procurava. Dessa forma, esperou três meses, até receber um telegrama solicitando o seu comparecimento na Prefeitura. Chegando lá, as pessoas eram chamadas de duas em duas pelo nome. Para ela e outra senhora, foi anunciado o seguinte: “Entrem nessa Kombi ali, que eles vão levar vocês na creche, onde vocês vão trabalhar, porque tem uma creche cheia de crianças que está precisando muito de pessoas assim como vocês, senhoras, para lidar com as crianças”. Dona Helena, entre risos, disse que ela brincava mais com as crianças do que limpava a creche. Sendo oriunda de uma

³¹ Essa funcionária pediu-me que colocasse o seu nome na pesquisa e não um codinome. Segundo ela e outras pessoas da escola, essa foi a primeira vez que ela decidiu narrar a sua história a alguém de “fora” da escola. A primeira vez que me aproximei, ela se esquivou, porque não sabia o que as pessoas faziam com o que era falado na pesquisa. Inicialmente, conversamos sobre o que seria a minha pesquisa e as minhas intenções em conversar com ela. Senti-me honrada com a sua participação na tese.

família pobre e “da roça”, chegara ao Rio com 18 anos para trabalhar e nunca tinha brincado, pois, com 10 anos de idade, já tinha “cuidado” da filha de sua professora. Foi assim, desse jeitinho, que a senhorinha, ao brincar com as crianças e participar dos passeios e das atividades de culinária, chegou ao que mais gostava – participar das atividades com as crianças. Durante a gestão da diretora Veloni, Dona Helena se esforçou para completar o supletivo e a formação em nível médio, para, talvez, efetivamente auxiliar no trabalho com as crianças. Mas não conseguiu a desejada certificação e foi transferida para trabalhar na cozinha. Segundo Dona Helena, “durante a gestão da Veloni, a mudança na escola foi radical! Começou a entrar uns estudantes aqui. Veloni comprou um fogão de seis bocas e começou a fazer a comida na própria escola, não precisando mais vir de outro setor. E ela colocou todo mundo para estudar!”.

Dona Helena demonstrava satisfação em compartilhar comigo as suas brincadeiras e experiências favoritas com as crianças. Uma das que ela mais gostava era organizar um bloquinho de carnaval, com diversos utensílios da cozinha. Nesses momentos, as tampas das panelas viravam pandeiros e pratos de uma bateria improvisada, com a animação de vários estudantes que já vinham fantasiados, e todos dançavam e comemoravam o carnaval. Para ela, com muita alegria, todos participavam das festividades da escola. Com profundo contentamento e orgulho, mencionou que uma doutora do hospital da UFRJ tinha um casal de filhos na escola e a menina só fazia as refeições com ela. Ela acrescentou, sorrindo:

Eu tinha que andar com ela para cá e para lá porque ela só ficava comigo. Aquela garota marcou a minha história. Eu quero lembrar o que é bom, mas passei também muita coisa ruim aqui, como uma criança que morreu... A gente começa a contar, a gente fala alguma coisa, e quando a gente dá opinião, todo mundo diz “Mas isso é passado” (Caderno de campo, setembro de 2018).

A história de Dona Helena na escola não finalizou na cozinha. Ela sofreu um grave problema de saúde, ficando impossibilitada de desempenhar atividades perto do fogão. Porém, generosamente, a equipe gestora da época conseguiu outra função para ela, que é, justamente, levar o cafezinho à sala de reuniões e à mesa dos funcionários, além de algumas tarefas leves no refeitório da escola.

Um dia, quando eu estava sentada à mesa perto da Sala de Leitura, Dona Helena me presenteou com seus cadernos. Para mim, foi como participar de seus guardados, de sua afeição por aquelas crianças, naquele espaço e com aquele tempo da história. Uma história congelada nas imagens de experiências que ainda a faz sorrir e trazem à memória o que foi vivido e sentido junto às crianças da EEI-UFRJ (Figuras 26 e 27).

Figura 26 – Dona Helena vestida para o carnaval.



Fonte: Acervo pessoal de dona Helena, 2006.

Figura 27 – Registro de um dos encontros com dona Helena no refeitório da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

A partir de minha aproximação com Dona Elena, a equipe da escola e os funcionários da cozinha começaram a me conhecer melhor. Em momentos oportunos, eu perguntava a cada um se poderia conversar comigo e fui compreendendo que a pedagogia daquele lugar excedia as práticas em turma e com professores (as) e pesquisadores (as), trazendo marcas de outros sujeitos em outras temporalidades, uma história construída por uma singular pedagogia que ainda não fora narrada pelos documentos oficiais.

Especialmente quanto ao encontro com a equipe da cozinha, apesar de inúmeras tentativas e quase todas sem sucesso, conseguimos um dia nos encontrar, sentar e conversar rapidamente, depois da preparação da colação, que representa um curto espaço de tempo antes de o almoço ser servido no refeitório. Esse rápido mais afetuoso encontro foi marcado, é

claro, pelo cafezinho coroado pelo bolo de fubá com coco que eu levava bem cedinho, aguardando aquele momento. Aos poucos, as experiências com as crianças foram sendo narradas entre sorrisos, demonstrando como eles (as) se sentiam quando estavam com as crianças. Os gostos particulares de cada criança pelos alimentos e pelo modo de apresentação da comida no refeitório, a singularidade do cozinheiro, assim como a sua solicitude e delicadeza para com os bebês ao levar a refeição à sala de atividades, foi um dos assuntos mais comentados. Entretanto, o registro fotográfico de nosso encontro foi inicialmente censurado por eles (as). Isso se devia ao fato de que, até aquele momento, somente uma pessoa havia desenvolvido um trabalho com eles (as). Tratava-se da gravação de um filme que seria exibido no Seminário Anísio Teixeira, em 10 de maio de 2018, com o título “O vapor no cinema: um olho na tela, outro na panela” (Figura 28).

Figura 28 – Cartaz do filme protagonizado pela equipe da cozinha da EEI-UFRJ.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

O Srº Joel, cozinheiro, pouco falava, mas a sua história fora contada por suas companheiras. Antes de o bolo ser cortado e degustado, a nossa conversa terminou com um profundo sorriso dele, que coroou o nosso encontro com uma frase singular: “Eu sinto que estar com as crianças é como entrar em um túnel do tempo!”.

Esse encontro me envolveu por sinuosos rastros de uma pedagogia na UUEI e percebi que esses rastros anunciavam-me a musicalidade das vozes desses sujeitos em outra temporalidade, quando estavam com as crianças. Assim, entendi que os encontros e desencontros precisariam fazer parte da análise deste trabalho de doutorado, compondo um dos alinhavos, no desafio de tecer sons e ruídos, pois a experiência com os diferentes sujeitos

estava se tornando uma narrativa compartilhada por quem fui afetada e que, provavelmente, eu também estaria afetando durante o trabalho de campo.

Outro encontro foi com a nutricionista, que desenvolve diversas atividades com as crianças da escola, com a colaboração da equipe da cozinha, para o desenvolvimento de projetos pedagógicos com as (os) professoras (es), as crianças e suas famílias. Ela narrou, por exemplo: uma sementeira para criação de uma horta suspensa; a elaboração de muitas receitas; várias oficinas de culinária; a criação de um pequeno mercadinho; a construção de feirinhas; diferentes atividades com gravuras para elaboração de cartazes interativos para o reconhecimento de legumes e frutas constantes no cardápio de cada dia; jogos da memória com a função dos alimentos para o corpo humano, dentre outras atividades.

A área de conhecimento da Nutrição na EEI-UFRJ, representada pela nutricionista, tem realizado reuniões semanais com toda a equipe da cozinha, além de desenvolver projetos específicos dessa área do conhecimento, como, por exemplo, o Projeto de Atividades de Educação Alimentar e Nutricional e o Projeto Perfil Alimentar e Nutricional. Porém, essas atividades da Nutrição e o desenvolvimento desses dois projetos não conseguiram se configurar como projetos de extensão na UFRJ. A nutricionista disponibilizou-me os seus materiais pessoais, como registro de planejamento e fotografias com as crianças nos trabalhos realizados com as famílias dessas crianças na investigação de suas preferências alimentares, no planejamento e realização da pequena horta com garrafas pet, na organização de comemoração dos aniversários das crianças, na conversa sobre alergias, nas festas para as saídas coletivas ou individuais das crianças da escola para outras instituições, dentre outras. A sua contribuição, tanto no momento em que conversamos quanto no tratamento do acervo disponibilizado para a pesquisa, aumentou a minha compreensão sobre o seu compromisso com o tripé universitário, especificamente no ensino, com estagiários (as) e bolsistas, no desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, dentre outras pesquisas ali desenvolvidas, a partir de um olhar sensível da responsável para com as crianças, em uma aproximação entre as ações da Nutrição com a cultura familiar dessas crianças e, também, na interação entre as ações pedagógicas dos (as) professores (as) com essa área do conhecimento.

Sucessivamente, vários encontros foram sendo realizados em diferentes espaços e tempos, uns gravados, outros escritos no caderno de campo, outros sem registros, somente eram gravados ou “cravados” em nossas vidas como uma experiência única e irrepetível que se dava entre nós. O tempo desses encontros foi variado, sem qualquer pretensão de marcarmos um teto de duração para conversarmos, ou seja, ao transcrever as gravações,

percebi que alguns dos encontros foram bem longos, de aproximadamente duas horas, outros, curtos como uma rápida conversa pelo corredor.

Em um dos dias que cheguei à escola para aguardar os (as) pesquisadores (as), sentei-me, como de costume, perto da cozinha, em uma mesa na antessala da Sala de Leitura e da Sala Vermelha, essa última reservada para reuniões. Observei que um dos seguranças estava sentado em seu posto no primeiro andar do prédio, onde funciona a escola, ao lado do portão de grades que separa o corredor da escola e o hospital. Ali fica uma escrivaninha com duas cadeiras, onde os vigilantes se sentam e, atentamente, desempenham as suas funções de guarda do patrimônio. Nesse dia, eu lhe perguntei se poderia conversar um pouco com ele sobre a sua experiência nessa escola. Prontamente, ele concordou, mas ressaltou que gostaria que fosse colocado o seu nome e não um codinome na pesquisa. René é um funcionário que trabalha ali desde 30 de maio de 2014 e está com um posto de vigilância fixo, ou seja, sem rotatividade em outros setores da universidade, desde que foi atendida a sua solicitação para que o seu horário na EEI-UFRJ viabilizasse o seu projeto social com jovens, no ensino de jiu-jitsu³², em outras instituições. Em nossa conversa, ele disse que a função de Vigilante Patrimonial traz para si a obrigação de cuidar do patrimônio e que, para eles, esse cuidado se estende à vida das crianças e de toda a equipe da escola, sem distinção de cargos e funções.

Quando René começou nesse trabalho, procurou oportunidades para aprender nesse e com esse espaço educativo, porque imaginava uma creche onde as crianças fossem apenas vigiadas por seguranças e professores (as):

Aquele era um espaço maravilhoso para as crianças se desenvolverem, brincarem e terem liberdade para aprender. Porque não vemos aqui quadros com giz! Mas as crianças saem daqui com uma noção de cores, de números, de quantidade... Elas sabem que a minha roupa é preta, que a folha é verde. Sabem que hoje tem três vigilantes, elas vão aprendendo... Eu não entendia a proposta! Comecei a tentar entender porque “Escola de Educação Infantil” e comecei a ver que aqui é um centro de estudos que desenvolve as crianças e tudo mais... As crianças aqui desenvolvem mais do que uma criança de escola particular. Comparo com a educação da minha filha, que tem a mesma idade, porque o espaço da escola não dá para brincar, correr, andar de bicicleta como aqui! (Caderno de campo, outubro de 2018).

Ele me disse que a maior parte dos vigilantes se esforça em aprender o nome de cada criança, porque eles deixam de ser “o segurança ou apenas um número” e passam a ser reconhecidos pelo próprio nome. Abrindo um largo sorriso, disse-me que as crianças os chamam de “guardiões”, devido aos desenhos e filmes a que assistem, mas que o pessoal da equipe da escola não sabe disso.

³² Jiu-jitsu é uma arte marcial japonesa que utiliza técnicas de golpes de alavancas, torções e pressões para derrubar e dominar o oponente.

Para esse aprendizado do que era a escola, René disse que foi primordial o contato com as crianças e as suas famílias, para compreender as diferenças e o “jeitinho” de cada criança, desde a entrada até a saída da escola. Segundo René: “Um das crianças chegam com ‘aquele’ sorriso, outras chegam com sono e são levadas adentro da escola no colo dos pais, outras, ainda, podemos fazer um afago em suas mãos ou em seus braços”. Algumas famílias passam a ser amigas dos vigilantes, compartilhando fotos e mensagens no Facebook e WhatsApp. Foi assim que uma criança o apelidou de “namorador”, por curtir uma foto sua beijando a esposa. Ele deu gargalhadas ao narrar que essa criança, juntamente com mais duas, ao vê-lo, saem correndo em sua direção: “Seja pelo corredor ou em qualquer lugar, eu ouço os gritos delas me zoando ‘namorador!’”. A brincadeira se amplia entre alguns dos vigilantes, criando vários nomes para as crianças, compostos com calorosas composições como “Sofi-Laura”, dentre outras. Dentre as muitas experiências narradas, ele destacou uma história que aconteceu com ele e o Grupo Piratas. Para René, esse grupo marcou a história de sua vida, pois foi um acontecimento logo que começou o seu trabalho na EEI-UFRJ. Segundo sua narrativa, ele procurava ficar quietinho em seu canto, apenas fazendo o seu trabalho. Porém, insistentemente, as crianças o convidavam para brincar no pátio, e o convite principal era para jogar bola. Até que René, enfim, começou a retirar a sua camisa e “batia uma bola fazendo golzinho para eles, ou, então, brincava de pique-esconde”. Foi assim que, uma vez, o supervisor chegou e perguntou-lhe onde estava o seu apito. Entre sorrisos trocados comigo, ele continuou: “O senhor me perdoe! Eu emprestei o meu apito porque estávamos jogando bola e ele (apontando para uma criança) era o juiz!” Nesse exato momento, o supervisor foi surpreendido com uma criança que acabara de chutar a bola em direção ao seu pé, como que pedindo que ele também participasse da jogada. A maior surpresa para René foi assistir ao seu supervisor passar a bola e entrar na “pelada” e, ainda, dizer-lhe que não o puniria pelo que acontecera³³. René narrou essa experiência com entusiasmo, devido ao seu envolvimento com as crianças e pelo “jeitinho” com que as crianças “resolveram” a situação embaraçosa com o seu supervisor.

Terminamos o nosso encontro entre muitas risadas e com a última experiência narrada por René. Ele relatou que há uma rachadura na parede do pátio interno e, um dia, as crianças se aproximaram dela: “Olha, tem um arranhão, foi o saci-pererê!”. “Não”, respondeu outra criança. “Que nada! Não foi o saci-pererê; foi o dinossauro que passou ali!”. Outra criança interrompeu: “Tá maluco? Dinossauro existe por acaso?”. René ria. Disse que foi um

³³ Eu perguntei ao René, no momento da conversa, se ele queria que eu retirasse essa sua experiência da pesquisa e ele me respondeu: “Não! Tudo acabou bem, sem punição ou sanção em meu trabalho!”.

verdadeiro debate entre as crianças. Ao mesmo tempo em que gargalhava, ele me dizia: “Aprendo muito aqui com as crianças e escolho ser como diz Raul Seixas: ‘Prefiro ser uma metamorfose ambulante, do que ter aquela velha, velha, velha, velha opinião sobre as coisas!’”³⁴.

Diferentemente da narrativa de René, dois seguranças me disseram que, embora sejam chamados para participar das reuniões gerais de equipe, como, por exemplo, a de PPP, eles não se sentem no direito de falar sobre o que os inquieta na escola. A narrativa dos dois vigilantes foi extensa e abrangeu os seguintes tópicos: a falta de manutenção da escola; a ação do voluntariado, que permite algum tipo de reparo na unidade; o uso das crianças pelo “brinquedão” de plástico, que tem mais de 20 anos e que apresenta problemas, constituindo-se em perigo para as crianças – embora esteja proibido e envolvido por faixas, ainda é utilizado por elas, que rompem com a regra, principalmente as crianças chamadas por eles de “especiais” (Figura 30); a falta de cuidado e a consequente deterioração dos materiais das crianças que ficam “esquecidos” e expostos ao tempo; o incômodo com uma escola onde o maior número de atendimento ainda é a pais de classe social mais privilegiada, os quais chegam de carro para deixar os (as) filhos (as); a falta de entendimento da possibilidade de as crianças entrarem ou saírem fora do horário previsto; o interesse em compreender as funções de uma escola pública, laica e em uma universidade, que justifique “essas práticas pedagógicas diferenciadas”, dentre outras questões colocadas por eles sobre o funcionamento da escola.

Figura 29 – Brinquedo proibido para uso por necessitar de manutenção.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

³⁴ Raul Seixas foi um cantor, compositor, produtor e multi-instrumentista brasileiro, frequentemente considerado um dos pioneiros do rock brasileiro. Também foi produtor musical da CBS, durante sua estada no Rio de Janeiro.

Ouvindo atentamente o que me diziam, expliquei-lhes sobre o tema de minha pesquisa e ofereci-lhes o termo de consentimento para a devida participação. Eles fizeram questão de ler na minha frente e retiveram o documento. Disseram-me que se sentiram muito bem por serem ouvidos, especialmente em uma pesquisa, porém, queixaram-se com as seguintes palavras daqueles (as) que ali desenvolvem suas pesquisas: “Eles mal falam, ou dão um bom-dia”. Contudo, os dois vigilantes não quiseram assinar o termo e pediram-me para não colocar seus nomes, apenas desejavam que fosse registrado o relato deles.

A contradição entre o encontro com René e seus colegas vigilantes me trouxe pontos importantes para pensar os diferentes sujeitos dessa história da Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ. Alguns desejam ser reconhecidos pelo nome, outros solicitam uma participação “oculta”, ou melhor, “anônima”, embora sejam atuantes junto às crianças, às famílias, posicionando-se politicamente frente às questões que envolvem a escola.

Já o encontro com a equipe da limpeza foi realizado com a anuência da equipe pedagógica e em um horário de descanso que lhes era concedido durante o dia. Comecei dizendo a eles que, para mim, seria importante pensar na pesquisa com todos os participantes da escola, pois a minha pesquisa se tratava da educação das crianças nesse espaço e eu procurava conhecer como as crianças estavam ali com todos os envolvidos nesse trabalho. Para isso, eu queria conversar com eles, a fim de conhecer um pouco como era trabalhar nesse espaço de educação das crianças. Houve silêncio após a minha fala e procurei deixá-los mais à vontade, dizendo que falassem o que quisessem. Em vários encontros pelo corredor, quando demonstrava interesse em que nos juntássemos para um cafezinho, eles me diziam que nunca participaram de uma pesquisa. Mas, enfim, o silêncio foi cortado por uma das funcionárias que me disse, como que provocando seus colegas para dizerem o que sentiam: “Trabalhar aqui é divertido, mas, às vezes, também é chato!”. A conversa começou a “esquentar”, quando essa funcionária disse que eles exigem que sejam tratados pelos nomes próprios, tratamento esse entendido pela equipe como respeito para com esses trabalhadores, seja por parte das crianças, seja por parte dos adultos.

Pouco a pouco, a equipe foi ficando mais à vontade e narrando várias experiências com as crianças durante a limpeza das salas de atividades e do pátio, durante as quais passavam por uma aprendizagem em como “lidar” com cada criança. Até que as narrativas chegaram às experiências de sentimento de preocupação quanto à segurança delas, enquanto é realizada a limpeza, sentimento de afeto ou de “chateação”, durante o dia a dia na escola com os pequenos, e sentimento de tristeza, quando as crianças saíam da EEI-UFRJ. Nesse momento, nós também compartilhamos divertidas experiências com as brincadeiras entre a equipe da limpeza e as crianças, as quais nos faziam rir em coro. Eles contavam detalhes das criativas estratégias das crianças para rupturas nas regras estabelecidas. Cada um deles narrou

o modo singular como procuravam se aproximar das crianças, a fim de conhecer os seus interesses e gostos, ou mesmo como eles (as) “se aborreciam com as crianças porque eram danadas!” No nosso encontro, houve um tempo curto de falas individuais e outro longo de falas coletivas. O menor tempo foi quanto à organização do espaço com os brinquedos espalhados na hora da limpeza diária, com o reconhecimento de todos da equipe por aqueles (as) professores (as) que são mais ou menos organizados e também por aqueles (as) professores (as) que são mais ou menos pacientes com as crianças. Eles finalizaram essa parte mais curta dizendo: “A gente vê tudo!”. O maior tempo de narrativa se deu com as particularidades e “gostosuras” da turma do berçário e do “jeitinho” das crianças com deficiências e com necessidades especiais. Um dos funcionários tomou a palavra:

Eu gosto quando as crianças falam comigo! Seja para perguntar: “O que é isso?” Seja para perguntar: “Você vai tirar o lixo?” Eu começo “com aquele” contato no Grupo 1 [esse funcionário gesticulava os braços, como que abraçando alguém]. Eles saem para o Grupo 2 e começam a falar comigo, depois passam para o 3. [risos gerais.] Eu gosto! Eu falo das crianças em casa e o meu filho me diz: “Você não tem medo de tropeçar em uma dessas crianças?” Eu respondo: “Não! Eu trabalho com cuidado!” (Caderno de campo, outubro de 2018).

Lembrei-lhe que ele fora o primeiro funcionário a me receber no pátio da escola com um largo sorriso e, ainda, estendeu a sua mão. Quando retribuí, colocando a minha mão sobre a dele, beijou a minha mão, dizendo: “Bom-dia, princesa!”. Depois, no mesmo dia, enquanto eu esperava na recepção, observei uma criança com deficiência que tentava descer para o pátio, mas o portão estava trancado com uma trava alta, que ela não alcançava. Esse funcionário e seu colega estavam descendo com vassouras; ao verem a situação, pararam por um momento, conversaram com a criança, chamando-a carinhosamente pelo nome. Rapidamente, quando ela virou de costas, disseram: “Vamos logo, para ela não fugir!” E saíram quase correndo, abrindo a trava do portão de ferro que separa a recepção e a “desejada” rampa de acesso ao pátio (Figura 30).

Figura 30 – Encontro com a equipe da limpeza.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Comecei a rascunhar o cuidado desses profissionais com as crianças e a sua compreensão sobre a educação delas na EEI-UFRJ. Esses rascunhos eram traduzidos em manuscritos narrando os diferentes espaços e tempos de encontros entre as equipes da cozinha, vigilância e limpeza.

Prosegui a investigação, a fim de compreender a relação dessa pedagogia com o tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão. Foi assim que o café foi se tornando, para mim, o aroma que acolhia singularmente os debates, as ideias e as propostas para a infância. Compreendi também que as comunicações via WhatsApp contribuíram para esses encontros, marcando horários, desmarcando, informando sobre devolutiva de pesquisa, mostra pedagógica, aniversário da escola, dentre tantas comunicações que se transformaram em encontros por meio das redes sociais.

Destaco, ainda, que os diferentes espaços e tempos foram repletos de uma experiência irrepetível, que ocorreu como um acontecimento na pesquisa. Essa experiência nos afetou mutuamente, mudando o nosso modo de olhar o outro e a nós mesmos, e isso aconteceu antes mesmo dos encontros com pesquisadores (as) e professores (as) e a equipe pedagógica.

3.2 O Colorido e a Transparência das Artes no Ensino das Crianças e no Estágio com os Bolsistas

Logo que eu fui apresentada à professora de Artes Visuais, marcamos os dias para eu estar presente no acompanhamento com as crianças. A princípio, seria às segundas, terças e/ou às quartas-feiras. Pouco a pouco, os horários para os encontros excederam os dias marcados, pois nos encontrávamos pelos corredores e por mensagens no WhatsApp, proporcionando trocas de experiências tanto para o meu registro do trabalho de campo quanto para o registro da professora no trabalho de Artes Visuais.

Os muitos encontros com ela me afetaram no sentido de que eu buscasse uma experiência estética e sensível pela minha aproximação com a sua produção do conhecimento. Naqueles momentos, eu não me restringia à pesquisa da tese e ampliava o olhar de minha experiência como professora EBTT ao ouvir as ações, as leituras e reflexões decorrentes de seu trabalho naquela unidade como também de sua especialização no ensino de Artes Visuais que cursava no Colégio Pedro II.

Eu aprendi com ela e com sua trajetória profissional, mas, sobretudo, sensibilizei-me com o olhar dessa professora para com as crianças pequenas na escola. Ela me contou que, para a prova de aula no concurso da escola, ela propôs uma brincadeira:

Essa foi a chave que eu acho que me fez passar. Só que eu demorei para virar essa chave na vida concreta, eu demorei a entender a importância da brincadeira na educação infantil, demorei a entender que eu tinha que me divertir, que era para ser uma coisa prazerosa para mim. Eu sofria, eu passava o fim de semana inteiro pesquisando na internet [...] Com o tempo, eu fui me dando conta que não era uma necessidade; às vezes, é legal ter uma coisa elaborada, mas não precisava ter música e poesia, todas as linguagens artísticas. Às vezes, as crianças se encantavam com um elemento que eu trazia, e eu trazia vários, e ficava frustrada, não deu certo! A coordenação trazia questões e dizia: “Por que você não pergunta a elas o que elas querem?”. Uma coisa que virou muito a chave foi em janeiro! (Caderno de campo, agosto de 2018).

Ela continuou a narrar que estavam repondo o período de greve no mês de janeiro. Por estar muito quente, a piscina montada e o chuveirão no pátio “concorriam e competiam” com o seu planejamento. As crianças corriam molhadas pelo pátio e ela “teve de aceitar”. Então, questionou a si mesma, porque já havia entregado à coordenação o planejamento de um mês para um grupo de crianças de várias idades. Para ela, “esse foi o divisor de águas; as crianças não queriam estar ali; algumas até estavam com seus pais em casa, de férias. Como fazer um trabalho com qualidade e prazeroso?”. A professora propôs explorar o papel celofane na água; o furta-cor colorido parecia fazer parte do movimento das ondas que se formavam na piscina. O papel crepom molhado virou uma festa, vestindo os corpos das crianças e das professoras, transformando-as em múmias. A massinha e a argila foram modeladas pelas mãos dos pequenos e jogadas na piscina pelas crianças que queriam saber o que iria acontecer. Pintura em mural, pintura em movimento, pintura em corpos. A inspiração das pinturas de Monet a céu aberto fez parte da proposta. Nos cavaletes, os pincéis deslizavam sobre as cartolinas, sob a luz do Sol e, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, as bolas gigantes de sabão envolviam professoras e crianças nas atividades propostas pela artista que iniciava a sua carreira na escola.

A sua narrativa trazia os mesmos limites e os desafios de quando eu, recém-formada, ainda não havia trabalhado com crianças. Era uma narrativa que também desvendava estratégias e buscava diferentes metodologias para uma experiência significativa do fazer artístico para com as crianças. Quando possível, ela buscava um diálogo entre as artes, a música, as rotinas da turma e as orientações da coordenação pedagógica. Mas, isso, em uma postura crítica, que culminava com questionamentos de seu próprio trabalho e de seu planejamento, com o objetivo de que o trabalho partisse do interesse e do desejo das crianças. A sua trajetória profissional na EEI-UFRJ foi marcada pela busca de um olhar estético e sensível para com os pequenos, para consigo mesma e para com a equipe pedagógica nos dias em que ministrou formação para os professores. Em seus últimos dias na escola, contribuiu com diferentes técnicas para a produção das crianças no leilão de obras de arte, proposta das

professoras EBTTs, que tinha como objetivo o levantamento de verbas para a pintura da EEI-UFRJ (Figura 31).

Figura 31 – Obras de arte produzidas pelas crianças para o leilão.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

O ingresso de duas bolsistas de Artes Visuais na EEI-UFRJ deslocou a trajetória dessa professora, pois ela precisou também atuar como professora dessas estudantes. A conquista era ao mesmo tempo um grande desafio, no sentido de que o horário de estágio obrigatório precisava ser cumprido na Educação Infantil. Assim, o tempo era restrito para a construção de um olhar sensível para as concepções de crianças e de infância em uma UUEI e, ainda, as bolsistas precisavam de meia hora para o registro diário de estágio. Segundo ela, o desafio era mais grave, pois a prioridade não era a Educação Infantil, mas, sim, os ensinamentos fundamental e médio. Porém, ela evidenciou que o olhar das bolsistas e das professoras contratadas tinham acrescentado significativas contribuições para o seu olhar como professora de Artes Visuais. Era como que um encontro de olhares que se construía na prática com as crianças, mas que precisava ser aprofundado na pesquisa, porque um professor de Artes Visuais e bolsistas

dessa área em uma escola é algo raro, muito rico e intenso com as crianças em suas experiências com as artes na escola.

Eu fui procurar a Coordenação de Estágio para entender um pouco como era essa organização na escola. Marquei um horário e a coordenadora me disse que a coordenação teve início em 2012, após implantação da Resolução nº 1/2011. Mas, desde 2016 houvera uma reorganização no estágio, com o seu retorno de licença saúde. A EEI-UFRJ passou a enviar para a Faculdade de Educação um ofício comunicando o número de vagas para estágio e as diferentes áreas do conhecimento paulatinamente foram se interessando em preencher as vagas, a fim de desenvolver seus trabalhos acadêmicos, tendo a escola como campo de investigação. Quando o (a) estagiário (a) chega, entrega a documentação necessária para o estágio na EEI-UFRJ e, nesse dia de acolhimento, ele (a) conhece cada funcionário (a) da escola, cada espaço e a história da unidade. Ele (a) ainda recebe, via e-mail, o Manual do Estagiário e todas as dissertações desenvolvidas no âmbito da escola. Depois, antes do estágio propriamente dito, há um dia de formação com os (as) professores (as). No acompanhamento do estágio, a coordenadora procura oferecer um suporte para que ele (a) compreenda o trabalho realizado com as crianças e também consiga alcançar as horas estabelecidas pela disciplina de cada curso. Ela controla as presenças e ausências, incentiva para que não desistam quando estão com vários estágios a cumprir, com várias disciplinas em curso, com emprego e, muitas vezes, com sérios problemas em casa. A distribuição é de, no máximo, três a quatro alunos (as) por professor (a) e eles (elas) têm 30 minutos para elaborarem o relato, que é enviado, via e-mail, para o professor (a) orientador (a).

Todos os (as) professores (as) orientadores (as) de práticas recebiam um certificado de formadores (as). Isso acontecia até a entrada de professores (as) EBTT, que passaram a orientar os (as) estagiários (as), a fim de compor a carga horária obrigatória da dedicação exclusiva (DE), requisito do Plano Individual de Trabalho Docente (PLANID) da UFRJ. Durante o período de minha pesquisa, havia uma demanda na escola sobre a orientação aos (às) estagiários (as) também ser realizada por professores (as) contratados (as) e substitutos (as) após a entrada de professores (as) EBTT. O debate trazia à tona o princípio da autonomia da escola em oferecer liberdade de escolha a esses (as) estudantes, os quais poderiam ingressar em qualquer turma para a realização de estágios. Em contraponto, esse debate também se apoiava no argumento de que esses (as) professores (as) contratados (as) e substitutos (as) não orientariam mais os (as) estudantes por terem restrição de horário na escola, ou seja, por não possuírem DE. Mas, dessa forma, segundo a coordenadora, obrigavam aos estudantes cumprir suas horas com participação nas reuniões semanais de formação, o

que, muitas vezes, comprometia a frequência a seus cursos na faculdade. Porém, para ela fica uma questão a ser investigada:

Por que vários (as) estagiários (as) têm sumido? Você estar estudando é uma escolha, você fazer estágio não deixa de ser uma escolha, apesar de ser obrigatório. Eu não quero que eles (elas) cheguem aqui sem sentir prazer no que estão fazendo. Então, todas as orientadoras têm que fazer alguns ajustes e precisam saber por que seus (suas) alunos (as) sumiram. Quando eu voltei da licença, os (as) alunos (as) desistiam e eu precisei investigar o porquê e fiz um levantamento do que aconteceu. Precisamos saber as demandas, o que eles (elas) necessitam para poder reestruturar o estágio (Caderno de campo, setembro de 2018).

A sala de estágio era muito organizada e apresentava um cuidadoso acervo de cópias de todos os documentos enviados aos (às) alunos (as), além de um arquivo do histórico de todos os estágios desenvolvidos desde 2013. Sobretudo, a coordenadora de extensão dirige um cuidadoso olhar para as demandas dos (as) estudantes que por ali têm passado. Inclusive, a partir de seu compromisso acadêmico, ela apresentou uma significativa devolutiva dessa coordenação para posterior investigação da atual desistência dos (as) muitos (as) alunos (as).

Ao procurar a Coordenação de Estágio e receber tais informações, pude compreender as particularidades dos (as) bolsistas de Artes Visuais colocadas pela professora da área, e rascunhei pistas para uma futura pesquisa que se debruce sobre a questão do estágio na EEI-UFRJ, por compreender o quanto o estágio está diretamente ligado ao tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão.

Retornando às narrativas da professora de Artes Visuais, em vários momentos ela destacou que a experiência de nossos encontros a afetou profunda e especificamente quanto ao registro. A partir de minha observação sobre a sua importância em uma UUEI, ela elaborou um dossiê contendo as atividades realizadas com as crianças, um significativo documento de devolutiva para a EEI-UFRJ, contribuindo para o acervo da escola. Conforme havíamos conversado, esse dossiê também contribuiu para a construção de um acervo pessoal como materialidade na apresentação de seu currículo como profissional, contendo atividades coletivas desenvolvidas com e pelas crianças, ilustrado com fotografias. Ela me disse ainda que, impactada pela minha narrativa, elaborou portfólios individuais de cada criança. A experiência na tese de doutorado foi um afetamento mútuo, que culminou em seu ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, dando prosseguimento a seus estudos na UFF no final do ano de 2018, quando terminou seu contrato de dois anos na escola.

Especificamente com as crianças e a professora nas atividades de Artes Visuais, eu a acompanhei em duas atividades: uma com a pintura de caixas de madeira e do tapete para construção do ateliê e outra com uma atividade de plástico transparente, que consistia em

envolver pilastras, mesas de “cabeça para baixo”, os corpos das crianças e da professora com esse material. A inauguração do ateliê se fez com um encontro com as famílias, quando estas deixaram suas marcas na parede branca que as esperava no dia de sábado.

Em especial, a minha experiência com a professora de Artes Visuais se deu entre o colorido das tintas, quando as crianças traziam as muitas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho na construção do ateliê no pátio externo, e também na ausência inicial dos registros dessas crianças em interação com a professora. Por isso, comparei essa ausência à transparência inicial do plástico, que, pouco a pouco, foi sendo tingida ao entrar em contato com as crianças e lhes trazendo um leque de possibilidades provindas dos traçados do hidrocor e/ou das tintas e deixando as marcas de suas experiências culturais.

Entre as muitas cores utilizadas pelas crianças para cobrir os desenhos que fariam parte do tapete desse ateliê e dos caixotes de madeira fixados na parede do pátio coberto, ficou registrada a assinatura de uma menina. A proposta dessa atividade era apenas pintar os caixotes de madeira, mas uma menina começou a assinar o seu nome ali. Naquele momento, a professora disse a ela que não fizesse aquilo, porque todos teriam o mesmo direito. De costas, a menina de seis anos continuou assinando, passando de seu prenome para o sobrenome, até assinar seu nome completo. Enquanto isso, as demais crianças continuavam a pintar os caixotes, sem demonstrarem ouvir a fala da professora e de seus colegas ou mesmo o diálogo que estava havendo entre mim e a professora, no qual eu questionava o porquê de aquela criança não poder deixar os seus rastros naquele espaço que estava sendo criado por elas. A professora me respondeu que este seria um excelente ponto de reflexão posterior e me agradeceu a troca de conhecimentos naquele momento da atividade.

Mas a criança, tranquilamente, continuava. Ao terminar a sua escrita com a cor da tinta escolhida por ela, escolheu outras cores e encobriu a sua assinatura. Pareceu-me como um hieróglifo. Uma criança que acabara de deixar suas marcas sob a tinta, deixara a sua assinatura, a sua resistência naquele espaço destinado à criação. Pareceu-me que, naquele momento, ela marcava com tintas a sua autoria.

O ateliê ficou pronto e, escondidas sob as tintas coloridas, ficaram as marcas da infância dessas crianças, como um registro de autoria, onde pesquisadores precisarão escavar para encontrar rastros de uma história cultural das crianças nessa unidade.

3.3 Em Busca de um Projeto de Extensão na EEI-UFRJ: um Movimento Poético, Mágico e “Lunático” de Pesquisadores (as) e Bolsistas

No ano de 2019, após o término de meu trabalho de campo, a coordenadora de extensão elaborou um relatório de gestão referente ao período de 2015 a 2018, a ser entregue à nova gestão *pro tempore*³⁵, e gentilmente disponibilizou-me uma cópia desse documento, o que me proporcionou acesso a dados significativos para esta pesquisa.

O início dessa coordenação de extensão se deu no ano de 2014, com a institucionalização da EEI-UFRJ. Entretanto, como desde a sua criação a escola esteve comprometida com o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, várias unidades da UFRJ já estabeleciam parcerias denominadas atividades de extensão. Tratava-se de eventos, cursos, simpósios, dentre outros, que corroboravam com as diretrizes constantes na Resolução nº 7 (BRASIL, 2018). No referido relatório, a coordenadora listou os seguintes projetos de extensão, com os respectivos objetivos, além de algumas especificações:

- 2013: A Equipe de Astronomia da UFRJ apresentou um projeto que teve como objetivo principal “apresentar conceitos da área de forma lúdica e interessante a crianças da faixa etária de 4 e 5 anos”.
- 2014: A Equipe de Cinema da UFRJ desenvolveu um projeto com as crianças e professores (as), intitulado “Cinema para Aprender e Desaprender” e, ainda, com dois significativos desdobramentos: o “CineCozinha”, com a participação das pessoas que trabalham no setor de Nutrição da EEI, e o “Cinema com Diferenças”, que tinha como objetivo “assistir a filmes que levassem à reflexão acerca do tema da inclusão”.
- 2016: Expressartes foi um evento da Faculdade de Educação da UFRJ, em parceria com a EEI, que objetivou “experimentar e refletir sobre as diversas linguagens artísticas e suas possibilidades, caminhos e descaminhos na educação infantil”.
- 2016 a 2017: “Práticas em Debate” foi uma parceria com a Faculdade de Educação da UFRJ, que teve como proposta a formação inicial de alunos (as) do curso de Pedagogia, com ênfase na Educação Infantil e para professores (as) da rede pública de ensino, além da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ.

³⁵ A gestão *pro tempore* foi uma reivindicação da reitoria, sendo previsto o prazo de seis meses dessa gestão, sendo possível, se necessário, prorrogação por mais seis meses, completando um ano de gestão. Esse grupo é formado por duas professoras EBTT e duas TAE.

- 2017: A parceria com o Instituto de Química da UFRJ culminou em uma proposta para as crianças que teve como objetivo “apresentar conceitos da área através de experiências lúdicas e cotidianas para as crianças na faixa etária de 4-5 anos”.
- 2016 a 2018: A Faculdade de Dança propôs um projeto-piloto intitulado “Investigação do processo de criação coreográfica a partir do universo infantil”, que teve como objetivo “apresentar às crianças o universo da dança, fugindo de coreografias previamente ensaiadas e aprofundando no conhecimento do próprio corpo – do que ele é capaz de fazer, limites, desafios etc.”.
- 2014 e 2018: A Equipe de Terapia Ocupacional desenvolveu uma parceria com a EEI-UFRJ, com o objetivo de “realizar ações colaborativas junto aos (às) professores (as) e crianças com deficiência, contribuindo no aumento da participação dessas crianças nas atividades desenvolvidas no contexto escolar”.
- 2018: A Equipe de Extensão cadastrou a IX Jornada Pedagógica da EEI-UFRJ como projeto de extensão, embora essa jornada já acontecesse desde o ano de 2000. Trata-se de “uma parceria com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), ao qual a EEI-UFRJ encontra-se vinculada e que é um dos centros que mais produz extensão na UFRJ”.

A coordenadora afirma, nesse relatório, que há um longo percurso a percorrer, no que se refere à extensão, mas que houve muitas conquistas nesses quatro anos, que resultam em uma visibilidade do compromisso acadêmico-social da EEI-UFRJ em desenvolver ações de qualidade na unidade. Assegura-se, no documento, que essas ações estão em concordância com as exigências do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012, p. 28), onde se afirma: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”.

Como supracitado, tais informações me foram enviadas em 2019, mais precisamente no mês de março. Mas eu já havia realizado o trabalho de campo seguindo as orientações da coordenadora de pesquisa, que me indicou o Projeto de Extensão da Faculdade de Dança já em desenvolvimento na EEI-UFRJ e com data prevista para início no segundo semestre de 2018, além dos projetos já finalizados de Química e Astronomia.

Assim, no segundo semestre de 2018, eu procurei comunicar-me com esses (as) professores (as) e, quando eu consegui ouvi-los (as), conheci um pouco da dificuldade que eles (as) tiveram para aprovação de seus projetos junto à UFRJ. A escolha desses três projetos

apresentou-me três diferentes possibilidades. A professora de Dança havia iniciado o seu projeto como extensão, mas no momento de renovação junto à UFRJ, só conseguiu renová-lo como projeto de ensino. O professor de Química militou para que fosse um projeto de extensão, porém, não conseguiu; mesmo assim, desenvolveu o seu trabalho junto às crianças da escola e, posteriormente, conseguiu tanto uma aprovação como projeto de extensão quanto uma premiação junto à universidade. Já o professor de Astronomia, como não conseguiu que seu projeto fosse caracterizado como de extensão, não o submeteu novamente à avaliação nem continuou o projeto na EEI-UFRJ.

3.4 Dança, corpo e movimento poético nas atividades com as crianças, com a professora-pesquisadora e os bolsistas

No segundo semestre de 2018, a Equipe de Dança era composta por cinco bolsistas e a professora da UFRJ. Eu acompanhei essa equipe por vários dias em diferentes atividades propostas para as crianças de duas turmas da EEI-UFRJ, ou seja, crianças dos grupos 5 e 6. Após as atividades, a equipe se reunia e as discussões começavam com reflexões sobre um texto, a leitura de um relatório da aula anterior, o texto produzido por um dos bolsistas e, por fim, as reflexões sobre a atividade desse dia que apontavam possibilidades para o próximo planejamento. Eu estive presente em muitos desses encontros, que duravam, em média, uma hora a uma hora e meia e, quando possível, também participava uma das professoras dos grupos 5 e 6, além da coordenadora de extensão.

Eu me sentia muito à vontade com esse grupo – trocávamos experiências, inquietações, aprendizagens e questionávamos a pedagogia da escola, fazendo relações entre a educação, os conhecimentos e conceitos teóricos da área da Dança. O grupo todo era muito comprometido e a professora, além de participar intensamente junto às crianças, coordenava e encarregava cada bolsista de proceder ao registro fotográfico ou escrito daquele dia. Pouco a pouco, ela passou a responsabilizar os participantes do grupo na condução de uma das aulas com as crianças. Durante todo o trabalho de campo, constatei que a participação de todos era intensa. A cada encontro, erámos instigados a refletir sobre o que as crianças nos queriam dizer com a sua participação, ou não, em cada uma das atividades propostas. No último encontro que tive com os (as) bolsistas e as (os) professoras (es), ela citou um livro do autor e pesquisador Jader Janer Moreira Lopes (2018, p. 68), que a mobilizou a pensar as suas ações na EEI-UFRJ: “As crianças descolonizam nossos saberes, levando-nos a acreditar que melhor seja ‘não saber’, para que surja motivação e impulso de aprender com elas”.

Concordo com o professor e creio que essa citação traduz o que foram os nossos encontros com as crianças. Destaco uma experiência, dentre tantas que nos possibilitaram refletir e aprender juntos. A pedido da professora de Dança, o grupo de adultos chegou aos poucos, para que não causasse estranhamento às crianças. Sentada no chão, pouco a pouco, ela convidava as crianças para uma roda, chamando-as pelo nome. Primeiramente, a conversa versou sobre o encontro da semana anterior, quando ela pedira às crianças que observassem o trajeto de casa até a escola. Assim, a conversa foi sendo aquecida pelas perguntas: “O que vocês viram? Árvores? Carros? Tinha curvas? Retas? Como vocês chegaram até aqui, de carro ou de ônibus?” Após um combinado, as crianças desceram para o pátio, a fim de desenharem seus percursos com um giz. Na descida pela rampa de acesso ao pátio, a professora foi brincando com as crianças e propondo diferentes movimentos corporais. Lá estavam duas bolsistas, já esperando as crianças, com uma caixa de som, cadernos e aparelhos para o registro fotográfico. A proposta era escolher a cor de um giz e, com ele, as crianças desenharem o trajeto da EEI-UFRJ até as suas casas. Os desenhos começaram a colorir o espaço de um grande quadrado demarcado por fitas crepe e, depois, utilizando pernas e braços, cada percurso seria percorrido com movimentos amplos. Na segunda etapa da proposta, a música começou a sair da caixa de som. Alguns olhares das crianças procuravam pelo nosso olhar. O sorriso e/ou o balanço do corpo procurava comungar com as notas musicais, mas algumas crianças também se recusavam a seguir a musicalidade ouvida e preferiam que seus corpos buscassem outra musicalidade e, assim, novos sons eram criados com o deslocamento do ar, do vento entre as crianças, inspirando-as naquele trajeto até suas casas. A proposta também sugeria que as crianças não se tocassem enquanto estavam em seus trajetos, mas o encontro e o toque foram inevitáveis, tornando maior o envolvimento e a animação das crianças na atividade. Até que uma menina começou a chorar. Repetidamente, ela falava que o amigo tinha “estragado” o telhado de sua casa. O choro foi seguido de sua separação do grupo. Ela foi para trás da pilastra e se recusava a ser consolada pelas bolsistas. Foi embora, subindo para a sua sala de atividades. Depois, voltou para o pátio. A professora tentou várias vezes que ela voltasse para o grupo, mas a criança se recusava e repetia incansavelmente: “Tem que sofrer!! Tem que sofrer!!” A professora e as bolsistas, inconformadas, elaboravam estratégias para que a criança superasse a situação. Entretanto, ela continuava ali, chorando. Parecia que ela deixava rastros para ser ouvida, acolhida. Dentre as estratégias, foi sugerido que ela redesenhasse a sua casa. Negando-se, repetia: “Transformar, não!! Transformar, não!! Inventar!!” Parecia que ela havia nos tomado pela mão e que a experiência não era mais somente dela! Era preciso, se possível, compreender os seus desejos,

a sua inconformação. Por fim, as outras crianças subiram e ela continuou ali resistindo, chorando. Enfim, a professora ao seu lado, a criança inventou outra casa com o giz que ela havia escolhido.

Quando essa menina saiu da escola, antes do final do semestre, a professora de Dança perguntou-lhe o que mais ela tinha gostado das aulas e ela respondeu que não ia se esquecer do dia do giz, porque a sua casa tinha ficado feia. Nesse dia, ela levou uma música e queria que todos dançassem a música do caranguejo. A professora perguntou-lhe como era essa dança e a menina respondeu: “Do jeito que vocês quiserem. Não é isso que vocês falam pra gente? Do jeito que vocês quiserem, do jeito de vocês!” A bolsista refletiu sobre a fala da menina e também sobre as aprendizagens que teve com ela na escola. A bolsista me contou isto no encontro de meu último dia de trabalho de campo com o grupo de dança:

Foi muito legal ouvir isso dela, porque a gente sempre passa isso para eles, que não existe certo e errado, eles têm que fazer como eles quiserem. Muito legal ver que tudo que a gente faz afeta as crianças! A experiência com a “fulana”³⁶ me trouxe uma série de conflitos no contexto escolar. Nós só estamos com a dança, o que seria ter as crianças no horário todo, como os professores (as) de turma? Em algumas horas por semana procuramos dar voz a esses corpos das crianças, para que as crianças se apropriem de seus corpos, empoderando-os, a fim de transformá-los em fonte de linguagem e de expressão. Mas, respeitando o coletivo, o todo. Com as crianças aqui eu tenho aprendido a argumentar, flexibilizar, para decidir coletivamente. O corpo da “fulana” estava ali comunicando, tinha uma comunicação ali ... de resistência, de poder resistir e comunicar. Penso: Como, nesse contexto, eu posso trazer o movimento poético? Para que isso aconteça tem que haver a liberdade de se mover, de criar, de experimentar, sem medo de estar certo ou errado, simplesmente vivenciar. Eu escuto desde o primeiro período da faculdade: “A criação precisa de espaço para acontecer, o ócio precede a criação”. Mas, na criação tem a cobrança, tem que existir alguma coisa concreta, um prazo, tem que apresentar aquilo para alguém! (Caderno de campo, dezembro de 2018).

As reuniões com esse grupo privilegiaram estudos sobre a “pedagogia da escuta”, tema ricamente explorado durante as observações das atividades com as crianças, considerando uma reflexão sobre a teoria e a prática com elas na EEI-UFRJ, por meio de um olhar atento aos seus desejos e interesses expressos em suas falas. Para isso, a professora trouxe como leitura principal o livro “Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância” (VECCHI, 2017). Compreendi, nesses encontros e em uma conversa com a professora, em fevereiro de 2019, que a dança interrogou a pedagogia para uma proposta singular desenvolvida na escola. Segundo a professora:

A proposta é trazer a dança para a educação infantil. Não é ensinar dança para as crianças, mas é para que nós possamos compreender mais sobre elas. Dou esse

³⁶ A substituição do nome próprio por “fulana” foi a minha opção para preservar a identidade da criança.

espaço para elas falarem, para se movimentarem, se colocarem através de gestos. Isso significa que também elas falam, porque, quando se movimentam, dá vontade de comentar, de falar sobre elas mesmas, das suas coisas, porque voz é corpo. Então, você passa a entender mais a criança, fazendo com que você organize e configure sua aula. Como, através do meu entendimento, das minhas referências com a dança e com a linguagem, eu posso chegar melhor naquela criança? Então, eu acho que tem sido um desafio enriquecedor, enxergar de verdade e não pelas extremidades, chegar por inteira na criança, ver cada singularidade (Caderno de campo, fevereiro de 2019).

Em um último encontro com a professora, marcado na UFF, conversamos bastante sobre a experiência com minha pesquisa, como os afetamentos durante o trabalho de campo e o impacto que foi a minha chegada à EEI-UFRJ, que a fez buscar e cursar o doutorado em Educação.

Eu também aprendi no diálogo com outra área do conhecimento que eu ainda não havia interagido como professora de Educação Infantil da UFF, e aprendi muito com a interação com as estudantes, suas indagações e criatividade com as crianças. A minha presença também as afetou, sobretudo nas questões que eu propunha, que as faziam refletir sobre a “escuta da criança” nas atividades em que eu as acompanhei. Infelizmente, pela quantidade de sujeitos que eu precisei encontrar para compreender a Pedagogia da Infância nessa unidade, não tive oportunidade de estar com esse grupo até a culminância de seus trabalhos, na apresentação final do semestre, em 2018.2, para os familiares conhecerem a proposta de dança na EEI-UFRJ. Mas, essa querida professora disse-me que as estudantes comentavam a minha ausência nas reuniões que se seguiram: “A gente fica sentindo falta! Cadê a Cláudia para nos provocar? De alguma forma ficou na gente assim: Se fosse a Cláudia, ia comentar isso e isso, ficava assim... Em situações assim, a gente ouvia a sua fala!”

O afetamento do grupo de Dança foi extensivo à escola, que, reconhecendo a importância do trabalho, lutou por uma vaga de professor de Dança para as atividades com as crianças, inclusive com uma proposta para os bebês.

Enquanto tomávamos um suco natural de frutas, a professora assim encerrou a nossa conversa na UFF:

A dança na EEI-UFRJ alimentava as professoras regentes, que repensavam as suas práticas e as suas propostas. Isso porque elas participavam, observavam e cooperavam com o grupo no desenvolvimento das atividades e nas reflexões das reuniões após as aulas. Acho que foi legal, porque a gente trabalhou na sala de aula, no pátio, na colina, na árvore e isso vai criando um entendimento do espaço, até no sentido de valorizar aquele espaço. É o diálogo da formação e arte, com as pedagogas, conhecendo como a gente pode construir um trabalho potente juntas, como um pode provocar o outro; acho que é isso! Em 2018.2, nessa proposta de uma escuta sensível para com as crianças, eu fiquei um pouco enlouquecida, mas é justamente aí que está o lugar da criação! (Caderno de campo, janeiro de 2019).

3.5 A magia da química para as crianças e para o pesquisador

O professor doutor Tiago³⁷, do Projeto de Química, encontrou-se comigo na EEI-UFRJ em um dia previamente marcado. Ele me disse que levaria uma garrafa térmica com um café fresquinho feito por ele, para conversarmos, às 8 horas da manhã do dia 8 de novembro de 2018. Eu levei umas fatias de bolo de fubá para acompanhar o café. Esse professor disse-me que havia sido recentemente aprovado em seu estágio probatório na UFRJ e que tinha como objetivo em sua carreira na universidade desenvolver projetos de extensão. Formado em Biologia e Farmácia, ele foi como que comendo a sua formação pessoal com parte da Química e das Ciências Biológicas. Mesmo com os conhecimentos fundamentais adquiridos no curso de Biologia sobre o desenvolvimento humano segundo Piaget, ele considera que esse conhecimento é limitado quando se pensa em atividades com crianças, pois “não se tem uma discussão sobre a aplicação de conhecimento químico ou físico das ciências mais duras para as crianças”.

O Projeto de Química desenvolvido na EEI-UFRJ é uma proposta do professor doutor Waldemir Bragança, que o deixou sob a responsabilidade do professor doutor Tiago por estar extremamente atarefado com outros projetos, com a seguinte declaração: “O seu problema não vai ser as crianças, mas os professores!”. Tiago entende que os professores mais velhos, com a agenda comprometida com pesquisa e, ainda, com horas dedicadas a laboratório e ao ensino a alunos (as) na graduação e na pós-graduação, não conseguem dedicar um espaço para a extensão. Assim, os projetos de extensão têm baixa adesão por parte dos (as) professores (as), além de o trâmite para aprovação dos projetos ser dificultado ao extremo. Para o professor doutor Tiago, isso se deve ao fato de muitos (as) professores (as) considerarem a extensão como assistencialismo, segundo uma das respostas que lhe foram endereçadas sobre o desenvolvimento do projeto na EEI-UFRJ: “Isso é algo para além do Instituto de Química; você está ajudando a creche! Não é nossa obrigação!”.

Com isso, o professor doutor Tiago teve o projeto negado, mesmo com vários elogios à sua proposta. Mesmo assim, ele não desistiu e propôs às bolsistas a sua realização na Comunidade da Maré, o que reduziu a adesão das bolsistas ao projeto a zero. Tiago entrou com um recurso e submeteu novamente o projeto para ser realizado na EEI-UFRJ, mas dessa vez a outro órgão competente, justificando assim a pertinência do projeto: “A própria criança

³⁷ Ele assinou o termo de compromisso, mas sentiu-se à vontade para seu nome aparecer na pesquisa, porque, como autor do projeto de Química desenvolvido com bolsistas junto às crianças da EEI-UFRJ, já apresentou resultados em congressos e simpósios.

levará a sua experiência para além dos muros da universidade”. E ainda questionou: “As experiências delas não serão contadas mais tarde?”. À justificativa, ele anexou dois e-mails de pais enviados às bolsistas. Segundo ele, “um e-mail descrevia a experiência com um pai ultrafeliz, contando-lhe que a filha sabia exatamente como funcionava um vulcão”. Já no segundo e-mail, de acordo com o professor doutor Tiago,

A mãe, contentíssima, narrava o que a filha lhe contou sobre o sorvete que fizemos juntos com nitrogênio líquido! As crianças tentaram guardar as informações químicas, para que o nitrogênio serve, como resfriar... Essa ideia do laboratório de coisas que poderiam ser mais triviais, culturalmente triviais, mas não são! (Caderno de campo, novembro de 2018).

Devido às dificuldades encontradas para submissão e aprovação do projeto, o professor doutor Tiago sorri e intitula alguns desses professores como “aristocratas do conhecimento”. Com um sorriso nos lábios, finaliza essa parte da conversa narrando o recebimento da aprovação com a devida definição de extensão, além do destaque à premiação do projeto. Ele enfatiza a participação, o apoio e a resistência das bolsistas durante todo o processo e reitera o desafio e a necessidade de realizar extensão na universidade, mesmo com a falta de “compreensão dos professores mais velhos em relação a isso”. Persistindo nesse desafio, ele mencionou que se dedicará a reescrever o projeto, a fim de executá-lo no segundo semestre do ano de 2019.

Quando o professor doutor Tiago começou a narrar as suas experiências na escola, eu fiquei como que embebida por cada palavra, porque não havia apenas aprendido nelas, mas o professor procurava ser transformado e incitava as estudantes a essa transformação a cada aproximação e interação com as crianças.

Segundo sua narrativa, em um de seus primeiros contatos com as crianças, elas estavam construindo uma fazenda de formigas e uma das crianças lhe fez duas perguntas: se ele queria uma explicação sobre aquele formigueiro e se ele sabia que a formiga era um inseto *Hymenoptera*. Ele, então, perguntou-lhe como é que ela sabia tanta coisa. Ela explicou que pegava o celular da mãe, clicava no microfone do Google e ele respondia às suas perguntas. O professor me disse que, juntando as várias informações, a criança explicou-lhe tudo em uma palestra que durou de quatro a cinco minutos.

Sobre essa experiência, ele comentou: “Se uma criança é capaz de correr atrás da informação, formular e fazer conexão com as informações, eu posso montar um sistema onde eu tenho conteúdo linkado um com o outro”. Assim, começou o seu trabalho acadêmico de oito meses na EEI-UFRJ, com inspiração provinda de uma criança, o que possibilitou formular estratégias de aproximação em uma metodologia para o projeto. A dificuldade foi

criar uma linguagem a ser utilizada com os pequenos, pois teria de ser diferente daquela usada nas aulas da graduação.

De acordo com esse professor, o sistema criado por ele era parecido com o teatro e a proposta era dividi-lo em três atos. O primeiro ato era a exposição de um filme ou mesmo uma animação. O segundo ato era realizado pelas bolsistas, com poucas palavras. Para o terceiro ato, eram oferecidos *kits* individuais para que “as crianças fizessem o experimento, experimentassem, misturassem uma coisa a outra”. Alguns *kits* ficavam com as professoras durante a semana e, no encontro seguinte, a equipe de Química procurava uma prática que recuperasse a anterior e conectava as experiências.

O professor doutor Tiago me disse que o tempo junto às crianças foi-lhe proporcionando várias experiências, além de muitos aprendizados. Ao mesmo tempo em que ele ia aprendendo com elas, ele também refletia sobre a sua prática na universidade. Uma significativa aprendizagem foi quanto ao olhar da criança. Um olhar que brilhava. Chamavam-lhe a atenção aqueles olhos fitos, na hora da atividade, naqueles experimentos. Ele era movido pelos olhinhos brilhando de cada criança, pelo sorriso do rosto; a criança, absorvida, desmistificava a questão da magia e daquilo que ela estava acostumada a ver. As perguntas básicas das crianças que não tinham vergonha de se pronunciar culminavam em uma adesão de quase 100% das crianças, em uma atividade que não durava mais do que 20 minutos. As crianças ensinaram-lhe que “o olhar brilhando e o sorriso no rosto é porque você tocou ‘o outro’, e a experiência modificou algo nela!” Ele percebeu que não havia mais essa preocupação na graduação ou na pós-graduação para com os (as) alunos (as). Simplesmente ensina-se, passa-se o conhecimento e não há preocupação com o olhar de cada estudante. Mas, segundo ele, quando não se tem o olhar da criança:

Ela sai correndo e vai brincar na sua cara! Diferentemente do adulto, que permanece ali. Mas, nas duas situações, é como se alguém lhe dissesse: “É irrelevante o que você está falando!” (risadas). O engraçado é que as bolsistas falaram: “E agora, o que a gente faz?” E eu dizia: “Não temos o que fazer; aí, recolhe tudo e vamos reprogramar!”. Outro lance que eu aprendi é o da adesão; com as crianças, as atividades não podem demorar mais de 20 minutos (risadas), senão dispersa. A primeira vez que eu vim aqui, eu estava fazendo um negócio de 40 minutos; a adesão saiu de 100 para 1%! Tem um lance: quanto mais você estuda, você descobre que menos sabe. De fato, você termina agregando conhecimento. Mas, quem disse que você tem conhecimento para passar para outra pessoa? (Caderno de campo, novembro de 2018).

Tiago conclui sua narrativa fazendo uma conexão entre a simplicidade da criança e a questão do discurso, do diálogo e da comunicação:

Hoje, a gente na universidade tem a incapacidade de utilizar a linguagem para discussão, para fazer perguntas fundamentais. Nós guardamos o conhecimento pra gente e a nossa versão é a única versão do fato. Quando eu vim para a EEI-UFRJ, eu pensei: “Aqui é a oportunidade de fazer o fundamental, fazer a pergunta básica, iniciar um diálogo”. E o arcabouço das crianças é reduzido, é limitado. Mas, aqui, é a primeira oportunidade que eu tenho de colocar algo difícil e elas perguntarem. Eu não posso aqui nesse momento me colocar como alguém que guarda o conhecimento e que o único conhecimento oferecido é esse. Eu tenho que ouvir as crianças e boa parte das práticas escolhidas para as próximas atividades vinha delas, porque as perguntas que elas faziam, eram para eu responder em outra prática (Caderno de campo, novembro de 2018).

As crianças lhe trouxeram uma significativa experiência do que seria a sua percepção do cenário além dos muros da universidade. Nos momentos de compilação das práticas realizadas com as crianças, havia alteridade, pois todos se afetavam com os aprendizados. Ele e as estudantes compreendiam, a cada momento, a relação entre o cenário interno – como uma microescala – e a universidade, uma escala maior. Com isso, o aprendizado para essa equipe da Química, frente ao cenário político internacional, foi o de que o “discurso do professor universitário sobre política é extremamente sofisticado” e, muitas vezes, eles, como professores, a universidade como um todo e os políticos deixavam de executar, de dialogar e de se tornar comunicáveis porque “a gente deixou de perguntar ao outro, como faz a criança: ‘O que você acha sobre isso?’”.

3.6 Entre o céu, os astros e a EEI-UFRJ: projeto de astronomia, a experiência de uma bolsista com as crianças

Sem sucesso, eu tentei contatar o pesquisador inúmeras vezes. Então, comecei a enviar mensagens à bolsista, até que um dia... ela me respondeu! No dia 17 de dezembro, às 14 horas, conseguimos nos encontrar para conversar sobre o Projeto de Astronomia desenvolvido na escola intitulado “Astros a serviço das ciências”. Trata-se de um projeto de extensão que, desde o ano de 1960, objetiva partilhar com a sociedade conhecimentos da universidade. Em parceria com a Fundação Planetário do Rio de Janeiro (criado em 1998), o Observatório do Valongo oferece a escolas municipais e estaduais diversos cursos, como: identificação no céu, contação de histórias com divulgação de conhecimentos da mitologia, apreciação e apresentação das principais estrelas, histórias sobre as estrelas e constelações, apresentação de vários conceitos de Astronomia, além de visita ao Planetário e a um planetário inflável na própria escola. O atendimento é oferecido a crianças e jovens (desde os seis anos de idade até o ensino médio) e a proposta é de interdisciplinaridade com as diferentes áreas do conhecimento e suas aplicações, como Música, Português (produção textual), Educação

Física, Matemática, Física, dentre outras. O atendimento não se restringe às escolas, estendendo-se a tribos indígenas, entre outras comunidades do entorno e da cidade do Rio de Janeiro. O coordenador do projeto é o professor doutor Rundsthen Vasques de Nader, do curso de Astronomia³⁸.

A realização desse projeto na educação infantil foi como que um desafio para uma aluna do curso de Astronomia, que, depois da gravidez, obteve uma vaga na EEI-UFRJ. Com a aprovação e o interesse da coordenadora, a equipe começou a atender a crianças desde os três anos de idade. Primeiramente, houve a animação do grupo pelo convite, mas, com o tempo, vieram as dúvidas:

São crianças muito pequenas! O que a gente vai fazer lá? Um menino e eu, dois loucos, topamos começar! Dividimos a turma de cinco anos e foi o primeiro caso de amor à primeira vista! Quando acabamos, eu olhei no olho dele e ele no meu, nossos olhos brilhavam! (Caderno de campo, dezembro de 2018).

Com isso, os quatro bolsistas começaram e se dividiram para atender a quatro turmas: uma com crianças de três anos, uma de quatro anos, de cinco anos e de seis anos. A primeira dificuldade foi o tempo de atividade, o qual foi acordado em 15 minutos. Mas, antes disso, o grupo somente se aproximou da rotina da turma, interagiu com as crianças, ajudou as professoras. Depois de algum tempo, perguntaram às crianças: “Olha! O que vocês acham do céu? Vocês olharam para o céu ontem? Vocês viram a Lua? Quem gosta de ver a Lua? O contato com as crianças foi crescendo e elas se chegavam e falavam: ‘Eu quero que fale da *atforfera* da Terra!’. Meu olho se encheu de água nesse momento (risadas); eu não sabia se chorava ou se gritava!”

O grupo começou a se integrar aos projetos em andamento nas turmas; por exemplo, enquanto as crianças desenvolviam o Projeto sobre Formigas, os bolsistas começaram a falar sobre o solo de Marte e criaram um “pseudossolo” desse planeta com bom-bril, deixaram enferrujar e depois colocaram ali as formigas criadas no terrário das crianças, a fim de observar se elas sobreviveriam em um solo sem vida como o de Marte. Os bolsistas sempre faziam uma conexão. As crianças querem falar de minhoca... “Como falar de minhoca na Astronomia? Algumas vezes não tinha como conectar os assuntos, mas... ‘Ah, eu quero saber por que o nome da caneta é *espetográfica*’. Eu tenho um caderninho com essas pérolas! E aí, não é da nossa área? E aí, se vira na pesquisa! Chega aqui e explica!”

Nesse último exemplo, a bolsista foi pesquisar, trouxe um patinho de pelúcia, furou com várias peninhas aleatórias, fez com que cada criança retirasse uma peninha e, depois,

³⁸ A parte básica desse curso é ministrada na Cidade Universitária, enquanto a disciplina específica é ministrada no Observatório do Valongo.

molhasse na tinta; ao escreverem, elas sentiram como era difícil a escrita com esse material. Então, ela trouxe fotografias e a história do criador da esferográfica, explicando que ele pesquisara até criar esse tipo de caneta. A bolsista, por fim, elaborou uma caneta esferográfica gigante com garrafa pet, com uma bolinha de gude na ponta. Quando as crianças a manuseavam, a bolinha rodava e a tinta saía! A estudante afirmou que era possível conectar a maioria das questões com a Astronomia. Para ela, o importante era pesquisar e aprender junto com as crianças.

Esses projetos compreendiam a pesquisa e a elaboração de inúmeras maquetes, experimentos e significativas experiências junto às crianças, como, por exemplo: relógios de Sol; relógio d'água; roupas de astronauta; foguetes; história de Júpiter; maquetes com as diferentes fases da Lua; dentre outros. Os projetos eram realizados uma ou duas vezes por semana. Os interesses das crianças eram listados e, um a um, eram atendidos. Algumas vezes, o mesmo tema de interesse era desenvolvido com diferentes abordagens em mais de uma turma, segundo o desejo das crianças. Depois, cada criança levava para casa a sua criação, um material feito por elas.

A duração desse projeto, segundo a bolsista, foi de mais ou menos três anos consecutivos na EEI-UFRJ. O projeto era realizado com o envolvimento de professores (as) e de pais e mães que também eram pesquisadores (as) da UFRJ. Contudo, embora o professor doutor Rundsthen tenha recebido três prêmios FUJB de Extensão Universitária da UFRJ (2008, 2011 e 2012) e um Destaque Acadêmico em 2005, o projeto não foi mais aprovado por questões burocráticas na universidade. Encerrando o nosso encontro, assim se posicionou a estudante:

Eu gosto muito de trabalhar com as crianças! Elas são espontâneas, perguntam sem se dar conta. Isso é bom, porque te estimula a pensar rápido, a estudar, a pesquisar! A ideia é mostrar que a ciência é acessível para todo mundo e que todo mundo consegue fazer. É um processo extremamente democrático. Não é esse bicho de sete cabeças nem o cientista é aquele cara durão enfiado na sala o dia todo! Eu me encanto por deixar a ciência acessível para todo mundo, não importa a idade, a condição financeira, onde mora ou a condição física!

Nós terminamos com a narrativa de uma experiência com uma turma de surdos atendida no Planetário e o desafio de comunicação com eles. Devido a essa experiência, a bolsista também se dedicou ao estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ela me disse que aprendera o básico e que, para se falar o nome de uma pessoa, apresenta-se a primeira letra e uma característica pessoal. Perguntei qual seria a minha e ela gaguejou um pouco, sorriu e disse-me: “Seria o C, com o movimento das mãos indicando os olhos, porque eu percebi que o que sobressai em você é o brilho do seu olhar!”.

Depois do encontro com o professor doutor Tiago, quando ele comentou sobre o brilho no olhar das crianças, e ao ouvir essa bolsista definir o meu nome em LIBRAS, eu me senti como muitos estudantes ao ouvirem uma narrativa que os transforma. Essa bolsista retirou de mim um suspiro, em silêncio.

Eu senti a possibilidade de ser transformada por aquela experiência, senti como que o toque dessa estudante na argila fosse o toque de um artesão a moldar, a tocar-me e, por esse toque, eu aprendesse com ela, com aquelas crianças e, juntamente com elas, fôssemos transformadas. Era como um toque coletivo na argila que me pareceu ainda macia, quente, que transpirava a água vívida daquela experiência com as crianças.

Contudo, a bolsista suspirou e cessou a sua narrativa. Eu também suspirei. Naquele momento, a argila ainda fresca tornara-se experiência coletiva, uma narrativa coletiva que emergia do silêncio e das palavras que recontavam uma história de vida com as crianças. Restou a argila sendo simplesmente moldada, ainda molhada... Restou um suspiro da estudante... Restou o meu suspiro... Restou um olhar brilhante!

3.7 Questões Étnico-Raciais: da Pesquisa em Educação ao Projeto da Escola na Sala de Leitura

Pontualmente, na hora marcada por meio de mensagens no celular, o pesquisador chegou. O local onde ficava o café nos pareceu bem agradável para sentarmos e conversarmos mais à vontade. Observei que se tratava de um pequeno corredor, que separava as salas da coordenação e os banheiros, e que fora adaptado para acolher as “paradas” para o cafezinho e, talvez, também para uma boa conversa. Havia uma geladeira ao fundo e uma longa mesa coberta com muitas flores espalhadas pela comprida toalha de plástico. Em uma bandeja, estava o café quentinho dentro da garrafa térmica. Era uma “sala de conversas”, que nos convidava a falar, a tomar café; entretanto, instigavam-me os rastros da infância naquele local. Enquanto observava os desenhos elaborados pelas crianças nas paredes (Figura 33), sentia como se elas, de certa forma, estivessem escondidas atrás dos traços coloridos, deixando os seus rastros, o que me trazia à lembrança este fragmento:

Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre no mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcado. A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro (BENJAMIN, 1987f, p. 91).

Figura 32 – Uma sala com rastros das crianças.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Embebida com o aroma do café, logo peguei o termo de compromisso e trouxe à conversa os principais objetivos da minha pesquisa, assim como as minhas intenções de comprometimento em uma metodologia, ou um caminho de pesquisa, que fosse realizada por meio da experiência. Para esse fim, propositalmente, as minhas primeiras palavras foram carregadas pelo respeito ao trabalho desenvolvido por ele e pela instituição. Ao compreender os meus objetivos e até me questionar sobre como cheguei ao tema e à pesquisa dele, acordamos que a qualquer momento ele poderia desistir de sua participação. O termo selou o nosso acordo verbal, que deixou registrada uma ética na pesquisa, com uma cópia assinada por mim e outra por ele. Dessa forma, “trocamos figurinhas”, como brincamos inicialmente. Acordamos também o compartilhamento de áudios e/ou gravações, para que houvesse aprovação prévia do que fosse considerada produção de dados no campo, antes mesmo de o material ser utilizado na redação da pesquisa.

A expectativa de sua pesquisa, segundo o professor, era investigar como as crianças constroem suas relações étnico-raciais na escola. Para isso, ele se valeu da literatura infantil como ponto inicial de diálogo com as crianças. Utilizando o acervo da Sala de Leitura, a escolha recaiu sobre livros que traziam as crianças negras como protagonistas ou como atores da história. Essa intencionalidade na escolha tinha como objetivo a possibilidade de a criança se identificar com a personagem negra. O pesquisador procurou observar as crianças do grupo 5, pois, com a idade de quatro anos, ele compreendia que a criança já conseguia emitir algum

juízo de valor de seu conhecimento étnico-racial e perceber, por exemplo, a questão de seu cabelo, da cor de sua pele, dentre outros. A sua proposta era escutar diretamente as crianças e não professores (as), coordenadores (as) ou famílias, com a hipótese de que seria necessária uma postura educacional para tratar as questões étnico-raciais na escola.

A sua investigação se pautava em acompanhar a rotina da turma, assim como as brincadeiras, a fim de verificar como a negritude vai sendo descoberta pelas crianças nessas interações na escola, a partir de vários complicadores, como o de classe social, dentre outros. Para a contação de história, ele negociava com as professoras da turma a inclusão dessa atividade, a ser realizada por ele, no planejamento semanal. Ele me disse que tinha a pretensão de que a sua tese fosse de alguma forma revisitada pelos sujeitos da EEI-UFRJ, contribuindo para o debate de reelaboração do PPP sobre o ingresso de crianças negras na escola a partir do acesso universal, ou seja, do sorteio público após a Resolução nº 1/2011.

Eu o acompanhei apenas em algumas atividades, porque o tempo de seu trabalho de campo já havia praticamente terminado no primeiro semestre de 2018, faltando apenas a coleta de alguns documentos e a contação de história de um dos livros de literatura selecionados para a pesquisa. Enquanto eu estive com ele, a sua escuta era muito sensível a questões e interesses das crianças. O seu comprometimento com a pesquisa e o respeito à professora da turma foram destaques, o que eu conversei com ele durante o tempo em que estávamos juntos em campo. Como eu, ele é professor de Educação Infantil e a troca de experiências no que se refere ao fazer pedagógico e às questões políticas que envolvem uma UUEI foi bastante interessante.

Entretanto, o pesquisador resolveu estender o seu tempo em campo somente para acompanhar o projeto da Sala de Leitura, no segundo semestre de 2018. Esse projeto, com aprovação da coordenação pedagógica, tinha como proposta partir do interesse de toda a comunidade escolar, crianças dos grupos 3, 4 e 5, as famílias, funcionários (as), professores (as), coordenadoras, equipes da limpeza, da cozinha e da vigilância. A escolha do tema foi por meio de enquete anônima colocada em uma urna e a contação dos votos teve a presença de representantes, para que houvesse lisura em todo o processo. Como o tema mais votado foi o que dizia respeito às questões étnico-raciais, o título dado ao projeto foi: “Relações étnico-raciais: refletindo sobre a minha cor, como sou, de onde vim”. O projeto foi escrito em parceria com o pesquisador, apresentando como proposta um dia de formação com os (as) professores (as) e teve uma culminância na Semana Literária, em outubro do mesmo ano.

As responsáveis pelo projeto na Sala de Leitura eram uma TAE formada em Letras e uma pedagoga³⁹, também recreacionista durante muitos anos na escola. A experiência das duas com diferentes formações e na mesma função foi algo que a TAE destacou:

Por isso, a qualidade do trabalho aqui com as crianças se deve, especialmente, às contribuições e ao olhar dela como pedagoga! Eu não tenho formação em educação infantil e eu faço uma crítica ao curso de Letras da UFRJ, porque não oferece Literatura Infantil! Quando eu entrei na escola, a diretora Rosane orientou-me a ficar um tempo observando as práticas pedagógicas em turma com as crianças e a participar das atividades de Formação na escola. Além disso, duas professoras, em especial, ajudaram-me compartilhando referências teóricas e vários textos. Não sendo suficiente, eu ingressei em um grupo de pesquisa em pós-graduação que discute literatura infantil (Caderno de campo, setembro de 2018).

O projeto na Sala de Leitura causou forte impacto nas turmas em que havia professoras negras e contratadas e elas sugeriram à coordenação um dia de formação abordando o tema das questões étnico-raciais para as demais professoras da EEI-UFRJ. No segundo semestre de 2018, havia quatro professoras brancas e duas professoras negras contratadas para as turmas com as crianças. Segundo a TAE, o número de professoras negras na escola cresceu e as suas reivindicações estão ressoando na unidade, assim como as falas das crianças no cotidiano da escola.

Um dia, quando eu, as responsáveis pela Sala de Leitura e o pesquisador estávamos conversando sobre o projeto, eu comentei a minha inquietação sobre se tratar de um projeto institucional e não ser parte do planejamento geral das turmas, ou seja, essa temática deveria ser trabalhada durante todo o semestre, repetidamente, em todos os semestres dos anos letivos. Elas me responderam que o trabalho com as crianças e na escola como um todo sobre as questões étnico-raciais era uma reivindicação antiga das famílias, não apenas das famílias negras como também das famílias brancas que questionavam seus próprios privilégios. Para eles, na Sala de Leitura, “essa escolha foi como um grito de socorro, porque as famílias não querem ser silenciadas”.

A TAE contou-me que conversou com o seu namorado sobre o projeto institucional e sobre um livro que foi referência para o dia de formação, intitulado “Do silêncio do lar ao

³⁹ Quando a pedagoga começou a trabalhar nessa Sala de Leitura, os livros eram amarrados com cordões, segundo uma classificação própria. Essa pedagoga compreendia que o acesso aos livros deveria incluir as crianças e não apenas os adultos, como também propôs organizar o espaço, tal como: cantinhos para leituras individuais, para brincadeiras com fantoches; espaços com grandes almofadas para leituras mais à vontade, ou mesmo para contação de histórias, onde as crianças pudessem deitar e “curtir” uma boa leitura. Criou também pequenas prateleiras nas paredes, usando, como matéria-prima, caixas de sapatos, as quais ela mesma emassou e coloriu, dando cores à Sala de Leitura, além de classificar os tipos de livros, para maior compreensão das crianças. Para a TAE, “eu penso como isso é simbólico, ela veio e ‘desamarrou’ os livros! Arrancou as amarras dos livros e liberou para as crianças e os adultos usarem. Ela também liberou o espaço e sempre faz mudanças, segundo os interesses e as necessidades das crianças! Isso é tudo muito simbólico!”.

silêncio escolar” (CAVALLEIRO, 2000). Ele comentou que não adiantaria falar sobre as experiências das crianças no projeto, porque, até no livro, resultado de uma pesquisadora negra, fala-se sobre o lugar de conforto do branco que não sofre racismo. Ela, então, respondeu a ele: “Eu preciso acreditar que eles (as) são pesquisadores (as) e vão entender minimamente o efeito que o racismo tem, a potência que é sobre a vida da criança, ainda que não consigam sentir na pele; pelas crianças, as suas pesquisas podem mudar isso sim!”

Para a TAE, o racismo está posto no dia a dia e até trazer o tema para debate na pesquisa deflagra preconceito, o que é vergonhoso. Contudo, ela encheu os olhos de lágrimas e reafirmou o lugar da pesquisa: “A pesquisa trata dessas questões, tão relevantes e tão silenciadas, tão doídas pelas feridas em nossas próprias carnes”. Ela me lembrou, também, a palestra no Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro⁴⁰, em que estávamos juntas e ouvimos uma professora negra dizendo que a grande potência de seu trabalho sobre as questões étnico-raciais era a sua própria carne negra. Por isso, segundo ela, esse tema foi tão potente entre as professoras negras e contratadas na EEI-UFRJ.

Eu conversei com uma das professoras contratadas e ela me narrou que a sua defesa era trabalhar as questões étnico-raciais e a diversidade com todas as crianças, mesmo em turmas que não houvesse crianças negras, para fortalecer as identidades próprias e respeitar outras identidades. Para ela:

Muitas pessoas reconheceram que havia preconceito em suas falas e/ou ações e se dispuseram a mudar, a buscar e ter consciência de como é importante trabalhar a História Cultural Africana. Devemos ter o compromisso de sermos agentes dos Direitos Humanos. Inclusive, há uma legislação que nos obriga à esse trabalho!

Essa professora se dispôs a ajudar na reelaboração do PPP sobre as relações étnico-raciais, porque constatou a falta desse debate no documento. Narrando a sua trajetória de vida, ela me disse que já havia realizado oito oficinas em escolas diferentes e, no dia 19 de outubro de 2018, teria uma atividade no curso de Serviço Social, onde ela trabalha, voluntariamente, com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa há quase um ano, no Parque da Ilha do Governador; segundo ela, a maioria desses adolescentes é negra. Militante dessa causa entre jovens e atualmente com crianças na Educação Infantil, ela falou sobre a importância do trabalho nessa área, uma vez que a baixa autoestima desses jovens afetou suas trajetórias, levando-os à violência. Natural da Bahia e com uma família igualmente militante e ligada ao

⁴⁰ O Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro é fruto de uma articulação informal de educadores e entidades públicas e não governamentais interessados em discutir, fortalecer e propor caminhos para a educação infantil no Estado. Suas reuniões, iniciadas no segundo semestre de 1996, e realizadas mensalmente, têm na parceria sua tônica. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/foruns_estaduais/rj/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

movimento negro, ela termina assim a sua narrativa: “A gente percebe um ponto muito importante na educação, essa coisa de não falar para evitar o conflito, sendo que o conflito já está instaurado e a gente tem que aprender a mediar esse conflito!”.

Destaco duas significativas experiências com o pesquisador, que me possibilitaram refletir, primeiramente, sobre o papel do (a) pesquisador (a) e, depois, sobre a pesquisa com crianças.

A primeira experiência foi o estranhamento que ele alegou ter sentido por eu estar com ele em campo:

Eu senti um frisson, estava sendo observado... Senti-me como uma professora, que, um dia, em meu trabalho de campo, simplesmente não se sentiu à vontade com a minha presença e fez uma “pequena” queixa à coordenadora, que veio conversar comigo. Eu estava só observando, não interfeiri, não fiz nenhum comentário, apenas estava lá, em campo. Depois, eu fui conversar com ela, perguntar o que ela tinha sentido, o que aconteceu. Ela disse que não aconteceu nada! Eu não entendi. Mas você entende esse frisson inicial? Nesse lugar de pesquisador experiente... (Caderno de campo, agosto de 2018).

Conversamos algumas vezes sobre o fato de nossa experiência na pesquisa ser diferente de nossa experiência quando éramos participantes do mesmo grupo de pesquisa no ProPEd-UERJ. Eu até sugeri que, depois, escrevêssemos um artigo em parceria. Depois de alguns dias juntos, ele falou: “Ai, que diferença que é; realmente, partilharmos uma experiência na pesquisa!” Nesse momento, eu me questioneei: Qual o lugar dos (as) pesquisadores (as) ali dentro? Qual o lugar da pesquisa ali dentro? Há uma tensão entre professores (as) e pesquisadores (as)?

Nesse momento, este fragmento de Benjamin (1987g, p. 16-7) começou a fazer sentido para mim:

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. – Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo com gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona do contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela.

Será a nossa concepção de ciência que está em disputa o tempo todo no desenvolvimento da pesquisa? Seria mesmo possível a pesquisa como experiência em campo, com encontros e desencontros? Nessa hora, eu pensei que eu ainda estava usando essas luvas. Havia a sensação de ser reconhecida por eles? Medo? Ao mesmo tempo, querer dominar a

situação da pesquisa, rascunhar respostas para as questões da tese? Mas, então, por que usar luvas na pesquisa? Para assepsia? Ou para não nos reconhecermos? Ou para que os outros não nos subjuguem? O que estaria me trazendo esse fragmento de Benjamin? Havia uma tensão. Seria todo o asco originalmente pensado pelo contato, no medo da relação, de se enxergar, de se reconhecer?

Lembrei-me de que a recreacionista me dissera que a última área do conhecimento a desenvolver trabalhos acadêmicos na escola foi a Educação. Em campo, a mesma natureza pôde ser reconhecida por mim. Em meus rascunhos, deixei registrada a necessidade de tirar as luvas, reconhecer-me com a mesma natureza de todos (as) os (as) pesquisados (as). Com isso, aproximei-me mais, procurei estar ainda mais em campo para reconhecer em mim, sem luvas, a mesma natureza, a fim de poder ser transformada e refletir sobre a pesquisa.

A segunda experiência aconteceu em um dia, após a contação de história do livro “O cabelo de Lelê” (BELÉM, 2012) no grupo 5. O pesquisador convidara-me para brincar com as crianças no pátio externo. Elas desceram efusivas e se organizaram, dividindo-se em pequenos grupos. Cada grupo escolheu uma brincadeira e um deles me convidou para brincar. Depois, uma professora, que não era a do grupo 5, no qual ele desenvolvia o seu trabalho de campo, chamou o pesquisador e relatou que uma criança negra, ao se desenhar nas cartolinas pretas e brancas disponíveis para uma atividade de autorretrato, não se desenhou com o cabelo cacheado. A professora questionou o desenho, dizendo-lhe que seu cabelo era lindo, buscando fortalecer as características peculiares dele, valorizando-o, potencializando a sua autoimagem. Contudo, a criança permanecia calada e a professora percebeu que lágrimas começavam a escorrer pela face da menina e, uma a uma, iam vagarosamente molhando o seu rosto. A professora conversou com ela, sensibilizou-se com ela, apagou o desenho e disse que, se ela quisesse, poderia fazer outros desenhos. Em silêncio, as lágrimas continuaram a cortar o rosto da criança, que se pusera a fazer outros desenhos. A professora, preocupada, procurou conversar com o pai, que lhe disse que, ela, simplesmente, não queria desenhar-se com o cabelo cacheado. Ao relatar a experiência, a professora mostrou-se bem aflita e buscou ajuda com o pesquisador, sabendo que ele pesquisava sobre as relações étnico-raciais. Após relatar o que havia acontecido, o pesquisador perguntou-lhe: “Qual a sua leitura dessa cena?” Ela respondeu: “Eu não sei... Fiquei assustada! Eu fiquei impressionada, porque ela chorou daquele jeito! Não sabia como agir... Acolhi, abracei, mas queria conversar com você”. O pesquisador, gentilmente, conversou com ela, compartilhou o seu conhecimento, parabenizou-a pelo acolhimento à criança, pontuou que apagar o desenho talvez não tenha sido a melhor escolha. Terminou a conversa, resumindo a sua fala: “Você fez a provocação, acolheu depois

da intervenção, ela redesenhou o cabelo cacheado. É um processo; são tentativas. O legal é você perceber isso! A gente vai tentando e aprendendo juntos!”. Ele colocou-se à disposição para aprenderem juntos, sempre que necessário.

Com esse relato de experiência, eu pude constatar a importância e a colaboração de um pesquisador em campo, uma peculiaridade rotineira presente em UUEIs. Mas, sobretudo, impactou-me essa experiência. Permaneci em silêncio durante todo o relato e a conversa com o pesquisador, pois o meu papel ali era apenas acompanhá-lo. Porém, no meu silêncio, eu busquei uma forma de participar do silêncio daquela criança, de alguma forma me identificar com aquela criança, sofrer com as lágrimas que escorreram pelo seu rosto. A narrativa cortava-me, silenciava-me, ao mesmo tempo em que as lágrimas cortavam o rosto estático, imóvel, entenebrecido, por seu cabelo cacheado. Talvez, no silêncio, a barbárie acometia aquela criança de alguma forma – a sua história, a sua experiência e as suas lágrimas a denunciavam. Eu não sabia o que era, parecia-me que o silêncio da criança era o seu esconderijo, mas as suas lágrimas deixavam rastros que a pesquisa precisava enxergar. A criança deixava ali as suas impressões, ali, bem diante dos nossos olhos. Parecia-me que, desenhando-se com cabelos cacheados, ela retornaria ao seu esconderijo. A pesquisa precisa descobrir aonde são esses esconderijos. Por que a criança se escondeu? Por que as crianças se escondem? Não sei se saberemos... Parece-me que, ao mesmo tempo em que deixam suas marcas, elas querem ser encontradas e querem que a pesquisa transforme alguma coisa...

Ao pesquisar com crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos que são, e aproximarmos-nos de seu contexto social, de sua história de vida, de sua experiência na pesquisa como parceiros e não como objeto de estudo, talvez possamos anunciar e/ou denunciar as condições de barbárie que a história social as têm acometido. Como fez o pesquisador, temos o compromisso de lutar pelas questões que nos envolvem, com o objetivo de colaborar com a criação de pedagogias emancipadoras em UUEIs.

Seja uma narrativa que ecoa aos ouvidos de quem faz pesquisa como um brado, seja o grito de tantos sujeitos/crianças, que, imersos em uma cultura contemporânea de barbárie, clamam a que as pesquisas cumpram o seu papel, que o (a) pesquisador (a) cumpra o seu compromisso e reconheça não apenas a parceria das crianças nas investigações como também os seus atos de resistência na vida. Sejam esses brados aclamados, não sejam gritos silenciosos onde somente as lágrimas denunciem a experiência de barbárie. O brado nessa narrativa de experiência ecoou à professora que buscou ajuda na pesquisa, ecoou para mim e para o pesquisador, unindo-nos à criança, às suas lágrimas, à sua dor e ao seu sofrimento, como que clamando pela intervenção da pesquisa em um espaço universitário, onde essa

pesquisa e onde os projetos de ensino e extensão têm a ousadia e a intrepidez de romper com a história, transformando-a e transformando-nos, procurando “escovar a história a contrapelo”. Mais uma vez, um fragmento de Benjamin (1987f, p. 91) me veio à memória:

[...] O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava aquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação. Era assim que não me cansava da luta com o demônio. Com isso, a casa era um arsenal de máscaras. Uma vez ao ano, porém, em lugares secretos, em suas órbitas vazias, em suas bocas hirtas, havia presentes; a experiência mágica virava ciência. Como se fosse seu engenheiro, eu desencantava aquela casa sombria à procura de ovos de Páscoa.

Qual a tensão quando as crianças e suas infâncias interrogam a pesquisa, interrogam a pedagogia? O que as crianças escondidas querem que descubramos por meio da ciência, de encontros, de nossa experiência com elas na pesquisa? Não tive uma resposta para a minha reflexão e desejei, ardentemente, encontrar-me pessoalmente com uma criança na EEI-UFRJ e com ela vivenciar uma experiência na pesquisa, além de me encontrar com as crianças por meio do desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos em que estive presente com pesquisadores (as); mas esse não era um de meus objetivos na pesquisa.

3.8 Rascunhos de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ

Em meus rascunhos, procurei redigir as experiências tendo como norte as questões da tese. Por vários momentos, percebi que precisava voltar às questões, às sugestões das professoras de minha banca de qualificação, procurando ater-me cuidadosamente aos referenciais teóricos e às solicitações de minha orientadora, porque as experiências, ao serem compartilhadas e compartilhadas comigo, delas eu fiz parte. Como mãos que moldavam a argila ao som da musicalidade das vozes, às vezes essas mãos encontraram-se no barro, afagavam-se e/ou estranhavam-se, mas, novamente, voltavam a mover a argila... Assim eram as narrativas que, com esse movimento, pouco a pouco deixavam na argila suas marcas pessoais e coletivas, imprimindo-lhe uma história e, ao mesmo tempo, recontando uma história da Creche Universitária que procurou “escovar a história a contrapelo”.

Para essa narrativa tornar-se coletiva, eu precisei voltar aos meus rascunhos, porque colaboraram com os traços de lápis na cor preta, desenhando a nossa experiência na pesquisa e traduzindo no papel as letras, as muitas letras do que foi a nossa experiência na argila.

Como professora EBTT, como pesquisadora e como ser humano, eu partilhei a história da Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ. Particpei dos suspiros, dos lamentos, das risadas, do sabor doce/amargo do cafezinho da Dona Helena e das reivindicações de muitos sujeitos que encontraram em minha pesquisa uma oportunidade de serem apenas ouvidos e de outros que viram a possibilidade de uma intervenção no espaço da escola.

Os rascunhos sobre a primeira questão da pesquisa – O que narram os diferentes sujeitos da equipe da EEI-UFRJ sobre as crianças e a pedagogia da instituição? – trouxeram-me uma pedagogia com a participação de muitos sujeitos e, sobretudo, as diferentes experiências desses sujeitos com as crianças, valiosas contribuições para que eu pudesse compreender a especificidade dessa participação na pedagogia da EEI-UFRJ. Um dia na escola começa quando as crianças, as famílias e a equipe da escola encontram os vigilantes guardando e cumprindo sua função de proteger o patrimônio humano e material da UFRJ; a equipe da limpeza com o primeiro trabalho cumprido – as salas limpas, os brinquedos usados no dia anterior e que ficaram espalhados guardados; os banheiros lavados –, porque muitos (as) deles (as) chegam à instituição antes do raiar do dia; encontram o primeiro lanche das crianças nas bandejas, esperando que elas sejam despertadas pelo sabor do pãozinho fresco e do aroma da comida temperada que começa a ser colocada no fogão industrial; encontram um cafezinho quase pronto, prestes a percorrer os corredores e chegar às salas. A cada dia, eles (as) recebem um “bom-dia”, as palavras, os sorrisos silenciosos, os olhares e as brincadeiras das crianças, ali, logo depois do portão de ferro que separa o espaço “onde ficam as criancinhas”, como me disse, um dia, o baleiro em frente ao Hospital Universitário da UFRJ. Esses sujeitos aguardam em seus postos a chegada das crianças, de professores (as), sejam eles (as) dessa escola, da UFRJ ou de outras universidades que lá desenvolvem seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. Também esperam os (as) estudantes que apoiam e auxiliam esses trabalhos.

Compreendi que essas pessoas já fazem parte do olhar cuidadoso da escola para com as crianças. Entendi na releitura de meus rascunhos que, quando chegamos à escola e recebemos um sorriso deles (as) e/ou um “bom-dia!”, eles (as) já anunciavam que estavam ali há algum tempo, cuidando dos primeiros preparativos para receberem os passos rápidos ou lentos daqueles (as) que adentram a escola.

Os integrantes das equipes da vigilância, da limpeza e da cozinha reivindicam serem chamados pelo nome próprio; serem reconhecidos pelo cuidado com as crianças, por suas interações com elas em um espaço pedagógico; participar das reuniões, com direito à fala, a serem ouvidos, a serem contados em documentos oficiais como o PPP, justamente por se

reconhecerem como sujeitos integrantes desse espaço pedagógico de educação infantil na universidade.

Independentemente de o dia estar ensolarado ou chuvoso, seus olhares trazem observações peculiares da pedagogia da escola e de suas interações com as crianças. O cumprimento de seu dever tem sido para além da obrigação profissional, pois traz marcas da experiência com as crianças e suas infâncias na universidade, experiência essa que os transforma, que os faz lembrar quando chegam a suas casas, que os faz aprender com as crianças e também com os (as) professores (as), fazendo-os refletir sobre o espaço em que trabalham. Alguns se sentem contemplados em suas expectativas, outros desejam mais participação, mais reconhecimento. Esses sujeitos nos transformam, fazendo-nos aprender que a pedagogia da escola se faz com marcas de nossa humanidade, na interação com as crianças e suas famílias e com todos ali presentes.

Em meus rascunhos, com um marcador de texto, duas frases foram destacadas, as quais relaciono às marcas na argila que foi mexida a muitas mãos. Elas narram como eles (as) têm interagido com as crianças e um pouco de suas experiências com a infância na EEI-UFRJ. Deixo aqui o seu registro, como rastros para futuras pesquisas: “Eu sinto que estar com as crianças é como entrar em um túnel do tempo!” e “Eu prefiro ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha, velha, velha opinião sobre as coisas”.

Compreendi que as experiências das crianças com esses sujeitos é atemporal, como nos narrou o Sr^o José da equipe da cozinha. Mas eu também entendi que, como eles (as), as nossas experiências diárias com a infância nessa escola universitária são únicas e irrepetíveis. Talvez, ao aprender a abraçar o passado de forma tão singular quanto “entrar em um túnel do tempo”, possamos nos transformar como em uma “metamorfose ambulante”.

Com Benjamin (1987h, p. 105), amplio o meu olhar e reflito sobre nossas experiências como pesquisadores (as) e professores (as) com as crianças em UUEIs: “Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais tornarei a aprendê-lo”.

Especialmente, entendi que a produção do conhecimento difundida nessa comunidade escolar tem representado para esses sujeitos a possibilidade de reivindicarem mais participação. Podemos aprender com cada um (a) deles (as) a observar, reivindicar participação, transformarmo-nos e refletirmos constantemente sobre o cuidado e a educação das crianças nesse espaço que tem a possibilidade de se transformar por meio do ensino, pesquisa e extensão. Para mim, foi como se eles (as) tornassem manifesto que nesse espaço

universitário pode haver ainda mais participação e mais democracia para se pensar o cuidado e a educação das crianças.

Eu entendi que tais reivindicações apontam o desejo e a militância desses sujeitos em um espaço onde é possível ser ouvido, onde é possível construir relações ainda mais democráticas. Segundo as narrativas de alguns sujeitos, a participação no espaço de educação infantil já vem acontecendo na escola, o que nos aponta uma “pedagogia da escuta”. A escuta nos faz calar e aumenta a quantidade de vozes. Essa musicalidade não traz apenas a harmonia das vozes que compõem uma música, mas, sobretudo, ruídos, pausas, o que nos auxilia no debate pedagógico. A diversidade de vozes levanta polêmicas, desconfortos e olhares que podem propiciar maior reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, maior possibilidade de produção sobre o conhecimento circulando nesse espaço universitário. A “pedagogia da escuta” vem sendo uma característica, ou até mesmo uma identidade, das escolas de Reggio Emilia na Itália, onde os vários sujeitos que cuidam e interagem com as crianças são ouvidos como “outro”, o qual tem seus próprios conhecimentos e que, com seus pensamentos, desafia as ideias, as teorias da pedagogia, possibilitando um se abrir para um encontro com a diferença, com a experiência desse “outro”. Para Rinaldi (2012, p. 43):

A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o Outro num igual. Para essa questão, é preciso abrir-se para a Alteridade – receber abertamente o estranho, o que significa uma afirmação, um sim, sim, sim ao Outro, o estranho (grifos da autora).

Em minhas reflexões, lembrei-me do artigo de Moss (2009, p. 419), no qual o autor esclarece a importância das práticas democráticas em espaços de educação infantil:

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas.

Com as contribuições desses autores, posso entender que a participação de todos os “Outros” contribuirá na produção do conhecimento sobre a pedagogia da escola de forma ainda mais democrática, o que possibilitará maior diversidade de ideias e experiências para e com as crianças, em uma identidade singular dessa Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, que tem o seu compromisso com o tripé universitário.

Creio que, ao participarem dessa investigação, essas equipes entenderam o compromisso acadêmico-social que tem uma pesquisa nessa unidade, compromisso de denúncia que nos possibilita rever a nossa prática com as crianças, rever a participação da comunidade escolar e a possibilidade de nos transformar com a pesquisa. Assim, faço minhas as palavras de Moss (2009, p. 420), acreditando firmemente que

O desafio é tanto reviver políticas democráticas tradicionais ou formais quanto explorar o interesse em formas alternativas de política democrática, através do desenvolvimento de novos lugares e temas para a prática da política democrática – incluindo instituições de educação infantil e temas que são centrais para a vida diária das crianças e adultos que participam dessas instituições.

Eu compreendo que esta pesquisa, ao trazer as narrativas desses “Outros” sujeitos, pode contribuir significativamente com mais debates na EEI-UFRJ, principalmente nesse momento de reelaboração do PPP e do Regimento, com a possibilidade de esses documentos relatarem o processo de reivindicação, de transformação e de conquista de toda a comunidade escolar no que se refere à Pedagogia da Infância, de acordo com o caráter democrático que já vem sendo conquistado na escola, como contido no Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 da EEI-UFRJ (PDI)⁴¹:

A institucionalização provocou a necessidade de revisão do Regimento e do Projeto Político-Pedagógico da escola, reacendendo o debate político e desencadeando grupos de trabalho, com a participação de membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de reafirmar o papel e a identidade da Escola de Educação Infantil na UFRJ. Em relação à gestão da escola, uma conquista política foi o primeiro processo para a eleição da Direção da unidade, por meio do voto paritário da comunidade escolar. A escolha democrática da gestão representou o rompimento da informalidade na constituição da gestão, representando politicamente um passo adiante para o reconhecimento institucional.

Porém, com tantos encontros, tantas narrativas, tantos rastros, dois blocos pequenos e um caderno encapado com uma fotografia das crianças da minha turma na EI/COLUNI, esses rascunhos trouxeram-me um jogo de letras que narraram a experiência de muitos sujeitos, de suas expectativas na escola e também de suas lembranças saudosas, trazidas por suas memórias com as crianças na Creche Universitária Pintando a Infância.

Ao terminar este rascunho, no qual objetivava responder à primeira questão levantada nesta pesquisa, eu me lembrei de um dos muitos fragmentos de Benjamin (1987h, p. 105):

⁴¹ Na época de realização desta pesquisa, esse documento estava aguardando aprovação e publicação pela UFRJ. Os projetos institucionais em 2018 eram intitulados Inserção, Inclusão e Transição. Os demais projetos da escola, como Clube de Ciências, Cineclube, Sala de Leitura e Ateliê, dentre outros, não se configuravam como projetos institucionais, mas de responsabilidade pessoal dos sujeitos que na unidade os desenvolviam. A criação de projetos na EEI-UFRJ foi uma das possibilidades criadas pela gestão, com o objetivo de os TAEs poderem continuar na escola. Segundo a ex-diretora: “Isto foi criado porque os TAEs, durante os anos de 2008 a 2013, foram a estrutura do trabalho pedagógico. Assim, eles (as) poderiam continuar a atuar na parte pedagógica”. Disponível em: <http://eei.ufrj.br/images/_eei/arquivos/PDI-VERSAO-FINAL.pdf>.

[...] Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver. Seja como for – para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada me desperta mais saudade que o jogo das letras. [...].

Quanto à segunda questão – O campo de conhecimento denominado Pedagogia da Infância tem sido construído na interpelação das diferentes áreas do conhecimento? –, eu recorri à análise das publicações catalogadas na planilha Levantamento Bibliográfico das Produções do Conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018), para, juntamente com os meus rascunhos e com o PDI 2016 da EEI-UFRJ, responder a ela.

Essa planilha, com um recorte temporal entre os anos de 2011 a 2018, apresenta o total de 161 produções do conhecimento sobre crianças e suas infâncias, tendo a EEI-UFRJ como campo de investigação, assim distribuídas por tipo de documento: Artigo: 74; Comunicação: 72; Dissertação: 7; TCC: 8 (vide Tabela 3).

Para o descritor Artigo, eu agrupei os seguintes tipos de produção: resumos expandidos publicados em anais de congresso; capítulos de livros publicados; artigos aceitos para publicação; artigo/comunicação/publicação; trabalhos completos publicados em anais de congresso; artigo/publicação; artigo publicado em periódicos; artigo; texto. Para o descritor Comunicação, eu agrupei os seguintes itens: apresentação de trabalho/conferência ou palestra; curso de curta duração ministrado/outro; apresentação em rádio.

Uma significativa proposta da escola para a apresentação de algumas dessas produções acadêmicas tem sido a Devolutiva de Pesquisas, quando os profissionais são convidados a apresentarem suas investigações às crianças, à equipe, aos familiares e à comunidade escolar e acadêmica. Para esse momento, convidam-se também pesquisadores (as) e professores (as) das redes municipais e estaduais que tenham interesse no tema. A primeira devolutiva foi realizada no ano de 2016, com os seguintes eixos: Formação Docente na Educação Infantil; Culturas Infantis; Gestão e Institucionalização; Projetos e Práticas na Educação Infantil; Fazeres e Interações com Bebês. A segunda devolutiva foi realizada no ano de 2018, com o seguinte tema: Descobertas e Aprendizagens – Crianças Autoras e Sujeitos de Pesquisa.

A divulgação das produções com a proposta de uma devolutiva de pesquisa em eventos afirma o comprometimento acadêmico-social próprio de uma UUEI. A qualificação da equipe da EEI-UFRJ em vários programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) tem contribuído para a capacitação de profissionais que trabalham com as crianças na escola, procurando, assim, garantir uma educação infantil pública e de qualidade

na universidade. Esse quadro tem crescido a cada ano, como se constata pelos resultados supramencionados (Tabela 3), o que reafirma a sua missão explicitada no PDI 2016 da EEI-UFRJ:

A missão institucional da Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI UFRJ) é contribuir com a formação inicial e continuada de qualidade no campo da infância e da educação infantil, dialogando com as diversas áreas do conhecimento científico envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, inspirando políticas públicas.

Na especificidade da escola, os (as) profissionais, após apresentarem suas produções em eventos acadêmicos, também oferecem palestras, formação, comunicação e/ou minicursos à equipe da escola. Essa divulgação na unidade é um modo peculiar de participação de toda a comunidade escolar naquilo que tem sido produzido nessa UUEI, tornando o conhecimento acessível a todos. A formação continuada é outra especificidade da escola desde a sua criação, quando diversos profissionais estavam em campo capacitando e qualificando recreacionistas e funcionários (as) da escola, segundo vários relatos apresentados nesta tese. Essa característica peculiar da escola também oferece a professores (as) contratados (as) a participação constante na formação continuada, contribuindo para o seu fazer pedagógico. Os profissionais de Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Artes Visuais, Música, Dança, dentre outros que compõem a equipe da escola, também oferecem essa formação, o que representa uma rica contribuição das diferentes áreas do conhecimento, circulando teoria e prática para a reflexão de professores (as), coordenadores (as), gestores (as) e da equipe como um todo. Esse princípio está de acordo com o PDI 2016 da escola:

Conforme tem sido pautado ao longo de sua existência, e de forma mais veemente nos últimos anos, uma unidade de Educação Básica no âmbito da Universidade justifica-se quando o seu princípio fundamental é a formação profissional, atuando nas esferas do ensino, pesquisa e extensão universitárias. Desde a institucionalização em 2013, temos buscado exercer o atendimento às crianças e suas famílias, privilegiando atividades que se constituem como partes do tripé universitário.

Assim, no que se refere à produção do conhecimento sobre crianças e infâncias na EEI-UFRJ, constatei uma grande e significativa quantidade de trabalhos acadêmicos no período de 2011 a 2018, além de cursos e minicursos de formação continuada e de palestras internas (no espaço da escola) e externas (em diferentes espaços de debate sobre a educação infantil), o que demonstra o compromisso acadêmico-social dessa unidade.

Segundo o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (2010, p. 446), interpelar é: “1. dirigir-se a (alguém) com uma pergunta ou pedido de explicação; 2. Intimar a prestar declarações, esclarecimentos, em tribunais, cortes etc.”. Com isso, posso afirmar que a

interpelação das diferentes áreas do conhecimento na pedagogia da escola é constatada por esse levantamento na planilha Levantamento Bibliográfico das Produções do Conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018), o que traz uma “intimação” de que a pedagogia “se declare” frente a metodologias, conceitos e concepções das diferentes áreas do conhecimento que têm desenvolvido trabalhos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão.

Para responder à terceira questão – As crianças e suas infâncias estão presentes na história da Pedagogia da escola antes de sua institucionalização? –, eu recorri aos rascunhos dos encontros com os diferentes sujeitos que narraram peculiaridades da construção de uma pedagogia com as crianças na história da Creche Universitária Pintando a Infância. Com tantas narrativas e documentos em mãos, afirmo que as crianças e suas infâncias estão presentes desde a história de criação dessa creche com intensa resistência e experiências nesse espaço. Diferentes sujeitos deixaram rastros de muita luta por uma política de educação infantil em âmbito federal, com narrativas singulares de suas experiências com as crianças. Foi com esses rastros que eu rascunhei uma pedagogia fundamentada na resistência e na experiência das crianças entre si mesmas e dessas crianças com os diferentes adultos.

A partir das narrativas de recreacionistas, funcionários (as), profissionais da educação e de outras áreas do conhecimento, eu procurei uma história recontada “a contrapelo”, que foi colorida pelas pequenas mãos que se entrecruzaram no logo introduzido na gestão de Veloni, o qual permanece até os dias de hoje com as marcas dessa infância em todos os documentos da escola, representando os 37 anos de resistência dessas crianças e de muitos adultos nesse espaço da UFRJ.

Com relação à quarta questão proposta nesta tese – O que narram pesquisadores (as) e professores (as) das diferentes áreas do conhecimento do ensino, pesquisa e extensão após a implantação da Resolução nº 1/2011 na EEI-UFRJ? –, eu retornei à planilha Levantamento Bibliográfico das Produções sobre Pedagogia da Infância (2011-2017) para elencar artigos que contribuíssem com a minha reflexão e encontrei dois trabalhos específicos sobre Artes Visuais e oito com o tema das questões étnico-raciais. Não encontrei, todavia, nenhum sobre Dança, Astronomia ou Química. Revisitei também a planilha Levantamento Bibliográfico das Produções do Conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018) e constatei que, embora essa unidade esteja contribuindo significativamente com grande quantidade de produções do conhecimento sobre crianças e infâncias, e a pedagogia esteja sendo interpelada pelas diferentes áreas do conhecimento por meio de vários (as) estudantes e professores (as), tais produções talvez estejam sendo publicadas em fóruns específicos que não os da Educação. Destaco, como exceção, os trabalhos de Nutrição e de Psicologia, mas estes são de

profissionais que ali atuam no quadro de funcionários (as), sendo participantes da equipe da escola.

Os rascunhos dos encontros com professores (as) e estudantes das áreas de Artes Visuais, Dança, Química e Astronomia, a experiência desses sujeitos com as crianças, guardadas as especificidades, narram a singularidade das crianças nesses trabalhos. As crianças e a infância na EEI-UFRJ, nessas narrativas, deslocaram esses sujeitos em seus planejamentos, a fim de que as propostas partissem de seus interesses. Com isso, eles (as) produziram metodologias diferenciadas de investigação para aproximação com as crianças, como também buscaram fundamentos teóricos na área da Educação, a fim de refletirem sobre a especificidade das práticas pedagógicas, além de recorrerem a professores (as), em articulação com a coordenação.

Os trabalhos de ensino de Artes Visuais e os projetos de extensão de Dança, Química e Astronomia foram comentados com respeito e admiração por professores (as) e coordenadoras da escola. Os encontros me possibilitaram refletir sobre as diversas pedagogias que são produzidas na EEI-UFRJ quando esses sujeitos estão em campo com as crianças.

Registrei, em meus rascunhos, as suas diferentes experiências com as crianças nos trabalhos de ensino e de extensão, as quais foram compondo narrativas interessantíssimas, que me ofereceram ricas reflexões para esta tese e para o meu aprendizado como professora e pesquisadora. Também busquei refletir e dedicar-me à leitura de mais alguns fragmentos de Benjamin, a fim de promover aproximações com essa questão da tese.

Historicamente, os diferentes profissionais colaboraram com o fazer pedagógico da EEI-UFRJ por meio do oferecimento de inúmeros cursos de formação continuada e/ou de minicursos, trazendo referências teóricas e reflexões sobre a prática de professores (as). No segundo semestre de 2018, os profissionais participaram do horário de atendimento às crianças, colaborando para uma maior circulação de conhecimento nesse espaço universitário. Porém, no levantamento da planilha Levantamento Bibliográfico das Produções do Conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018), não houve produções referentes à interação da Pedagogia com essas áreas, como uma produção científica significativa do que já acontece na escola desde a sua criação. Uma produção da educação com as interlocuções dessas áreas possibilitaria troca de conhecimentos científicos e, ainda, mostraria a importância das contribuições de cada uma dessas áreas na formação do pedagogo em uma UUEI.

Todavia, depois de meus encontros e experiência com diferentes sujeitos, eu precisei perder-me, procurar outra experiência, longe do campo, uma experiência minha com as crianças, com as narrativas dessas crianças, entre as narrativas dos adultos.

Para pensar a experiência em Benjamin (1987i, p. 73), eu procurei orientar-me, ou desorientar-me, a partir da leitura deste primeiro fragmento (*Tiergarten*) de “Infância em Berlim”:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios.

Precisei refletir entre frases e parágrafos, como as ruas de Benjamin a serem conhecidas. A minha reflexão estava nos espaços entre as vírgulas, os quais aguardavam ser preenchidos pelas narrativas das crianças. Onde as crianças se escondiam entre as frases, entre os parágrafos? Eu precisei ouvir entre e pelas rotas traçadas pelos lápis o que as narrativas das crianças falavam a mim e aos (às) pesquisadores (as). Eu não entendia o porquê de meu lápis, naquele instante, deslizar no papel. A borracha trazia novamente o vazio à escrita, então, resolvi ficar longe dela. Voltei ao computador, procurando as letras que reacendiam entre a luz do *desktop* que ofuscava o texto no Word, traçando e apagando frases e parágrafos. Eu resolvi parar e fechar os olhos. Por um momento, permaneci com os olhos fechados para tudo o que poderia estar acontecendo ali, ao meio-dia, bem no horário do almoço. Fechar os olhos para o momento de ter de continuar a escrita da tese e terminá-la. Suspirei. Eu esperava que o suspiro profundo pudesse me arrebatá-la à procura das crianças, de suas falas, de uma experiência com elas, a fim de refletir, perder-me.

As narrativas das crianças soavam-me com uma intensidade de tempo e espaço diferentes na narrativa de interação de professores (as) nos projetos de extensão. Era como se ali, na extensão, as crianças pudessem percorrer entre as frases do meu caderno. Como que em labirintos, elas corriam, andavam, descobriam, perseguiam-se, resistiam, brincavam entre as letras das narrativas sem regras, sem sanções, sem a rotina pedagógica. Parecia que era um percurso em que eu as estava perseguindo em seus trajetos e, de repente, quando eu me dava conta, ao tentar encontrar-me para trazer a escrita, perdia-me, perdia-as. Enquanto eu estava com as crianças, ou tentando me aproximar delas, e eu não me importando aonde as frases me levariam, eu conseguia me aproximar delas. Quando eu me dava conta da situação, então, eu me achava para a escrita, mas perdia-a. Uma experiência entre as frases

como ruas de um labirinto, uma escrita sem regras, uma experiência com a escrita, uma experiência na pesquisa com crianças.

Assim, com essa experiência de tempos e espaços diferenciados para encontrar a narrativa das crianças, observei que as crianças interpelavam os sujeitos, principalmente os da extensão, essas diferentes áreas do conhecimento, com o imprevisível, o improvável, a experiência ou a condição de não experiência com a criança. Era como uma interpelação em busca de suas experiências, especificamente na extensão. Esses sujeitos foram deslocados pelas crianças, elas resistiram, ultrapassaram e transpuseram as muitas possibilidades de metodologias, de planejamentos, de projetos semanais. As crianças fizeram com que professores (as), pesquisadores (as) e estudantes “quase enlouquecessem, para criar”, “ficassem sem graça, como um adulto que vira as costas e sai da sua palestra na sua cara”, “fossem levados da terra ao céu, às galáxias!”.

Entre o suspiro das teclas do computador, eu me perguntava: “Quanto esses projetos de extensão afetaram as crianças da escola?” Eu não soube responder. Lembrei-me do livro “A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin”⁴² (BENJAMIN, 2015).

A minha experiência ao ouvir as narrativas de professores (as) e estudantes sobre as crianças no desenvolvimento de seus projetos de extensão, juntamente com a leitura desse livro de Benjamin, possibilitaram-me começar a compreender a diferença existente no tripé universitário, a partir da perspectiva das crianças na EEI-UFRJ.

Essa reflexão passou também pela minha condição de professora de Educação Infantil em uma UUEI. Pois, enquanto estava nesse momento de escrita, eu precisei retornar um dia à Educação Infantil/UFF e, entre outras questões, havia uma pendência para a representatividade na Coordenação de Extensão. Todas as demais coordenações já haviam sido preenchidas: a de estágio, de ensino e de pesquisa. Por que, então, “sobrou” a de extensão? Qual o lugar da extensão no tripé universitário? Qual lugar de valor ou de prestígio tem cada um dos “pés” do tripé? Um tripé tem de ter as três bases firmes, da mesma altura, peso e abertura, para que sustente o compromisso acadêmico-social de nossas UUEIs. Já tendo encontrado na extensão uma intensa resistência das crianças e uma singular experiência de sujeitos com a infância na EEI-UFRJ, eu compreendi que estava diante de uma oportunidade para colaborar com o fortalecimento do tripé universitário na

⁴² Entre os anos de 1929 e 1932, Benjamin escreveu narrativas a serem apresentadas em emissoras de rádio para crianças e jovens em Berlim e Frankfurt. Cada uma dessas narrativas era enviada por Benjamin a seus amigos, antes mesmo de serem apresentadas no programa de rádio chamado “A hora das crianças”, o que possibilitou, depois de sua morte, a compilação de 29 textos-base, publicados em 1985, na coleção do programa infantil. Nesses textos, constata-se a concepção de infância de Benjamin, porque ele narra para a criança inserida na cultura e produtora de cultura, apresentando-nos a sua concepção de infância, memória e experiência.

EI/COLUNI/UFF. Principalmente, eu estando com mais essa função. Na extensão, eu aprenderia com as crianças, por elas seria deslocada na improvisação, na transgressão, na resistência, na experiência da infância. Aceitei o desafio.

Como uma narrativa coletiva nesta tese, o mover da argila tem me afetado como pesquisadora em contínua formação e como profissional da Educação Infantil em uma UUEI. Eu decidi também aprender com esta tese, ser transformada no mover da argila. Aprendi que em cada campo de pesquisa há sempre uma experiência irrepetível, que não será a mesma da experiência anterior. Resolvi lançar-me nessa experiência, buscar as crianças, desencontrar-me, aproximar-me da infância na EEI-UFRJ. Diferentemente das experiências em pesquisas anteriores, eu pude aprender com a narrativa de tantas pessoas com quem estive na escola e com as suas interações com as crianças e as infâncias, sempre que possível, procurando tocá-las e ser tocada por eles (as) para experimentarmos ser afetados mutuamente.

Para responder à quinta questão – Os diferentes sujeitos da EEI-UFRJ pensaram e compreenderam institucionalmente a Pedagogia da Infância em diálogo com os projetos de ensino, pesquisa e extensão? –, eu me voltei para os documentos oficiais (PPP e PDI), meus rascunhos dos encontros com a gestão, com alguns sujeitos da equipe pedagógica e com uma professora EBTT e, em particular, para finalizar essa reflexão, eu retornei às contribuições de Benjamin e à experiência em campo com o pesquisador da área da Educação.

Embora o PPP da escola afirme o seu compromisso com o tripé universitário, esse documento não traz marcas das crianças e de suas infâncias na unidade em uma construção da identidade pedagógica junto aos diferentes sujeitos que participam da escola, seja da equipe, seja dos (as) que desenvolvem seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. Segundo a ex-diretora:

Eu fico pensando assim, quando a gente olha para um PPP da escola em que não aparece estágio, que não aparece extensão, que não aparece pesquisa, uma escola que pela sua história isso acontece, então isso não é visibilizado. Isto é uma escolha, é uma escolha claramente de não ver esse lugar como um lugar de formação (Caderno de campo, outubro de 2018).

Em campo, compreendi que, mais do que esse PPP, as narrativas expressavam as tensões e as escolhas da equipe para a pedagogia da escola, como também o modo de se reconhecerem como escola, como UUEI. Com essas impressões, deixo registrado que o documento de PPP não expressou a proposta das ações pedagógicas da escola que encontrei durante o meu trabalho em campo. Segundo uma coordenadora pedagógica:

Esse PPP foi feito a toque de caixa! Quando ele foi redigido, já estava defasado e já não fazia sentido nem para a gente nem para as crianças! O PPP não traz os projetos institucionais de inserção, inclusão e transição, a metodologia de projetos trabalhada com as crianças, não fala sobre a codocência e, apenas, começamos a falar das linguagens! Não daria tempo para redigir um documento com a participação de toda a comunidade escolar (Caderno de campo, outubro de 2018).

Já para a ex-vice-diretora, o problema está no registro, como eu também constatei em minha dissertação, que tinha como lugar de pesquisa a Creche UFF (MELO, 2013). Essa unidade produz muito conhecimento sobre crianças e infância, mas, no dia a dia, o registro das práticas e, conseqüentemente, de nosso fazer pedagógico, impacta a unidade diretamente na falta de elaboração de documentos institucionais, como, no caso específico, o PPP:

Na instituição, temos dois problemas crônicos: um é a questão de registros e outro é a questão da comunicação. O PPP que temos, na verdade, é isso, a questão do registro, porque é uma dificuldade que a gente tem. Mas, eu acho que esse PPP também reflete uma tutela que a gente viveu até o momento de institucionalização. Fomos tutelados sempre, uma tutela administrativa quando estávamos ligados à PR4, nem a nossa pasta ficava na escola. Esse documento reflete um pouco não ter o lugar da formação, não ter o lugar do estágio, não ter o lugar da pesquisa, não ter o lugar da extensão. É um pouco desse lugar de tutela que a gente vivenciava. Eu vejo a escola como um lugar de potência de formação, é algo que na verdade eu defendo; esse olhar é muito meu, porque é uma coisa de interesse pessoal, eu vejo a escola como um lugar de formação para esses profissionais que entram aqui para ficar dois anos; eu acho que a escola é potencializadora da constituição dessas pessoas como profissionais de educação infantil (Caderno de campo, setembro de 2018).

Com uma história não narrada no PPP e, conseqüentemente, por esse documento não poder responder a essa última questão da pesquisa, eu me detive no PDI 2016 da EEI-UFRJ, o qual apresentou uma significativa representatividade de vários sujeitos como também os interesses da escola e os desafios encontrados pela gestão. Em especial, nesse documento, há pontos a se considerar no que se refere ao tripé universitário e ao momento político de vinculação ao CAP-UFRJ:

Objetivos Estratégicos Relacionados: Exercer de forma intensa o protagonismo na produção de conhecimento sobre a infância, realizando pesquisas significativas para a Educação Infantil que tenham impacto nas redes escolares; ser produtora de práticas de extensão, atuando na interlocução com a comunidade, responsabilizando-se pela divulgação do conhecimento construído na unidade; ampliar a atuação enquanto campo de estágio para outras áreas; executar o projeto de construção da sede da escola, o que possibilitará a ampliação do número de crianças atendidas; constituir seu corpo docente efetivo, por meio de concurso público para a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT; integrar-se academicamente ao Colégio de Aplicação, para que se constituam como uma unidade de Educação Básica da UFRJ (PDI 2016 da EEI-UFRJ, p. 2).

Como os primeiros objetivos estratégicos do PDI foram tratados anteriormente, eu destaquei apenas três quesitos que dizem respeito à quinta questão desta tese. O primeiro quesito diz respeito à EEI-UFRJ “ser produtora de práticas de extensão, atuando na

interlocução com a comunidade, responsabilizando-se pela divulgação do conhecimento construído na unidade”. No ano de 2019, com a nova gestão *pro tempore* na EEI-UFRJ, houve a criação do projeto de extensão intitulado “Papo de Infância”, uma proposta das professoras EBTT, a ser realizado mensalmente. Embora eu já houvesse terminado o meu trabalho de campo na EEI-UFRJ, participei do primeiro “Papo de Infância”. Reconheço a importância dessa ação como compromisso da EEI-UFRJ com o tripé universitário, porque considero que a proposta é uma excelente oportunidade de formação para diversos profissionais da Educação Infantil. Os dois primeiros encontros foram coroados, respectivamente, pela presença de Manuel Sarmiento, estudioso e pesquisador renomado da Sociologia da Infância, e de Mônica Araujo, nutricionista da EEI-UFRJ, com significativas contribuições de interação entre a Nutrição e as ações pedagógicas da EEI-UFRJ.

Quanto ao quesito “integrar-se academicamente ao Colégio de Aplicação para que se constituam como uma unidade de Educação Básica da UFRJ”, eu trago mais considerações, pois resultou em uma perda lamentável para o ensino, a pesquisa e a extensão na EEI-UFRJ. Apesar de o processo de vinculação ter sido cauteloso por parte da escola com o projeto de transição da educação infantil para o ensino fundamental, com acolhimento às famílias e às crianças que, no ano de 2018, estariam participando do CAP-UFRJ no espaço da Lagoa Rodrigo de Freitas no Rio de Janeiro, ainda não ocorreu essa efetiva vinculação no ano de 2019. Para as famílias, o processo da escola com o CAP-UFRJ foi chamado de “fratura exposta”, porque, além de ser uma reivindicação, com intensas discussões e militância durante muitos anos por parte dos familiares e da equipe da escola, ainda não houve a integração ao CAP. Em virtude da demanda das famílias, a Decania⁴³ criou, no ano de 2015, o Comitê Permanente de Educação Básica, a fim de intermediar a fusão entre a escola e o Cap. Mas a sinalização desse comitê para o tempo dessa vinculação foi a seguinte: “Quando a Escola tiver um grupo de crianças em que todos sejam de ingresso, ou melhor, por acesso universal, talvez seja esse o momento para a integração das crianças no CAP”. Segundo o PDI-EEI-UFRJ (2016, p. 2),

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) tem atuado de forma significativa na construção do papel da Escola de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação enquanto unidades integradas que compõem a Educação Básica da UFRJ. Para tanto, houve a criação do Comitê Permanente de Educação Básica no âmbito do Conselho do CFCH em 2015. São atribuições deste Comitê: assessorar o Conselho em questões que envolvam a Educação Básica; auxiliar na sedimentação de uma política da educação básica na UFRJ, integrando os diversos níveis de ensino que a

⁴³ Decania abarca algumas unidades, como CFCH, Psicologia, Serviço Social, História, Educação, Comunicação, CAP, Escola, NEPDH. “Ao Decano cabe a interlocução entre a administração central e a construção de políticas; é um papel importante para intermediar as relações”, segundo a ex-diretora da EEI-UFRJ.

compõem e sua articulação com as demais unidades do CFCH e dos demais Centros; propor ações e recomendações que fortaleçam a institucionalização e o funcionamento do Colégio de Aplicação e da Escola de Educação Infantil. Nos tempos atuais, podemos afirmar que a EEI integra o Complexo de Educação no plano das ações junto às unidades anteriormente mencionadas. Realizamos ações que promovem a discussão conjunta do papel da Educação Básica na universidade.

Com isso, em espaços destinados para as discussões, o Comitê procurou um diálogo, porém, com muitas tensões, no ano de 2018, pois a escola estava com o primeiro grupo formado por crianças com seis anos de idade que haviam ingressado por sorteio público. A expectativa das famílias era pela garantia de vagas nos ensinos fundamental e médio, completando, assim, a educação básica obrigatória e pública para as crianças da EEI-UFRJ. Como a EEI-UFRJ não tem orçamento próprio nem código de unidade gestora dentro da UFRJ, a vinculação ao CAP-UFRJ se revelava uma sobrevivência orçamentária para os gestores e para a equipe em geral. Mas, houve uma condição para a publicação conjunta do edital: o fechamento do grupo 1 (bebês). A tensão instaurou-se justamente na primeira vez em que se discutiu em conjunto um edital para as unidades. Ou seja, o edital da EEI-UFRJ só pode ser publicado a partir de novembro, porque nele deve constar a data-limite de nascimento das crianças, que é 31 de novembro; em contrapartida, o edital do CAP sempre era lançado em meados do ano. Assim, levantou-se a questão de retirada do grupo 1 para que o edital fosse publicado contemplando as duas unidades. A ex-diretora era contrária a essa exigência e levantou o seguinte questionamento na escola:

Como sobreviver nesse contexto macro que piorou... Precisamos nos integrar ao CAP, as unidades sozinhas não sobrevivem!?! A decisão deve ser nossa e deles, e não uma decisão por condição para um único edital. Isso é abrir mão de um projeto de escola, não é simples assim (Caderno de campo, outubro de 2018).

Entretanto, a retirada desse grupo foi um consenso da escola como a única saída. Nesse encontro, nós duas conversamos e compartilhamos a preocupação com os impactos para a Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ com a vinculação ao CAP, especificamente quanto à transição das crianças entre EI e EF, devido às diferentes concepções de educação, de criança e de infância entre as unidades – discussões e preocupações estas já compartilhadas nas reuniões do Comitê Permanente da Educação Básica.

Poucas são as creches universitárias que ainda mantêm atendimento a bebês, o que contribui na interação entre as crianças de outra faixa etária dentro da mesma unidade, formação para professores e, sobretudo, oferece campo para estágio, ensino, pesquisa e extensão dentro da própria universidade.

A questão do fechamento do grupo 1 e da perda para os estudos sobre bebês na EEI-UFRJ leva essa discussão para além da escola, para a academia, com vários trabalhos desenvolvidos nessa unidade e publicados tanto em âmbito nacional como internacional. Tebet e Abramowicz (2013, p. 2) ressaltam a importância dos estudos nessa faixa etária para a Sociologia da Infância:

A partir da análise da produção bibliográfica de Alison James, Chris Jenks, Alan Prout (protagonistas da “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”), Jens Qvortrup e Leena Alanen (autores que sustentam a Sociologia da Infância Estrutural em suas duas abordagens) e William Corsaro (um dos pioneiros da Sociologia das Crianças dentre os autores de língua inglesa), problematizamos a utilização de conceitos e metodologias, para o estudo dos bebês, propostos para o estudo das crianças (tais como os conceitos de infância, geração e culturas de pares) e ressaltamos a necessidade de constituirmos teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como uma categoria analítica independente. Entendemos que olhar para os bebês, a partir da Sociologia da Infância (ou da Antropologia, da Geografia, da Filosofia etc.) implica reconhecer a especificidade dos bebês na tessitura social, bem como reconhecer as limitações do campo para o seu estudo.

Para a Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ em relação a ensino, pesquisa e extensão após a implantação da Resolução nº 1/2011, considero que o ingresso de quatro professoras EBTT foi uma conquista imensurável. Por isso, trago algumas considerações do meu encontro com uma dessas professoras, o que me possibilitou trazer contribuições dessa categoria para a pedagogia da escola, cumprindo as exigências da referida resolução e respondendo aos interesses da equipe da escola, expressos no seguinte quesito do PDI 2016 da EEI-UFRJ: “constituir seu corpo docente efetivo, por meio de concurso público para a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT”. O encontro com essa profissional foi como encontrar-me com uma colega de trabalho, uma companheira nas lutas pela Educação Infantil em um espaço universitário, no qual desejamos realizar, ou continuar a realizar, a partir de nossa entrada como professoras concursadas, conquista decorrente da implantação da Resolução nº 1/2011. Para essa professora:

A Resolução nº 1/2011 ainda não teve um impacto efetivo sobre o trabalho pedagógico da escola. Isto porque o nosso trabalho já atendia o que as Diretrizes apontam, atendia às legislações e aos Critérios de Atendimento das crianças de Maria Malta Campos. Ainda não fizemos um levantamento do perfil de atendimento após a Resolução nº 1/2011, mas, eu creio que não houve modificação no atendimento às crianças, o que poderia garantir de fato essa diversidade na escola. Nós já temos uma equipe com uma experiência muito boa em educação infantil e com um olhar atento às crianças (Caderno de campo, novembro de 2018).

Essa professora enfatizou que a proposta da formação é que precisava mudar, a fim de pensar sobre as suas próprias práticas e indagam, por exemplo: “O que eu pergunto à criança depois de contar uma história? Qual a abordagem que eu faço com as crianças? O que

eu faço com uma criança agressiva? Que criança é essa?” Para essa professora, a escola faz poucas perguntas sobre a sua própria prática, sendo que a formação seria um espaço que garantiria pensar sobre a educação básica e a educação infantil. Ela afirma que o ideal para a escola seria uma formação nos moldes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴⁴. A professora reconhece a produção do conhecimento na EEI-UFRJ, com várias teses, dissertações, dentre outras. Mas, para ela, falta um trabalho em que se possa dizer:

Nossa! Isso é a nossa cara! A gente tem pouca escrita sobre a pedagogia da escola. Mesmo com a entrada de quatro professoras EBTT, o que mudou foi a postura política e não a proposta pedagógica da escola, o que mexe com a nossa entrada são as relações, porque são relações da universidade. O TAE e o professor na universidade não dialogam, é um campo de disputa. Aqui na escola não seria diferente, é na universidade toda essa confusão, o que a gente fica atordoado! O TAE aqui não sabe a identidade do professor EBTT, diferentemente do Cap, que entende a carreira EBTT, quanto às horas em sala com as crianças etc. Eu falo da carreira política, que tem a ver com o pedagógico (Caderno de campo, dezembro de 2018).

A entrada de quatro professoras da carreira EBTT trouxe outra configuração, ou, melhor dizendo, uma “nova” configuração à escola, reorganizando espaços e o quadro de horários e funções da equipe da escola, dentre outras modificações. Essas professoras EBTT, no ano de 2019, assumiram a coordenação pedagógica e, segundo relato ouvido no dia em que estive presente no “Papo de Infância”, “elas estão acompanhando de perto e contribuindo efetivamente com as professoras de turma, com as professoras de referência, dando outro tom ao trabalho pedagógico da escola”.

A resposta à quinta questão está contemplada, de certa forma, em meus rascunhos, apresentando tensões, escolhas e modificações que ocorreram na escola após a implantação da Resolução nº 1/2011, naquilo que os diferentes sujeitos compreenderam institucionalmente sobre a Pedagogia da Infância a partir dos trabalhos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, destaco três pontos para o fechamento dessa questão: (i) o acompanhamento da pesquisa na área da educação sobre as questões étnico-raciais, com o desdobramento do projeto institucional na escola; (ii) o encontro com uma das coordenadoras pedagógicas; (iii) a minha inquietação decorrente de o espaço da escola ter sido pintado com tinta branca após o início da gestão *pro tempore* em 2019. Esses três pontos deslocaram o meu pensamento para o que acontecia nesse território de disputas políticas e pedagógicas, onde eu afirmara que as

⁴⁴ A professora EBTT preferiu não pormenorizar essa questão do PIBID, pois tem a intenção de elaborar um projeto de pesquisa com esse tema.

crianças me apresentaram uma pedagogia de resistência e de experiência com os diferentes sujeitos da equipe e de professores (as) de turma.

O encontro não marcado com uma das coordenadoras aconteceu quando, após o almoço, comecei a conversar com ela no corredor e perguntei se eu poderia gravar a conversa. Em seguida, fomos até uma das salas da escola e, com a sua autorização, conversamos sobre os impactos da institucionalização na unidade. A narrativa da coordenadora contextualizou o atendimento às crianças antes do sorteio público e o que ela acompanhou após o ingresso das crianças por acesso universal, especificamente em relação às condições sociais das crianças e às ações pedagógicas para construção da Pedagogia da Infância nessa “nova” configuração.

Devo ressaltar que eu havia pedido à secretaria da escola um levantamento oficial das classes sociais, etnia, dentre outros fatores que pudessem contribuir para uma investigação da diversidade de atendimento pós-resolução e, conseqüentemente, entender as ações pedagógicas decorrentes do atendimento a um público diferenciado. Entretanto, isso não foi possível, porque a escola estava mudando de gestão e as demandas já eram muitas⁴⁵. Com isso, deixo registrado que esse levantamento se constitui um precioso rastro para as próximas pesquisas nessa unidade. Entretanto, eu rascunhei algumas inquietações a partir da narrativa da coordenadora pedagógica. Para ela, a EEI-UFRJ antes do sorteio era uma escola pública diferenciada, até mesmo com privilégios para uma das frações da UFRJ, como se constata em sua declaração:

Eu afirmo que era perceptível uma escola pública privada, ou seja, era uma escola designada a pessoas restritas e a maioria das crianças eram filhos (as) do pessoal do CCS⁴⁶. Logo que o sorteio se tornou público e universal de fato, no primeiro sorteio poucas foram as famílias de servidores. Isto porque foi um processo que ocorreu ao longo de 2013, ampliando primeiramente para alunos e, depois, totalmente. No ano passado, em 2017, foram contempladas apenas duas ou três famílias de servidores no primeiro processo de classificação. Essa tem sido a tendência (Caderno de campo, dezembro de 2018).

Depois de conversarmos sobre o contexto da “nova” configuração da escola, a coordenadora falou sobre a necessidade de maior acolhimento e compreensão, de modo a não excluir as crianças e as famílias que têm ingressado por sorteio público. Vários fatores foram

⁴⁵ Destaco a minha gratidão pela generosidade de todos (as) que compartilharam comigo vários materiais pessoais, documentos institucionais, relatórios pessoais, relatórios de crianças e fotografias.

⁴⁶ O Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRJ compõe unidades de ensino, pesquisa e extensão dessa universidade. É composto por 10 unidades e 14 órgãos suplementares, tendo um total de 8.500 alunos nos cursos de graduação e pós-graduação, 1.200 professores, além de 5.200 servidores técnico-administrativos. Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Ci%C3%A7ncias_da_Sa%C3%BAde_da_Universidade_Federal_d_o_Rio_de_Janeiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Ci%C3%A7ncias_da_Sa%C3%BAde_da_Universidade_Federal_do_Rio_de_Janeiro)>. Acesso em: 16 maio de 2019.

mencionados, destacando a diferença no atendimento. Para ela, há um processo de exclusão que começa desde a inscrição, que é realizada via internet, no procedimento após o sorteio, quando a escola começa a se comunicar com a família também via internet e até mesmo via celular, para os procedimentos necessários de matrícula e ingresso da criança na unidade. Ela aponta a diferença no diálogo escola-família:

O diálogo era mais intenso porque as famílias de servidores possuíam mais tempo para estar na escola, quando solicitado. Hoje, temos dado ênfase à questão da agenda e atenção ao fato de que muitas crianças vêm de transporte e não com os pais, o que dificulta mais ainda o diálogo. Quanto à flexibilidade de horários para atender aos pais, a escola se aperfeiçoa na medida do possível para que haja a quebra desse distanciamento (Caderno de campo, dezembro de 2018).

A coordenadora acrescentou que os materiais de uso da escola também mudaram, porque não há mais doações por parte das famílias, o que acontecia, por exemplo, com o material de higiene, que nunca faltou na unidade. A coordenadora ressaltou que as professoras contratadas, com a rotatividade de dois anos em cada contrato, de certa forma ajudaram nesse processo de acolhimento às crianças e às suas famílias, porque já chegavam com outra configuração no atendimento. Sobre as ações pedagógicas para o acolhimento após a Resolução nº 1/2011, ela conclui:

Eu sei, diante da minha trajetória acadêmica e de trabalho, que a escola não está pronta para ser universal, pública e gratuita. Isto porque os funcionários não entendem que existe a falta de recursos para muitas famílias e acabam exigindo o que os pais não têm condições de atender. Panoramas sociais são diferentes entre funcionários e beneficiados; nem sempre os pais podem atender às exigências e ser presentes – cabe compreensão. Nós temos as exigências e perspectivas legais, mas não podemos fechar os olhos para o contexto em que nossas crianças estão inseridas. Nem todas as famílias estão à disposição da escola quando é exigido e, por isso, temos que ter uma política de acolhimento que não gere exclusão. Excluir não é negar acesso, mas está no agir e no dia a dia. Desta forma, temos que desenhar ao longo do processo uma abordagem cuidadosa. Se existe alguma situação que foge à regra e à realidade de nossa escola, não é a criança que foge à regra que deve ser punida (Caderno de campo, dezembro de 2018).

Os questionamentos sobre o acolhimento às crianças e às famílias são pertinentes nesse momento histórico da EEI-UFRJ, mas é necessário que a equipe repense a escola em seu caráter público para o atendimento ao público. Para isso, fundamentos teóricos podem contribuir para o fazer pedagógico, como, por exemplo, os estudos da Sociologia sobre as culturas de infância, as culturas familiares e as culturas escolares. A esse respeito, Barbosa (2007, p. 1075) afirma: “É preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoralizar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural”. A autora traz, nesse artigo, a possibilidade de aprendermos com os estudos de diversos autores, inclusive sobre a

educação indígena, porque nos ajuda a pensar “a escola para todos” (BARBOSA, op. cit., p. 1075).

Barbosa (op. cit.) nos apresenta uma proposta para articular as culturas consideradas legítimas e as ilegítimas no espaço escolar e traz para o debate autores que propõem transgressão à concepção tradicional de escola, como Dahlberb, Moss e Pence (2003 apud BARBOSA, op. cit., p. 1078): “Escola é prática ética, estética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como uma oficina e laboratório social e humano”.

Segundo ainda Barbosa (op. cit., p. 1078), “trabalhar com a ‘ética do encontro’ na pedagogia exige que escutemos o pensamento – as ideias e teorias, perguntas e respostas das crianças e dos adultos – e o tratemos séria e respeitosamente”.

Com a minha investigação na unidade, eu amplio o termo “ética do encontro” para um encontro de diferentes interlocutores com as crianças em território de infância universitária, onde as inúmeras pedagogias produzidas decorrentes de pesquisas desenvolvidas por esses sujeitos nos proporcionem encontros éticos, nos quais possamos nos alterar como pessoas e como profissionais da Educação.

Continuando a conversa com a coordenadora, foquei o meu pensamento na quinta questão levantada por mim na tese e lhe perguntei se as pesquisas têm colaborado com a reflexão da escola. Na ocasião, comentei a respeito da pesquisa de doutorado com o tema das questões étnico-raciais recentemente desenvolvida na escola e que teve como desdobramento um projeto institucional na Sala de Leitura. Lembrei-lhe, ainda, de duas pesquisas do GPISD desenvolvidas na escola (uma de mestrado e uma de TCC sobre o mesmo tema), como também de várias produções do conhecimento que professores (as) da unidade publicaram em eventos acadêmicos e as formações oferecidas por eles (as), por exemplo, o último projeto institucional. Como a minha pergunta foi direta, ela me respondeu:

Eu avalio que o impacto das pesquisas é apenas no momento da apresentação e parece que o assunto acaba. É interessante que acaba sendo um movimento na escola do que cada um defende e acredita. Nós tínhamos aqui uma professora que saiu neste final de ano e ela era incansável sobre as questões étnico-raciais. Ela era uma voz e, quando ela saiu, acabou. As coisas que atingem o dia a dia são silenciadas. Eu avalio que esse tripé acadêmico não está estabelecido aqui, e ele não está na carne de quem entra para trabalhar aqui. Eu vejo o trabalho fragmentado. Houve muito esforço da coordenação e da gestão por um projeto da escola. Não existe um projeto de escola unificado, que diga de algum modo a linguagem da escola. Eu não sei aonde isso se perdeu e as pessoas estarem aqui atuando em cima de suas defesas pessoais (Caderno de campo, dezembro de 2018).

Despedi-me dela como que me despedindo da escola, do meu trabalho de campo, a fim de estudar, refletir e terminar a tese. Enfim, com mais esse encontro eu compreendi que o

tema Pedagogia da Infância nessa unidade estava permeado de resistência e experiência das crianças com os adultos e de pedagogias produzidas por diversos sujeitos em um campo de política e de disputas, os quais configuravam esse território de infância chamado EEI-UFRJ.

Portanto, para responder à quinta questão, eu registro que existe uma grande e significativa produção do conhecimento na unidade. Porém, os sujeitos da escola que construíram uma história da Pedagogia da Infância apresentada por esta investigação, esses mesmos sujeitos, durante o meu trabalho de campo, me narraram não se reconhecerem nessa relação da Pedagogia com o tripé universitário, onde a pesquisa, o ensino e a extensão interpelam a pedagogia da escola, alterando-os como profissionais da Educação.

Eu também li os relatórios de todas as turmas de crianças, assim como as atas do Conselho Deliberativo referentes ao segundo semestre de 2018 enquanto eu estava em campo, e não há menção a impactos, interpelação e interação do ensino, da pesquisa e da extensão na Pedagogia da escola.

Constatei que a experiência das crianças, jovens estudantes e de muitos profissionais foram histórias não narradas em documentos oficiais e ficaram apenas em suas narrativas de experiência nesta pesquisa. O que acontecia no dia a dia da escola entre a pedagogia e o tripé universitário? Qual é o lugar da ciência na escola? Por que causei estranhamento ao pesquisador, ele se sentindo observado, talvez como que ameaçado? O que o perigo coloca? O que o perigo revela? Seria o PPP um documento de cultura tal como nos afirma Benjamin (1987b, p. 225): “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”?

Aquele pesquisador me fez refletir sobre o lugar da pesquisa da educação na EEI-UFRJ. Naquele momento, a experiência do pedagogo em Benjamin (2002b, p. 21) pareceu ser a minha própria experiência nesta pesquisa, como se eu houvesse travado uma

[...] luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. [...]. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara.

Percebi, ao terminar esses rascunhos, que a primeira máscara a ser levantada seria a minha, caso eu pudesse reconhecê-la. Pedagoga, desenvolvendo uma tese de doutorado, eu comecei com muitas pretensões por ter buscado uma experiência na pesquisa, de tal forma que fosse uma narrativa coletiva.

A essa altura, eu me questioneei: seria eu também um dos pedagogos “bem-intencionados” a que Benjamin se refere? Deparei-me com a possibilidade de estar

combatendo contra mim mesma. Busquei a experiência de um jovem, como disse Benjamin, encontrei e participei bem ali, na escola, da experiência de tantos jovens estudantes e jovens professores (as) que naquele espaço desenvolviam seus trabalhos acadêmicos. Particpei da experiência das recreacionistas, que não mais trabalham na escola, mas estão bem perto dali, no mesmo prédio, ainda como recreacionistas, mas no IPPMG, sujeitos que não se sentiram contemplados pelos documentos oficiais como participantes com as crianças da construção de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ.

Eu afirmei, em vários momentos, que vivemos experiências de pesquisa nessa escola, comprovadas em gravações realizadas com 40 pessoas, as quais revelaram e confiaram a mim as suas falas e os seus trabalhos. Confiança. Abertura de “caixinhas”. Abertura da vida e como profissionais da Educação. Encontrei-me com cada um (a) deles (as) nessa experiência. Busquei estar nesses encontros desprovida de preconceções ou de preconceitos e foi como encontros especiais com o “espírito jovem”.

Ao terminar, com tanto material para análise, eu ainda me questionava se eu teria sido aquele filisteu que se aproxima e perversamente “exige submissão mais rígida, ‘veneração’ mais rigorosa diante do ‘espírito’ do que ele. Pois se elaborasse críticas, ele seria obrigado a participar, e disso ele não é capaz” (BENJAMIN, 2002b, p. 23).

Lembrei-me das inúmeras vezes em que, insistentemente, eu pedi os materiais pessoais da bolsista de Astronomia e do professor de Química. Ambos já haviam partilhado comigo mais do que fotografias e relatórios – haviam partilhado os seus “sonhos fluorescentes”. Uma experiência vívida que pulsava em seus olhares, em suas falas, em seus sorrisos, em seus olhos, que, por vezes, lacrimejavam, narrando a singeleza das crianças, suas curiosidades, suas conquistas, seus questionamentos, os quais ainda brilhavam em minha face.

Lembrei-me da narrativa incandescente do professor de Química, como o vulcão construído com indagações e interesses daquelas crianças, palavras aquecidas por esse professor que mal cabiam na Sala Vermelha de reuniões. E da narrativa da bolsista de Astronomia, que me levou com ela da terra ao céu, às galáxias, à experiência com aquelas crianças, bem ali, em uma sala pequena reservada no interior da escola. Teria sido eu o “aristocrata do conhecimento” citado pelo pesquisador de Química, que, ao adentrar uma UUEI tivesse a pretensão de desenvolver uma pesquisa de doutorado? Teria eu disparado um “alarme de incêndio” quando estive no mesmo espaço do pesquisador da área da Educação? Um perigo iminente pode ter sido sentido, por revelar algo que fora cuidadosamente guardado naquela unidade? Eu estava como o “pedagogo” de Benjamin? O que eu revelaria no momento da análise?

O poder da “experiência” do pedagogo “bem-intencionado” e do filisteu fez-me tremer, bem aqui, longe de tantas pessoas que a mim confiaram suas narrativas. A distância poderia me impor um senhorio sobre as palavras, as quais me assolaram com profundo temor. Um filisteu. Um “senhor do conhecimento” que se impõe à experiência de muitos sujeitos. Nesse momento final, eu precisei perseguir um filisteu, um pedagogo “bem-intencionado”.

Eu reclinei meus pensamentos. Eu precisava adentrar no conceito de história de Benjamin (1987b), posicionando-me contra a experiência do pedagogo, do filisteu, a fim de não aniquilar os “sonhos florescentes” dos espíritos jovens que tocaram a argila. Procurei aprender com Benjamin e com aqueles com quem estive na escola que não seria suficiente eu retirar as luvas, reconhecendo em mim a mesma natureza do pesquisador pelo medo do contato. Eu precisava, neste momento final da pesquisa, retirar a máscara de pedagoga e pesquisadora bem-intencionada para me recusar estar ali como mais um dos “bem-intencionados, os esclarecidos” (BENJAMIN, 2002b, p. 22).

Eu precisava pensar a ciência de outro lugar, a fim de me recusar a me juntar à submissão e ao conformismo de prosseguir com o curso da história. Inspirei-me em Benjamin para procurar entender a história da Pedagogia da Infância a partir das expectativas de tantos momentos que me pareceram ser de iminente perigo, para eu desenvolver a minha pesquisa – “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1987b, p. 224).

Para entender o conceito de história em Benjamin, foi necessário contextualizar o momento em que ele vivia – final do século XIX e início do século XX –, com a disseminação do capitalismo e de seus meios de produção. A Modernidade, com o ritmo acelerado de produção, com a mudança cultural, um novo paradigma econômico, trazia um novo modelo de trabalhador e um novo modelo para as relações humanas. Benjamin apoia-se no Romantismo alemão, no messianismo judaico e no marxismo para escrever suas teses sobre o conceito de história. Ele olha para o que está ocorrendo na Alemanha e diverge do marxismo como linearidade histórica, em uma aliança entre a classe operária e a burguesia, na qual seria inevitável uma reação como resultado do progresso econômico instaurado naquela época.

Benjamin opunha-se a essa linearidade, entendendo-a como um *otimismo sem consciência* e propunha um pessimismo ativo, organizado:

Nada parece mais derrisório aos olhos de Benjamin do que o otimismo dos partidos burgueses e da socialdemocracia, cujo programa político é apenas um “poema de primavera de má qualidade”. Contra esse “otimismo sem consciência”, esse “otimismo de diletantes”, inspirado na ideologia do progresso linear, ele descobre no

pessimismo o ponto de convergência efetivo entre o Surrealismo e comunismo. É evidente que não se trata de um sentimento contemplativo, mas de um pessimismo ativo, “organizado”, prático, voltado inteiramente para o objetivo de impedir, por todos os meios possíveis, o advento do pior (LÖWY, 2005, p. 23-4; grifos do autor).

Pouco a pouco, Benjamin articula o seu pensamento ao progresso histórico de *luta de classes*, ponto de seu maior interesse no marxismo e propõe relações mais humanas, por meio de uma redenção da história da classe trabalhadora.

Ainda sentindo em meu peito as narrativas de vida pulsantes, vívidas sob a argila que outrora fora tocada por aqueles que não haviam participado dos documentos oficiais, “documentos da cultura”, talvez, “documentos da barbárie” decorrentes do “lugar de tutoria em que a escola sempre viveu”, procuro responder à questão central desta tese – Como os diferentes interlocutores pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão?

Ao longo da tessitura desta tese, eu apresentei a narrativa coletiva dos sujeitos que interrogaram tanto a minha pesquisa quanto a pedagogia dessa unidade. Constatei, *in loco* e em farta documentação e inúmeras conversas, que todos (as) deixaram registradas, cada um à sua maneira, a sua contribuição e a sua participação na construção de uma singular Pedagogia da Infância de resistência, de experiência e contra a barbárie.

Mais do que somente responder a essa questão, eu compreendi que eu não havia acabado de escrever a tese. Por isso, prossegui com estes escritos de Benjamin para os alinhavos finais:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1987b, p. 225).

O ENCONTRO TÊXTIL: UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA ENTRE RASTROS, RASCUNHOS E ALINHAVOS

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa *citation à l'ordre du jour* – e esse dia é justamente o do juízo final

Benjamin, 1987b, p. 223; grifos do autor

A Pedagogia da Infância que encontrei na EEI-UFRJ foi escrita a partir de rastros em documentos e rascunhos das musicalidades do campo. Para o alinhavo final, houve a especial participação direta de uma criança. A experiência com ela fortaleceu o entendimento do meu objeto e a ampliação do meu olhar.

No início do ano de 2019, eu fui à EEI-UFRJ buscar alguns documentos para análise. As marcas da infância que me convidavam a adentrar naquela unidade, no início do meu trabalho de investigação, tinham sido apagadas pela tinta branca comprada com o dinheiro do leilão das obras de arte produzidas pelas crianças. Lembrei-me de meus primeiros dias na escola e dos escritos de Pasolini (1990) sobre a *linguagem pedagógica das coisas*. Isso significava que eu precisava aprender o que a tinta branca sobre as produções das crianças dizia sobre o “novo discurso” da Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, com a gestão *pro tempore*.

Com os escritos de Benjamin, eu recusava a me entregar a um *otimismo sem consciência*, mas procurei me revestir de um “pessimismo ativo, ‘organizado’, prático, voltado inteiramente para o objetivo de impedir, por todos os meios possíveis, o advento do pior” (LÖWY, 2005, p. 23-4). Mesmo que, racionalmente, eu entendesse o porquê de a escola ter sido pintada, algo dentro de mim pulsava e eu “ouvia” como que um sino ressoando um “alarme de incêndio”: monumentos de cultura/monumentos de barbárie. Era como se eu sentisse a argila se mover, agora mais lentamente, com apenas algumas narrativas sussurradas “ao pé do ouvido”. Essas narrativas eu acabara de ouvir e eram, de certa forma, a minha

narrativa também. Assim, eu precisava continuar a escrever “a história a contrapelo”, juntamente com cada um desses sujeitos da pesquisa.

Conversando com a minha querida amiga e doutoranda⁴⁷ (também aluna do ProPEd/UERJ) sobre os escritos de Benjamin no livro “Documentos de cultura, documentos de barbárie” (1986), ela argumentou: “Os Estados nacionais, quando nascem, quais são os seus símbolos? Qual é a sua cultura? Para a estruturação de uma nação, de uma cultura, há também uma barbárie. A cultura é construída em cima de uma barbárie, porque a cultura e a barbárie são irmãs, nascem juntas!”.

Voltei o meu olhar para o branco das paredes. Afinal, o que me havia afetado? O branco não poderia ser apenas um espetáculo a ser admirado como uma empatia da mudança na cor daquele espaço. Afinal, as crianças pintaram os quadros, produziram cultura, traçaram suas experiências sobre a tela; as cores tingiram significativamente a lona branca, como que colorindo um “mundo de coisas, um pequeno grande, elas mesmas” (BENJAMIN, 1987c, p. 19).

A infância ali também, nas quatro telas, havia deixado os seus rastros entre cores claras e negras, entre a luz e as sombras, entre o opaco e o brilho. Assim, a produção cultural das crianças ficara marcada em seus quadros, os quais foram apropriados e leiloados. Com o dinheiro arrecadado, a tinta branca foi comprada e, com ela, a cultura das crianças expressa nas paredes fora apagada. Essas crianças pintaram telas e paredes da mesma forma que os hominídeos deixaram gravadas suas impressões a respeito do mundo em que viviam nas paredes das cavernas em que habitavam. Atualmente, coloca-se uma placa nesses sítios arqueológicos em reconhecimento àquela cultura. As pinturas rupestres, tão reconhecidas hoje, seriam diferentes das produções culturais das crianças nas paredes? Parece-me que esse tipo de pintura nas paredes foi um dos elementos constitutivos da identidade de uma Pedagogia da Infância nessa unidade⁴⁸ e representava os rastros das crianças que haviam me convidado a adentrar pela escola. Para mim, naquele momento inicial da pesquisa, era como se eu recebesse um convite das próprias crianças para rastrear e, até se necessário, escavar, até me aproximar delas, em qualquer lugar em que elas estivessem escondidas naquele espaço.

As nossas próprias contradições são lançadas em nossos rostos, seja como seres humanos, seja como professores (as), porque estamos inseridos, historicamente, na barbárie.

⁴⁷ Carolina Queirós esteve comigo estudando, refletindo e, com ela, que também é historiadora, aprendi sobre esse filósofo chamado Walter Benjamin. Foram muitos os encontros no espaço do ProPEd/UERJ, em corredores e também mesas de lanchonetes dessa universidade.

⁴⁸ A criança chama-se Laura e ela me contou que as pinturas na rampa estavam ali desde quando ela entrou na escola no grupo 1.

Relampejos, detalhes da história podem ser narrados por meio desses “pequenos” acontecimentos, os quais não podem ser distintos dos “grandes”.

Na história pedagógica dessa unidade, “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”, por isso, até aqui, as respostas às questões desta tese trouxeram uma narrativa que contemplou as crianças escondidas em salas da UFRJ, inaugurando um espaço e um tempo dentro da universidade antes mesmo da criação oficial da creche. Trouxeram as ações e a dedicação das recreacionistas no cuidado e na educação das crianças antes de esse cargo ser extinto pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Trouxeram a militância por ações pedagógicas de Veloni, a primeira pedagoga na gestão até aquele momento na escola. Trouxeram a importância das ações pedagógicas de TAEs em coordenação e gestão na EEI-UFRJ até o ano de 2018.

Todos esses acontecimentos “esquecidos” na narrativa oficial da história pedagógica da escola apontaram-me uma pedagogia de resistência e de experiência das crianças e de cada um desses adultos. Esses fragmentos nos fazem conscientes de que fazemos parte de um todo e de que precisamos nos dar conta da barbárie na qual estamos inseridos e da qual faremos parte inexoravelmente se não rescrevermos “a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987b, p. 225).

Amplio esse alinhavo final afirmando que não nos basta o reconhecimento dessa história, mas, como professores (as) e pesquisadores (as), como sujeitos históricos e políticos, precisamos criticar permanentemente as nossas próprias ações pedagógicas e continuar nos indignando, resistindo e questionando, a fim de realizar uma pedagogia e uma pesquisa em que os bens culturais não sejam destruídos, perdidos historicamente.

Precisamos estar atentos ao que as crianças nos falam e aos rastros deixados pelo caminho, porque, com elas, poderemos nos criticar e nos transformar, a fim de resistir contra a barbárie e, talvez, escrever uma história contrária à que a história oficial tem escrito.

Nesse caminho, lembrei-me sobre o que disseram sobre certa professora, de que ela era “uma voz, era incansável!”; lembrei-me da narrativa da professora ao pesquisador da Educação a respeito de uma criança negra que não se desenhava com os cabelos cacheados e como as dúvidas e inquietações daquela professora a fizeram buscar ajuda na pesquisa, uma postura humilde que a levou a ser transformada e a não se contentar com o que estava posto, mas a subverter a sua própria ação pedagógica. Lembrei-me, também, da inquietação narrada por uma funcionária da cozinha que fez com ela levasse o questionamento de uma criança a uma das reuniões de equipe na escola. Segundo ela, uma das crianças, remexendo o nosso lixo cultural, entrou no refeitório e perguntou: “Por que aqui só *trabalha* pretos?” Com a sua

atitude, essa funcionária não quis apagar a voz dessa criança, que está ali no dia a dia da escola resignificando o que jogamos nesse “canteiro de obra”; ela está ali construindo um modo próprio de transformar esses produtos residuais em cultura, cultura infantil, transformando a história. Embora essa criança tenha subvertido e ousadamente tenha questionado e virado pelo avesso a organização de funcionamento da escola, não houve resposta – apenas o silenciamento de sua subversão. Lembrei-me das “crianças escondidas” nas pinturas das paredes e dos quadros e me questionei se aquelas crianças também se escondiam como ato de resistência contra o curso da história, contra a barbárie da humanidade.

Kramer (2000, p. 13) nos aponta a necessidade de aprendermos com as crianças a mudar o rumo dessa história de barbárie a que estamos submetidos, afirmando que podemos com elas subverter, transformar e assegurar experiências que resgatem valores não mais considerados na sociedade contemporânea, como a generosidade e a solidariedade. Ela nos convida a refletir sobre o nosso papel como educadores para uma educação humanizadora contra a barbárie e fundamenta seus argumentos com vários fragmentos de Benjamin, em especial, “Canteiro de obra” (BENJAMIN, 1987c, p. 18). A autora nos convida a sermos ouvintes das narrativas das crianças, a aprendermos com suas criações e invenções, a fim de que, com elas, ou seja, sob o ponto de vista da própria infância, transformarmos e reinventarmos a história e, ainda, projetarmos um futuro, subvertendo a ordem das coisas que estão postas no presente.

Creio que eu tive o privilégio de que a Laura contribuísse para o final desta minha pesquisa, fazendo-me entender, sob a perspectiva de uma criança, o que era a Pedagogia da Infância na relação com o tripé universitário. Laura é uma criança que saiu da EEI-UFRJ em 2017 e quis participar desta pesquisa. Ela me enviou três áudios: um sobre a sua aceitação de participação na pesquisa e dois sobre as suas experiências com a equipe da Química. Como uma pequena poetisa, Laura brincava com as palavras, ao narrar suas experiências com essa disciplina. A pequena se abria à invenção de um novo mundo possível para a educação infantil universitária. O primeiro áudio trazia a seguinte fala da pequena: “Oi, Cláudia! Tudo bem? Eu aceito participar do seu projeto. Quando eu era pequena, minha mãe fez um áudio, e eu vou te mandar agora”. Tratava-se do áudio referente ao dia em que Laura conversou com sua mãe sobre os experimentos do projeto de Química na EEI-UFRJ:

Eu fiz sorvete e também fiz, sabe o quê? Eu ia fazer sorvete, mas não deu tempo. A gente usou um negócio que tem uma espuma quando sai, quando bota. Não, não sei... espuma... Sei que sai uma fumaça gelada. Eu não me lembro o nome, não era gás, era um pote diferente que tinha uma tampa azul e era todo de uma cor. Ele

congelava as coisas; ele amassou o balão e também ficou dura a banana, quando botou. Mas, aí, eles jogaram tudo pra gente no final. Aí, a gente colocou um pouquinho de leite, cada um mexeu. Colocamos um pouco de suco de morango. Eu experimentei e não gostei. Mas, foi legal! Bom, aí, a gente colocou um negócio que sai fumaça e todo mundo chegou pra trás, porque isso é muito perigoso! Aí, ele foi mexendo, mexendo, mexendo e aí ficou um sorvete! (risos).

Mãe: Não precisava levar na geladeira?

Laura: Não, mãe! Não é geladeira! É congelador!

Mãe: Não precisou?

Laura: Não! Porque já é suficiente!

Mãe: Será que era nitrogênio?

Laura: É!!!!

Mãe: Então, vocês fizeram um experimento!

Laura: É, mas muita gente comeu!

Mãe: Esse pode! (silêncio)

Laura: É! Só que eu não gostei!

Mãe: Do sabor?

Laura: É!

Mãe: E do experimento?

Laura: Sim!

Mãe: Será que vão fazer outros?

Laura: Eles disseram que voltavam!

Mãe: Que bom! Quer dizer que vocês vão fazer vários experimentos com o pessoal da Química! Vocês vão ser cientistas?

Laura: Eu não!

Mãe: Você vai ser o quê?

Laura: Patinadora!!!

A conversa com a mãe de Laura foi retomada depois de um ano e, novamente, foi gravada, com autorização da menina. A conversa revela uma experiência única, irrepetível, da pequena com a Química em um espaço universitário.

Quando ouvi esse áudio, lembrei-me de “A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin” (BENJAMIN, 2015). As suas narrativas são dirigidas às crianças e dão a dimensão do pedagogo discreto e engenhoso que se revela no pensador berlinense. Benjamin considera que o atrativo para a criançada está no sabor cotidiano da diversidade de temas sobre cultura, política, história, economia, tecnologia etc.

Com isso, associei essas narrativas de Benjamin às UUEIs, as quais apresentam um campo fértil para que as muitas narrativas, concepções, questões, hipóteses, conceitos das mais diversas áreas do conhecimento entrem em contato com a criança nesse espaço universitário, onde se produz conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Essas diversas experiências com o ensino, a pesquisa e a extensão trazem a comprovação de que as crianças estão inseridas no mundo, fazem parte da cultura e produzem cultura, sendo tudo vivenciado por elas desde a mais tenra idade da educação infantil, ou seja, de 0 a 6 anos de idade.

O terceiro áudio traz gravada uma conversa de Laura com a mãe em 11 de novembro de 2018:

Mãe: O que você lembra das aulas de Química?

Laura: A gente fez um vulcão de massinha, do jeito que a gente quisesse e misturou. Eu lembro que a gente misturou bicarbonato de sódio e água boricada e fez igual uma explosão! A gente colocou tinta lá dentro para ficar tipo a lava e parecia que a gente tinha feito a lava do vulcão. As pessoas que também faziam essa experiência eram duas pessoas e um moço que eu não me lembro o nome dele.

Mãe: Eu vou te dar uma dica: Ti...

Laura: ...ago! (risos e palmas batendo entre mãe e filha) Eu lembro que fizemos um desenho, eu cheguei atrasada e era um desenho invisível. Aí, a gente colocava alguma coisa e dava para aparecer e a gente também conseguia fazer sorvete. Não sei. Era um gás gelado e depois a gente colocava o sabor do sorvete. Tinha vários sabores que a gente colocava. Depois, todo mundo experimentou o sorvete. E a gente adorou as aulas de Química. Era muito legal!! Era o meu dia favorito na escola, com Sofia, Luiza, eu... e não sei quem mais.

Depois de me enviar esses áudios, ela mesma procurou a coordenadora de sua escola e avisou que faltaria à aula porque participaria de uma pesquisa na “escola antiga”. A mãe dela me disse que Laura, antes de dar um “ok” em sua participação comigo, perguntou a ela como eu era e como era a pesquisa que eu fazia na escola.

No dia combinado, ela e sua mãe chegaram bem cedinho à EEI-UFRJ. Houve uma apresentação, abraços e seguimos para a Sala Vermelha, porque Laura disse que gostaria de conversar ali por ser uma sala separada para reuniões. Eu perguntei se poderia gravar a nossa conversa e ela me respondeu que “sim”. De forma simples, ela foi contando o que mais gostava da escola, a sua brincadeira preferida, de qual professora ela mais gostava e por qual motivo, de quem ela se lembrava da escola e o que a fazia se lembrar dessas pessoas. Ela disse que gostava mais da professora recreacionista, porque ela brincava com as crianças. Laura narrou sobre os afetuosos abraços que as crianças davam em Dona Helena, quando ela passava no corredor. Falou do Srº Joel, da cozinha, e também das aulas de Química. Enquanto eu a ouvia, eu também procurava compartilhar a minha experiência de pesquisa ali na escola. Fomos como que “trocando figurinhas” – o que fazia sentido para ela e o que fazia sentido para mim. Ela falava do abraço em Dona Helena e eu me lembrava da história de vida dessa funcionária, de sua luta pela certificação para o ensino médio, de sua batalha para vencer um câncer, da venda de doces e salgadinhos para aumentar a renda familiar. Laura falava do “Chocolatável”, e eu me recordava dos gostos do Srº Joel ali na escola. Ela comentava as experiências de Química, e eu me lembrava das dificuldades do professor doutor Tiago para desenvolver um projeto de Química na UFRJ, como também de sua premiação após tanta luta na universidade.

Compartilhamos experiências, afetamo-nos mutuamente, construímos um lugar para o diálogo, aprendi com o estranhamento de uma criança, porque, para a aceitação, ou para me dar um “sim” como interlocutora, ela primeiramente quis conhecer um pouco da pesquisa,

sobre mim como pesquisadora e sobre como estava sendo a pesquisa na escola. Aprendi com ela sobre a construção de uma intimidade na pesquisa, para que então se revelassem as memórias e compartilhássemos sentidos na pesquisa.

Depois desse primeiro momento, Laura quis ir ao pátio e mostrou-me seus esconderijos, a brincadeira de “esquibunda”, de pneus, o lugar onde esperava ver o Srº Joel, o Chocolateável, passar pela calçada e “mexer” com ele! Quando ela terminou de falar, quis subir e ficar no grupo 1, alegando ser este o seu grupo favorito na escola. Após uma hora mais ou menos, ela me procurou para voltarmos à Sala Vermelha, onde queria me mostrar as suas fotografias da época em que estava na escola. Ali, conversamos também um pouco sobre o termo de compromisso e a deixei à vontade para assiná-lo ou não. Ela quis assiná-lo, ficando com uma cópia. Perguntei como ela queria que eu desse um retorno da pesquisa, como memória de suas experiências na escola. Ela me respondeu que poderia ser um vídeo das fotografias antigas e de nosso momento juntas.

Laura deixou rastros de sua interação com a tecnologia, da perda da turma de bebês do grupo 1, de sua vinculação ao CAP-UFRJ. Ela também deixou rastros nas pinturas na rampa e nas paredes das salas de atividades, no esconderijo na grande árvore do pátio e no esconderijo embaixo da mesa da recepção da escola, lugares onde as crianças resistiam, como sujeitos históricos e políticos. E, ainda, como participantes de pesquisas, as crianças na EEI-UFRJ, assim como a Laura, compartilham sentido e são capazes de apontar como querem a devolutiva. Laura, nesse encontro, pôde orientar o meu olhar para onde era importante nesse “canteiro de obra” da construção de uma Pedagogia da Infância nessa unidade, ao compartilhar experiências e apontar novos caminhos possíveis a serem descobertos na pesquisa.

Laura retornou a um espaço universitário em 2018.2 e trouxe contribuições para que eu retomasse a história pedagógica da EEI-UFRJ, apresentando-me a perspectiva da própria criança como sujeito político, que vivencia a experiência e que vivencia a resistência de suas infâncias na universidade, trazendo-me a possibilidade de uma pedagogia de humanização contra a barbárie. Com tantos cacos de obra após a escrita desta tese, Laura veio como uma criança que mexeu, remexeu e virou novamente pelo avesso a história pedagógica da unidade, trazendo-me a possibilidade de uma pedagogia na EEI-UFRJ fundada na relação com os “esquecidos”, com os lugares de esconderijos e de brincadeiras na unidade. A sua memória faz referência aos rastros deixados nas paredes, que, como pinturas em telas, revelavam a nossa incompreensão sobre as produções culturais das crianças nessa UUEI. Com tantas páginas escritas, Laura remexeu isso tudo e mostrou-me o que era importante na Pedagogia da

Infância na EEI-UFRJ por aquilo que seria uma perspectiva através de sua memória, de sua experiência, da produção cultural das crianças naquele espaço universitário. Ela trouxe a perspectiva da infância como interlocução nesta pesquisa e na produção cultural da Pedagogia da Infância em sua relação com o tripé universitário.

Portanto, neste último encontro, intitulado têxtil, eu procurei, juntamente com a equipe, com professores (as) e estudantes, a Laura e as outras crianças, alinhar as análises desta tese, a fim de apresentar ao leitor as tessituras dos rastros e dos rascunhos de nossas experiências com as crianças e suas infâncias.

A Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ aqui apresentada foi tecida pela centralidade das crianças e de suas infâncias na experiência e na humanização contra a barbárie. Procurei alinhar uma narrativa compartilhada entre as musicalidades dos sons, do silêncio, do choro, do riso, do toque, do afastamento, da resistência, da denúncia, do contentamento, do descontentamento...

Os fios se entrelaçaram quando, *rastreando*, *rascunhando* e *tecendo*, encontrei-me com tantos sujeitos em uma experiência compartilhada por encontros e desencontros. Neste trecho final da tese, eu continuei atenta aos rascunhos da história como possibilidade de novamente olhar para o avesso da história, como afirma Benjamin: “[...] à medida que o papel abria o caminho à agulha com um leve estalo, eu cedia à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito, me aproximava da meta” (BENJAMIN, 1987j, p. 129).

Ao analisar documentos, acompanhar os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na EEI/UFRJ, como também ao participar de vários encontros com a equipe, eu tive a pretensão de traduzir uma narrativa que não aprisionasse a infância como uma memória no passado. Ao contrário, em um exercício de reciprocidade, indo ao encontro de diferentes linguagens, de diferentes sujeitos no desenvolvimento de seus trabalhos na escola ou na academia, objetivei chegar o mais próximo possível da infância. Ao me encontrar com as crianças em outras temporalidades, em suas memórias e em suas vívidas experiências através de cada sujeito da equipe da escola e de professores (as) e estudantes, permiti-me uma narrativa compartilhada como possibilidade de criação de outros mundos, de outra história, de uma “história a contrapelo”. Para isso, considero que a experiência com as crianças e a aproximação com as suas infâncias nesta pesquisa foram o “rasgo fundamental” apontado por Olarieta (2015, p. 30).

Imaginei-me tendo em mãos uma caixa de costura – e as crianças, valendo-se de seus utensílios (quantas possibilidades), fazendo dos fios narrativas para histórias, para

brincadeiras, ou, ainda, fazendo de pequenos pedaços de tecidos turbantes, chapéus, lenços de super-heróis, ataduras de ferimentos, cobertor de boneca, máscara de bandido, artistas...

Foi a partir da experiência com as crianças que os escritos de Benjamin fizeram sentido, como o menino que observava sua mãe costurar e, assim, criava, imaginava outra “coisa” a partir da costura de sua mãe: “Botões semelhantes encontrei muito tempo depois nas rodas do carro do deus Thor, tal como as representara, nalgum compêndio escolar, um mestre-escola qualquer dos meados do século” (BENJAMIN, 1987j, p. 129).

As aproximações com os fragmentos de Benjamin trouxeram para este final da tese a possibilidade do alinhavo à mão. Terminei de tecer, de alinhar como quem suspira a última palavra do texto. Deixo aqui o registro da construção dessa singular pedagogia desde antes da criação da Creche Universitária até a presente data, com a institucionalização da EEI-UFRJ.

Contudo, a narrativa da Laura ainda voltou a ser ouvida por mim: “Cláudia, eu aceito participar do seu projeto”. Com isso, eu não sabia ao certo se era o momento final da tese ou o recomeço a partir daquele reencontro com essa criança. Seria a possibilidade de realizar outra pesquisa, talvez uma investigação com as crianças que saíram da escola e que desejavam narrar as suas memórias, suas experiências, suas resistências? Seria a possibilidade de eu realizar uma pesquisa com as crianças, uma pesquisa da minha experiência com elas na pesquisa? Estas não são novas questões para a tese – são as minhas reflexões e o meu comprometimento com a narrativa daquela pequena.

A Laura me trouxe a possibilidade do alinhavo pelo avesso com os pedaços de pano que restaram dessa trama. Era como se eu estivesse frente a uma caixa de costura, buscando o último fio para o alinhavo. Mas, bem ali, à minha frente, estava a Laura, brincando com o monumento de cultura que representa uma tese de doutorado para nós, pedagogos e pedagogas. Talvez, Laura tenha me interrogado se esse monumento não estaria se tornando o nosso próprio “evangelho” (BENJAMIN, 2002b, p. 22).

Dessa forma, a infância, através da narrativa e da experiência da Laura, interrogou a minha tese: “Já terminou? E a memória e a experiência das crianças que já não estão mais aqui?”. Enquanto os monumentos de cultura são construídos, as crianças estão a brincar com esses resultados. A infância me transformou e, novamente, deslocou o meu pensamento pela sua resistência, na possibilidade de outra experiência em pesquisa. Aproximei-me bem pertinho da infância neste momento final da pesquisa. Laura brincou com os meus resultados, brincou com os pedaços de pano que eu quis aprisionar com o furo da agulha, com as palavras finais deste trabalho e me apontou outras investigações, outras pesquisas, outras pedagogias, porque são outras crianças, outros sujeitos. Laura, como sujeito político, sujeito na pesquisa,

sujeito na construção de uma Pedagogia da Infância junto com a equipe da escola, pesquisadores (as) e professores (as), interrogou-me sobre a trama do encontro têxtil. Com ela, entendi que as crianças em uma UUEI estão em um território de cultura onde as muitas pedagogias podem e devem ser continuamente produzidas. Anseio que, ao nos aproximarmos da infância em nossas pesquisas, sejamos por ela interrogados e que, novamente, possamos recomeçar.

Anseio que, a partir desta tese, documentos institucionais como o PPP sejam reelaborados com a experiência dessas crianças e de tantos que não fizeram parte da história da pedagogia e da proposta pedagógica da escola. Um documento, ao ser reelaborado, pode trazer a singeleza da narrativa de uma experiência coletiva das crianças e de suas infâncias na criação de um espaço e de um tempo na universidade, redimindo a história daqueles que ficaram pelo caminho na construção de uma Pedagogia da Infância na unidade.

A partir dos encontros com as crianças e suas infâncias e com as inspirações do Teatro Infantil de Benjamin, espero que possamos recontar a história da Pedagogia da Infância na EEI-UFRJ, considerando a cultura dessas crianças que têm entrado após a implantação da Resolução nº 1/2011, pois elas têm muito a nos ensinar. Com elas, poderemos pesquisar e compreender um pouco mais sobre as lutas de classes, as condições sociais e econômicas que acometem as crianças e suas famílias e, sobretudo, aprender com tantos conhecimentos advindos de sua cultura.

Enfim, anseio que esta tese contribua com os diferentes sujeitos que se propõem a buscar, por meio da pesquisa, os rastros dos esconderijos dessas crianças. Termina não com respostas, mas com questionamentos:

A possibilidade de uma concepção fundante na presença das infâncias, das várias infâncias na pedagogia dessa unidade e no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão seria o Infantil da Pedagogia da Infância?

Ou seria uma Pedagogia Infantil, conforme proposta de Olarieta (2015), como possibilidade de aproximação da *pesquisa infantil* com as muitas pedagogias produzidas pelos (as) pesquisadores (as) no comprometimento do tripé universitário em UUEIs?

Não deixo respostas, somente rastros sinuosos, rascunhos e alinhavos para o desenvolvimento de futuros trabalhos em UUEIs que tenham como objeto de investigação a Pedagogia da Infância não só nessa unidade universitária de educação infantil como em outras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infância em educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

AQUINO, L.M.M.L.L. de (Org.). *Unidade de educação infantil universitária: políticas e práticas para a infância*. Relatório de pesquisa, vol. 1. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

AQUINO, L.M.M.L.L. de; MENEZES, F.M. de. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1-45, 2016.

AQUINO, L.M.M.L.L. de; VASCONCELLOS, V.M.R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A.L.G. de; AQUINO, L.M.M.L.L. de (Org.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

ARAÚJO, I.S.M. de. *O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARROYO, M.G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140. (Coleção Ciências sociais da educação). Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/estudos_da_infancia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, J.F. de B. *Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI – creche UFF*. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: IBEP Didático, 2012.

BENJAMIN, W. A caixa de costura. In: _____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987j. p. 127-9. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro. NAU, 2015.

_____. Atenção: degraus! In: _____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987e. p. 27. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Canteiro de obra. In: _____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 18-9. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. Tradução de Celeste H.M.R. de Souza et al. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1986. Seleção e apresentação de Willi Bolle.

_____. Esconderijos. In: _____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987f. p. 91. (Obras escolhidas, 2). Disponível em:

<https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987d. p. 114-9. (Obras escolhidas, 1). Disponível em: <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2002b. p. 21-5 (Coleção Espírito crítico).

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987i. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Luvas. In: _____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987g. p. 16-7. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Tradução, prefácio e notas de Márcio Seligmann Silva. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2018. Disponível em: <<https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2018/08/benjamin-walter-o-conceito-de-crc3adtica-de-arte-no-romantismo-alemc3a3o.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. O jogo das letras. In: _____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987h. p. 104-5. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 197-221. (Obras escolhidas, 1). Disponível em: <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em: <<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2012/10/benjamin-origem-do-drama-barroco-alemao.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Edição alemã de R. Tiedemann; organização e edição brasileira de Willi Bolle; colaboração na edição brasileira de Olgária C.F. Matos; tradução do alemão de Irene Aron; tradução do francês de Cleonice P.B. Mourão. Belo Horizonte: EDUFMG; São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2006.

_____. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades: 34, 2002a. p. 111-9 (Coleção Espírito crítico).

_____. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 222-232. (Obras escolhidas, 1). Disponível em: <<https://psicanalisespolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Disponível em: <<https://direitoufma2010.files.wordpress.com/2010/05/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.

_____. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 15, n. 1, p. 3-42, jan./mar. 1974.

_____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Mauton-Bordas, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. *Diário Oficial [da] União*, Rio de Janeiro, RJ, 22 out. 1945.

_____. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 7 jul. 1992a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos. Promulgação. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 7 jul. 1992b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 2 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 977, de 10.11.1993a. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0977.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009b.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 17 maio 2005.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 10 jul. 1937. Seção 1, página 14830 (publicação original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-norma-pl.html>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 13 jul. 1990a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 23 dez. 1996a.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: ME/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Publicado em: 19 dez. 2018. Edição: 243. Seção: 1, p. 49. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 11 mar. 2011, Seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. 3. ed. rev. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1994c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de educação infantil: proposta*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BULLÉ, F. do C. *Impactos da “institucionalização”*: um olhar a partir de encontros. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E.A.C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00096.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CAMPOS, M.M. Apresentação. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-17.

CAMPOS, M.M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 jun. 2012.

CASTRO, C. *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTRO, M.G.B. de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2001. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CERISARA, A.B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 35-53.

CHAMBOREDON, J.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W.A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S.H.V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DESLANDES, S.F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-60. (Coleção Temas sociais).

DORNELLES, P. de O. *A biblioteca infantil em uma unidade universitária federal de educação infantil e a produção do conhecimento*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Tradução de Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação infantil da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA FILHO, L.M. de; SILVA, I.O.; LUZ, I.R. da. Os grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. *Anais...* GT Educação da Criança de 0 a 6 anos. Caxambu: [s. n.], 2008.

FARIA, A.L.G. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. FARIA, A.L.G. (Org.). *Grandes políticas para os pequenos: educação infantil. Cadernos CEDES*, Campinas, v. 15, n. 37, p. 63-61, 1995.

FARIA, A.L.G.; MACEDO, E.E.de; SANTOS, S.E. dos. Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013. p. 49-70.

FARIA, A.L.G.; AQUINO, L.M.L. de (Org.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de professores).

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FERREIRA, I.M.S.; CANCIAN, V.A. (Org.). *Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: FUNAPE, 2009.

FERREIRA, M.M.M. “– A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FORPROEX. *Política nacional de extensão universitária*. 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H.R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S.H. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FRANGELLA, R.C.P. Políticas curriculares para a infância e suas implicações na educação infantil e ensino fundamental: questionamentos e desafios docentes. In: SOPELSA, O.; TREVISOL, J.V. (Org.). *Currículo, diversidade e políticas públicas*. Joaçaba: UNOESC, 2009. v. 1. p. 9-350.

GATTI, B.A. *A produção da pesquisa em educação no Brasil em suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva na contemporaneidade*. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., Campinas, 2000.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GRUPECI. Ética e diversidade na pesquisa com crianças e infâncias. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<http://grupecf.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/Resumos-V-GRUPECI.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T.M. Prefácio. In: _____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-20.

KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOHAN, W.O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Infância e filosofia. In: *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. SARMENTO, M.; GOUVEA M.C.S. de (Org.). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61. (Coleção Ciências sociais da educação). Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/estudos_da_infancia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2006. p. 13-24.

_____. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 16-31.

_____. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. 2000.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. Professoras de educação infantil e mudanças: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 38, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2. ed. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção educação: experiência e sentido). Disponível em: <<https://sifpe.files.wordpress.com/2015/10/ferido-de-realidade-jorge-larrosa.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LEITE, M.I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOPES, I.P. *A infância na universidade: um estudo de caso nas unidades de educação básica da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2019. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

_____. *O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil: a escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, I.P.; VIEIRA, J.J. *A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC*. In: SEMINÁRIO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, 3., 2013, Rio de Janeiro.

LOPES, J.J.M. *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, I.P.; VASCONCELLOS, T. de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPONTE, L.G. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-38, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a12.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÖWY, M. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 45, p. 199-206, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9877>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Marxismo e literatura).

MACEDO, N.M.R. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (Org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-108.

MACHADO, M.V. *A educação das crianças menores de 06 anos sob a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)*. 2015. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7066/TeseMVM.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (Org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MEJÍA, A.L. *Creche UFRJ 25 anos: pintando a infância*. Rio de Janeiro: EEI-UFRJ, 2006. Vídeo institucional.

MELO, C.V. de. *Expectativas de mães em relação à socialização na escola*. 2008. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Professor autor do currículo e de suas práticas: primeiro ano do ensino fundamental*. 2010. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. de. *Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MENEZES, F.M. de. *Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção do conhecimento de uma creche universitária*. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MICELI, P. de A. *Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudos das relações étnico-raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ*. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MINAYO, C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

MOSS, P. *Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul.-set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

NOGUEIRA, M.A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Ciências sociais da educação).

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, D.G. *Sistemas municipais de ensino e educação infantil*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/deisegoncalvesnunest07.rtf>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

OLARIETA, B.F. O que torna infantil uma pesquisa? In: PEREIRA, R.M.R.; SANTOS, N. de O.; LOPES, A.E.R. de C. *Infância, juventude e educação*. Rio de Janeiro: Nau, 2015. p. 27-46.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013. p. 149-168.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da associação Criança: pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

PAIXÃO, L.P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M.L.R.; PAIXÃO, L.P. *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT, 2006. p. 57-91.

PAIXÃO, L.P. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 2, n. 1, 10 ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/165>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PASOLINI, P.P. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: _____. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

PASSOS, M.C.P. Encontros cotidianos e a pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a14.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2019.

PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (Org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

RAUPP, M.D. *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*. 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83515>>. Acesso em: 20 set. 2017.

RICHTER, S.R.S.; BARBOSA, M.C.S. Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013. p. 27-48. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3300_texto.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E.A.C. A função social das instituições de educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 5, n. 7, 2003.

_____. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan.-abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ROCHA, E.A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma pedagogia*. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, C.C.B. *O brincar nas produções do conhecimento na creche UFF*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, E.C.R. dos. *Dança na escola de educação infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes*. 2018. 167 f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, N. de O. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (Org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 131-152.

SARMENTO, M.J. Prefácio. In: LOPES, J.J.M.; VASCONCELLOS, T. de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005. p. 11-12.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17- 39. (Coleção Ciências sociais da educação). Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/estudos_da_infancia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SILVA, S.A. da; ROCHA, I.L. da; SANTOS, M.F.B. Federalização e municipalização das creches universitárias: uma análise desses processos e suas reais consequências para o atendimento à criança. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., 2016. GT1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos. *Anais...* Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/2168/818>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Dalva Coutinho Sayeg, uma vida dedicada à pediatria social (1928-/2010)*. 20 set. 2010. Disponível em: <<http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/dalva-coutinho-sayeg-uma-vida-dedicada-a-pediatria-social-19282010/>>.

TEBET, G.G. de C.; ABRAMOWICZ, A. Constituinte o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, M.L.R.; PAIXÃO, L.P. *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT, 2006a. p. 17-55.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio-ago. 2006b.

THIN, D.; MILLET, M. *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Lyon: PUL, 2005.

VASCONCELLOS, T. de (Org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.

VASCONCELLOS, V.M.R. de (Org.). *Educação da infância: história e política*. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2011.

VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo, Phorte, 2017.

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ (2011-2018)

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Dissertação	Entre intenções e ações: os caminhos da formação continuada de docentes na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Ana Lúcia de P. Mendez	Tânia de Vasconcellos	UFF	2015	Educação infantil. Formação continuada de docentes. Unidade federal de EI.	Site institucional da EEI/UFRJ
Dissertação	Impactos da “institucionalização”: um olhar a partir de encontros	Educação	Flávia do C. Bullé	Flavia Miller Naeth Motta	UFRRJ	2016	Educação infantil. Políticas públicas. Creche universitária. Resolução nº 1/CEB/CNE 2011.	Site institucional da EEI/UFRJ
Dissertação	“O estranho mundo de Jack”: diálogos sobre os desenhos animados na educação infantil	Educação	Daniele de C. Grazinoli	Tânia de Vasconcellos	UFF	2015	Desenho animado. Educação infantil. Movimentos de ensinar e aprender.	Site institucional da EEI/UFRJ
Dissertação	O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Iolanda S.M. de Araujo	Flavia Miller Naeth Motta	UFRRJ	2015	Narrativas. Instituições federais de educação infantil. Gestão. Institucionalização. Territorialidade.	Site institucional da EEI/UFRJ
Artigo	Estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Adriana de B. Maia; Silvina J. Fernández	-	-	2015	Políticas públicas. Organização escolar. Educação infantil. Escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	IV Colóquio Internacional: Educação, Cidadania e Exclusão

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
TCC	Concepções femininas acerca da docência masculina em educação infantil	Educação	Carlos S.S. Brigida	Sergio Luiz B. da Silva	UFRJ	2017	Gênero. Educação infantil. Homens. Percepções femininas.	<i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ
TCC	Docência compartilhada: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na educação infantil	Educação	Josimeia O. dos Santos	Daniela de O. Guimarães	UFRJ	2017	Relações. Professores. Educação infantil. Crianças. Docência compartilhada.	<i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ
TCC	A formação na práxis com os bebês: relatos da mudança	Educação	Rafaela R. da Costa	Iolanda S.M. de Araújo	UFRRJ	2016	Formação de professores. Bebês. Práticas pedagógicas.	Plataforma Lattes / <i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ
TCC	Espaços e tempos na educação infantil: reflexões sobre as práticas pedagógicas de uma escola universitária	Educação	Elizabeth dos S.C. Dias	Anelise M. do Nascimento	UFRRJ	2016	Educação infantil. Espaços e tempos. Crianças.	<i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ
TCC	Planejamento na educação infantil: desafios e perspectivas	Educação	Viviane P. Cajazeira	Daniela de O. Guimarães	UFRJ	2016	Escola de educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ). Planejamento. Crianças.	<i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ
TCC	Práticas pedagógicas na creche: a afetividade como eixo	Educação	Rachel M.A. Razuk	Daniela de O. Guimarães	UFRJ	2016	Educação infantil. Creche. Afetividade. Dialogia. Relação professor-bebê.	<i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ
TCC	Reflexões sobre o trabalho com projetos na educação infantil	Educação	Fabiana V. Medeiros	Anelise M. do Nascimento	UFRRJ	2016	Metodologia de projetos. Educação infantil. Aprendizagem.	<i>Site</i> institucional da EEI/UFRJ

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Texto	Inserção e saberes docentes na educação infantil: encontros, diálogos e responsabilidades	Educação	Sirlene O. de Souza	Anelise M. do Nascimento	UFRRJ	2015	Educação infantil. Inserção. Saberes docentes.	Site institucional da EEI/UFRRJ
Dissertação	O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEEI): a escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Isabela P. Lopes	Anelise M. do Nascimento	UFRJ	2014	Não consta	Site institucional da EEI/UFRRJ
TCC	Dança na educação infantil: paradigmas e possibilidades	Dança	Marília N. da S. Teixeira	Patrícia G. Pereira	UFRJ	2018	Dança na escola. Educação infantil. Crianças.	Site institucional da EEI/UFRRJ
Dissertação	Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações	Educação	Rachel M.A. Razuk	Patrícia Corsino	UFRJ	2018	Educação infantil. Linguagem. Docência. Creche. Bebê. Prática pedagógica.	Site institucional da EEI/UFRRJ
Artigo	Saberes discentes, aprendizagens docentes: as brincadeiras entendidas como narrativas que ensinam aos adultos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Daniele de C. Grazinoli; Vidal, C.; Villas-Boas, S.	-	UFRJ	2012	Não consta	VI Congresso Paulista de Educação Infantil / II Congresso Internacional de Educação Infantil
Artigo	A resolução nº 1/2011 do MEC: estudos, articulações e impactos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Daniele de C. Grazinoli	-	UFRJ	2011	Não consta	Plataforma Lattes
Artigo	Afetividade e jogos cooperativos: reflexões sobre ações pedagógicas na educação infantil	Educação	S.P.G. Feitosa; Edmilson dos S. Ferreira; Flávia do C. Bullé; O.R. Sodré	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo	Unidades de educação infantil universitárias (UEIU): territórios para pensar as crianças e as infâncias na educação infantil	Educação	Ligia M.L. de Aquino; Paulina A.M. Miceli; Flávia M. Menezes; C.C.B. Santos; C.V. de Melo; B. Bersot; N.A. Ferreira	Ligia M.M. L.L. de Aquino	UERJ	2014	Não consta	GRUPECI, 2014, Goiânia. 1. UFG, v. 1. p. 1-15. / IV Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos
Dissertação	Questões étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ: negritude nas práticas pedagógicas	Educação	Paulina de A.M. Miceli	Ligia M.M. L.L. de Aquino	UERJ	2017	Educação das relações étnico-raciais. Raça. Negritude. Educação infantil. Escola de educação infantil.	Plataforma Lattes
Artigo	Portfólio como registro na educação infantil: um relato de experiência do projeto de leitura na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Lopes, I.P.; Ferreira, E.S.; Bullé, F.C.; Sodré, O.R.; Gama, S. P..	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes / Anais do VII Encontro de Literatura Infantil e Juvenil
Artigo	A escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro frente à resolução 1/2011: avanços e desafios	Educação	A.S. de Melo; A.J.S.C. de Carvalho; I.P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes / Anais do Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança
Artigo	Os caminhos do ensino, da pesquisa e da extensão na EEI UFRJ: entre utopias e desafios cotidianos	Educação	A.S. de Melo; A.J.S.C. de Carvalho	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes / 1º Congresso Internacional de Educação Infantil da UNICAMP & 1º Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe/UDUAL

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Projeto político pedagógico da escola de educação infantil da UFRJ e a inserção do professor de educação física neste cenário escolar	Educação	Alessandra S. de Melo	-	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Projetos da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Alessandra S. de Melo; Carla M.D.R. Vidal	-	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Por dentro da cena e de um ponto de vista: o processo de institucionalização das unidades universitárias de educação infantil	Educação	A.S. de Melo; I. P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	As múltiplas linguagens na escola de educação infantil – UFRJ	Educação	C.S. Cop; F.M.O. Nascimento; E.S. Ferreira; R.B.G. Almeida	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes / XXII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje / Atas de Reuniões e Palestras
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Brincando com Portinari: atividades, brincadeiras e cultura lúdica	Educação	C.S. Cop; F.M.O. Nascimento; E.S. Ferreira; R.B.G. Almeida	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	O encontro entre bebês, adultos e a literatura	Educação	Cristiane S.C. Guimarães; J.R. Carnevale	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo	Realização de projetos com as crianças da EEI-UFRJ: uma possibilidade para a atuação dos técnicos em assuntos educacionais	Educação	E. dos S. Ferreira; M.M. de M. Mattos; F.M.O. Nascimento; V. Oliveira	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes / Práticas em Gestão Pública Universitária, v. 1, p. 1-16
Artigos	Habilidades socioemocionais e relações étnico-raciais no contexto escolar	Educação	E. dos S. Ferreira; J.J. Vieira; A. Vieira	José Jairo Vieira	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes / Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa, v. 19, p. 157-169
Artigos	A educação das relações étnico-raciais e a sociologia da infância: contribuições da arte africana para iniciar as rodas de conversa	Educação	E. dos S. Ferreira; D. Milioli; D. Alcântara	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes/ Revista Ciência & Luta de Classes, v. 2, p. 76-86
Trabalhos completos publicados em anais de congresso	Raça, educação infantil, currículo e formação docente	Educação	J.J. Vieira; E.J.H. Pereira; E. dos S. Ferreira	José Jairo Vieira	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes / XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Resumos publicados em anais de congressos	Dança, corpo e suas relações étnico-raciais	Educação	D. Aires Souza; J.J. Vieira; E. dos S. Ferreira; C.A.P. Medeiros; F.P. Lima; M.C.C. Silva	José Jairo Vieira; F.M.N. Motta	UFRJ	2016	Não consta	XVI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa / Revista Portuguesa de Ciências do Desporto
Resumos publicados em anais de congressos	Relações raciais, educação infantil e sociologia da infância: pelo olhar das famílias	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Resumos publicados em anais de congressos	Educação infantil na universidade: uma visão histórica, política e democrática	Educação	E. dos S. Ferreira; M.T.G. Tavares; F. do C. Bullé; F.M.N. Motta; I.P. Lopes; J.J. Vieira	Maria Tereza G. Tavares; Flavia M.N. Motta; José Jairo Vieira	UFRJ/UERJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes / ENDIPE. A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade
Resumos publicados em anais de congressos	Letramento científico na escola de educação infantil	Educação	E. dos S. Ferreira; D. de O. Guimarães	Daniela O. de Guimarães	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Educação infantil, infância e diversidade	Educação	E. dos S. Ferreira; D.R. Oliveira; L.M.M.L.L. de Aquino; Y.C. Souza; M.C. Martins; A. Oliveira; B. Gonçalves	Ligia M.M.L.L. de Aquino; Maria Cristina Martins	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Atividade científica e diversidade na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	E. dos S. Ferreira; R. Braga	-	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Percepções sobre a formação docente e seu desenvolvimento profissional	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Formação inicial docente e práticas pedagógicas na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	E. dos S. Ferreira; D.O. Guimarães; J.O. Santos; M.C.S. Santos; M.O.L. Silva; T. Correa; V.P. Cajazeira	Daniela O. de Guimarães	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Infância e saber docente: contribuições para pensar a educação infantil na perspectiva pós-colonialista	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes / Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo. v. 1. p. 1-15

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Resumos publicados em anais de congressos	O lugar das crianças e das infâncias na produção de conhecimento de uma unidade universitária de educação infantil: impressões iniciais de uma pesquisa	Educação	F.M. Menezes; E. dos S. Ferreira; P.de O. Dornelles	-	UFRJ/UERJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Saberes docentes e culturas infantis: a ciência dos heróis em uma creche universitária	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Infância, raça e família: diálogos possíveis	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos publicados em anais de congressos	Infâncias e diversidade: contribuições da sociologia da infância	Educação	E. dos S. Ferreira; L.M.M.L.L. de Aquino; D.R. Oliveira; T.M. Bezerra; F.M. de O. Nascimento	Ligia M.M. L.L. de Aquino	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Artigos aceitos para publicação	(Re)descobrimo a poesia da educação infantil	Educação	Cristiane S.C. Guimarães	-	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes / Cadernos para o Professor (Juiz de Fora)
Artigos aceitos para publicação	Avaliação na educação infantil através dos portfólios: um relato de experiência na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	I.P. Lopes; F. do C. Bullé	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes / Revista Babilônia / Seminário dos Técnico-Administrativos em Educação da UFRJ, 2013
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Impactos da institucionalização: um estudo de caso sobre a resolução nº 1 e da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	F. do C. Bullé; F.M.N. Motta	Flavia M.N. Motta	UFRJ	2014	Educação infantil. Universidades federais. Ciclo de políticas.	Plataforma Lattes / Portal de conferências da UFRJ / II Seminário de Integração dos Técnicos-Administrativos

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A resolução nº 1 e o ciclo das políticas: um resgate da história de EI da UFRJ	Educação	F. do C. Bullé; F.M.N. Motta	Flavia M.N. Motta	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Diálogos entre a resolução nº 1 e o ciclo das políticas: um resgate histórico da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Flávia do C. Bullé	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Práticas e políticas na educação infantil: reflexões sobre experiências na EEI/UFRJ	Educação	Flávia do C. Bullé	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	O uso do portfólio na educação infantil	Educação	Flávia do C. Bullé	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Ética na educação infantil: relato de uma prática docente	Educação	B.F. Bersot; I.C.B. Coutinho; M.S. Morgado	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A educação infantil na universidade: interações e reflexões sobre as práticas docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	I.C.B. Coutinho; B.F. Bersot	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Práticas de inclusão na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro: relatos de experiências inclusivas e democráticas	Educação	B.F. Bersot; I.C.B. Coutinho	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A organização dos espaços na educação infantil	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Estudantes do curso de pedagogia da faculdade de Educação da UFRJ e sua relação com o estágio não obrigatório	Educação	G.B. Cruz; I.C.B. Coutinho	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil: relato de práticas da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a construção de seus processos democráticos e participativos	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Instituições públicas federais e educação infantil: práticas docentes, experiências e produção curricular na busca da significação de qualidade.	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A história de um grupo, um grupo na história: o acompanhamento na implementação de um grupo gestor na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Projetos de leitura: um convite ao encantamento ou ao ensino	Educação	I.S.M. Araujo; F. M.N. Motta	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Formação do leitor na educação infantil	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Infância e política	Educação	I.S.M. Araujo; P.M. Basilio; D.C. Grazinoli	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Concepções de infância	Educação	Iolanda. S.M. Araujo	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Artigo/comunicação	A escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução n° 1 do CNE/MEC	Educação	I.P. Lopes; J.J. Vieira	José Jairo Vieira	UFRJ	2013	Não consta	Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação na Contemporaneidade
Artigo/comunicação	Os acessos à escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ	2013	Não consta	VII Seminário Internacional Aas Redes Educativas e as Tecnologias: Transformações e Subversões na Atualidade
Artigo/comunicação	Do assistencialismo à luta por democratização: o caso da escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução n° 1 do CNE/MEC	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ	2012	Não consta	Seminário Internacional Proteção Social e Cidadania hoje: tendências e desafios

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo/ comunicação	A escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro: por um histórico das unidades de educação infantil universitárias federais	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ	2012	Não consta	V Simpósio de Política e Cultura: Culturas Políticas e Práticas Culturais.
Artigo/ comunicação/ publicação	Desenvolvendo ações de educação alimentar e nutricional na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro: a experiência das oficinas	Nutrição	M.M. de M. Mattos; M.S.M.A. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Artigo/ comunicação	A criança como protagonista: o uso do portfólio na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	I.P. Lopes; F. do C. Bullé	-	UFRJ	2013	Não consta	VIII Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação
Artigo/ comunicação/ publicação	Atividade de educação alimentar na escola de educação infantil da UFRJ: formação de hábitos alimentares saudáveis em crianças de 1 a 2 anos de idade	Nutrição	M.M. de M. Mattos; M.S.M.A. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Obs.: A busca no Escavador não possibilitou mais informações sobre esta produção.
Artigo/ comunicação/ publicação	A experiência da parceria entre o sistema de alimentação da UFRJ e da escola de educação infantil	Nutrição	M.M. de M. Mattos; M.S.M.A. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Unidades universitárias de educação infantil: desafios e aproximações	Educação	Allan do C. Silva	-	UFRJ	2014	Não consta	VIII Jornada da Escola de Educação Infantil da UFRJ

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/ Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo/ comunicação/ publicação	A produção de conhecimentos nas UUFELs: por entre os desenhos animados e a formação de professores	Educação	D. de C. Grazinoli, A.L.P. Mendez; T. de Vasconcellos	Tania de Vasconcellos	UFRJ/UFF	2014	Não consta	IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: Ética e Diversidade na Pesquisa
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A resolução n°1/2011 do MEC: estudos, articulações e impactos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Daniele de C. Grazinoli	-	UFRJ	2011	Não consta	Atas de Reuniões e Palestras
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Brinquedos, brincadeiras e atividade lúdica: dialogando com a prática cotidiana em turmas de educação infantil	Educação	T.S.M. Silva; A.B. Barroa; O.R. Sodré	-	UFRJ	2014	Não consta	Atas de Reuniões e Palestras
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: relatos dos desafios na prática cotidiana	Educação	A.B. Barroa; O.R. Sodré; T.S.M. Silva	-	UFRJ	2013	Não consta	Atas de Reuniões e Palestras
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Portfólio como forma de registro	Educação	O.R. Sodré; F. do C. Bullé; I.P. Lopes	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Educação infantil: possibilidades e desafios na docência com bebês	Educação	Rafaela R. da Costa	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Ofício do MEC acelera mudanças na antiga creche, hoje escola de educação infantil	Educação	Rosane M.F. Cabral	-	UFRJ	2013	Não consta	Programa de rádio ou TV/Mesa-redonda
Artigo/comunicação/publicação	A escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução 1/2011	Educação	A.J.C. de Carvalho; I.P. Lopes; A.S. de Melo	-	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança – Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança
Artigo/comunicação/publicação	Daqui a pouco teremos os professores EBTT!?! A escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro a as suas primeiras professoras de carreira	Educação	A.J.C. de Carvalho; P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventude na Cidade: um diálogo com a educação. Vitória: UFES, 2017. v. 1. p. 1-1127.
Artigo/comunicação/publicação	Infância e saber docente: contribuições para pensar a educação infantil e sua diversidade	Educação	L.M.M.L. de Aquino et al.	Ligia M.M.L.L. de Aquino	UFRJ/UERJ/UFF	2014	Não consta	Perspectivas sobre Infância e Educação Infantil: Diferença, Sociologia da Infância e Relações Étnico-Raciais. São Carlos, Compacta Gráfica., v. 1. p. 167-177.
Artigo/comunicação/publicação	Algumas Aproximações entre os brinquedos e a infância no ateliê infância e filosofia	Educação	Barbara F. Bersot	-	UFRJ/UERJ	2013	Não consta	II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e Hoje.
Artigo/comunicação/publicação	O brincar e as culturas infantis	Educação	Barbara F. Bersot	-	UFRJ/UERJ	2012	Não consta	III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infância: Políticas e Desafios na Produção da Pesquisa

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Resumo /publicação	Infância e política da educação infantil: uma releitura da legislação	Educação	B.F. Bersot; K.S.O. Cardoso	-	UFRJ/UERJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Infância e diversidade em debate na unidade de educação infantil universitária a partir da resolução do CNE nº 1 de 2011	Educação	B.F. Bersot; N.A. Ferreira	-	UFRJ/UERJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Unidade de educação infantil universitárias: histórico e contribuições para infância	Educação	Barbara F. Bersot	-	UFRJ/UERJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	O vapor no cinema: um olho na tela, outro na panela	Escola de Cinema	D. de C. Grazinoli; C.M.D.R. Vidal	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A brincadeira como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil	Educação	Carla M.D.R. Vidal	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Projeto político pedagógico da escola de educação infantil da UFRJ	Educação	Alessandra S. de Melo; Carla M.D.R. Vidal	-	UFRJ	2014	Não consta	Plataforma Lattes
Curso de curta duração ministrado /Outra	Práticas em debate: conversas com professores da educação infantil	Educação	Carla M.D.R. Vidal	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo/ comunicação/ publicação	Os bebês e a dança na educação infantil, entre convites sensíveis e contágios corporais-afetivos	Educação	D. de O. Guimarães; C.C. D. da Rosa	Daniela O. de Guimarães	UFRJ	2018	Não consta	REVISTALEPH, p. 509-521, 2018.
Apresentação em rádio	Conversas sem fim 2017: expressões do estágio	Educação	D. de O. Guimarães; C.C. D. da Rosa	Daniela O. de Guimarães	UFRJ	2017	Não consta	Programa de rádio ou TV/Mesa-redonda
Apresentação em rádio	Educação infantil: práticas em debate	Educação	C.C.D. da Rosa; S. Sotter	-	UFRJ	2017	Não consta	Programa de rádio ou TV/Mesa-redonda
Curso de curta duração/ Outra	Oficina “A dança na formação de professores”	Educação	C.C.D. da R.; D. Arenhart	Deise Arenhart	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes
Curso de curta duração/ Outra	Oficina “corpo e movimento na educação infantil”	Educação	C.C.D. da R.; D. Arenhart	Deise Arenhart	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Qual é o lugar da poesia na educação infantil?	Educação	Cristiane S.C. Guimarães	-	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação em rádio	Literatura na educação infantil	Educação	Cristiane S.C. Guimarães	-	UFRJ	2016	Não consta	Programa de rádio ou TV/Mesa-redonda
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	A subrepresentatividade feminina no campo esportivo	Educação	Vieira, J.J.; Souza, D.A.; Ferreira, E.S.; Silva, M.C.C.; Medeiros, C.A.P.; Lima, F.P.	-	UFRJ	2016	Não consta	XVI Congrso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa / Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo/comunicação/publicação	Formação continuada e diversidade: uma conversão do olhar	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Arte & consciência: brincando com Portinari	Educação	Edmilson dos S. Ferreira	-	UFRJ	2011	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Um lugar chamado pátio: transição, tempo de mudanças, tempos de encontros	Educação	F. do C. Bullé; I.P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Curso de curta duração ministrado/ Outra	Docência criativa	Educação	I.C.B. Coutinho, B.F. Bersot, M. Godoi; N.C.X. Oliva	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Curso de curta duração ministrado/ Outra	Brincadeira é coisa séria	Educação	I.C.B. Coutinho, B.F. Bersot, M. Godoi; N.C.X. Oliva	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Artigo/comunicação/publicação	Políticas públicas nas creches universitárias: a escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2013	Não consta	VIII Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação
Artigo/comunicação/publicação	A escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC e os planos nacionais de educação	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ	2012	Não consta	III Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. O novo Plano Nacional de Educação: Desafios para a gestão educacional

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	Sinto cheiro de pátio... Cheiro da brincadeira... O pátio e a transição da educação infantil para o ensino fundamental.	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	VIII Seminário Internacional. As redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e a educação
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Ninguém é melhor que ninguém! O acesso à escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Construção de relatórios e portfólios de aprendizagem	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Qual o lugar da escola de educação infantil na UFRJ? A implantação da resolução nº 1 do CNE/MEC	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Políticas públicas nas creches universitárias: a escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC	Educação	Isabela P. Lopes	-	UFRJ	2013	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A rotina na educação infantil	Educação	I.P. Lopes, I.B., Lacerda, F. Barbosa; D.G. Soares	-	UFRJ	2011	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Professora-pesquisadora: frente a frente com a prática	Educação	Jaqueline R. da Costa	-	UFRJ	2015	Não consta	VIII Seminário Internacional: as Redes Educativas e as Tecnologias

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo/comunicação/publicação	Narrativas de futuras professoras-pesquisadoras: (trans)formação e grupo de pesquisa	Educação	Jaqueline R. da Costa		UFRJ	2015	Não consta	VII Fala Outra Escola: "O teu olhar transforma o meu?"
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	FALE: Um espaço para compartilhar narrativas do cotidiano docente	Educação	J.R. da Costa; R.C. Ferreira; J.C.F. Costa	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Artigo/comunicação/publicação	Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2013	Não consta	Revista Teias (UERJ. Online), v. 14, p. 255.
Artigo/comunicação/publicação	Formação continuada e saber docente na educação infantil	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2014	Não consta	IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Goiânia. Centro Editorial e Gráfico/UFG, v. 1.
Artigo/comunicação/publicação	Creche universitária: perspectivas de formação docentes continuada para a educação infantil	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2014	Não consta	ANPED – Sudeste. Editora da Universidade Federal de São João del-Rei
Artigo/comunicação/publicação	Creche universitária: espaço de formação docente para a educação infantil	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2013	Não consta	XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, CIED. V. 1.
Artigo/comunicação/publicação	Formação docente na perspectiva das infâncias em UEIUs: uma primeira aproximação	Educação	J F. de Barros; A.C.C. Reis; Y.C. Souza; L.M.D. Carvalho	-	UFRJ	2012	Não consta	III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa
Artigo/comunicação/publicação	Sexualidade e infância: escuta-ação e parcerias para a formação continuada de professores	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2012	Não consta	VI COPEDI / II Congresso Internacional de Educação Infantil – Série Iniciação Científica

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Artigo/comunicação/publicação	Unidade de educação infantil universitária: desafios e compromissos com a pequena infância	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2012	Não consta	IV Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos
Artigo/comunicação/publicação	Projeto de orientação sexual na escola de educação infantil: escuta, ação e parcerias na formação continuada de professores	Educação	Josiane F. de Barros	-	UFRJ	2012	Não consta	I COES – Conferência Online de Educação Sexual
Artigo/comunicação/publicação	Ciência animada: a utilização dos desenhos animados para a compreensão das ciências na educação infantil	Educação	J.F. de Barros; D. de C. Grazinoli	-	UFRJ	2011	Não consta	VI Seminário Internacional: as redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade, v. 1.
Artigo/comunicação/publicação	Jogos cooperativos e mediação de conflitos na educação infantil: instrumentos e reflexões na formação continuada de professores	Educação	J.F. de Barros; D. de C. Grazinoli	-	UFRJ	2011	Não consta	XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia / Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. La Coruña: e Educación., v. 1.
Curso de curta duração ministrado/Outra	Conversas com educadores: o brincar como forma de lidar com a não aprendizagem	Educação	M.S.M. Godoi; B.F. Bersot	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Curso de curta duração ministrado/Outra	ÊBA! Um dia na EBA	Educação	M.S.M. Godoi; B.F. Bersot	-	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Capítulos de livros publicados	Inclusão na educação infantil: o que diz a literatura sobre o brincar da criança com TEA?	Educação	M.M. de M. Mattos; R.C.S. Souza	-	UFRJ	2017	Não consta	SOUZA, R. de C.S. (Org.). Tons de azul: múltiplos olhares sobre o transtorno do espectro autista. Aracaju: Criação, v. 1. p. 23-40
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	O direito de aprender: acesso, permanência e exclusão	Educação	Michele M. de M. Mattos	-	UFRJ	2011	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	Alimentar, nutrir e socializar na educação infantil: um diálogo entre o cuidar e o educar	Educação	M.M. de M. Mattos; M.S. de A. Araujo	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	A invisibilidade da pessoa com deficiência	Educação	M.M. de M. Mattos	-	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Inclusão de crianças com TEA na educação infantil através do brincar: desafios e possibilidades	Educação	M.M. de M. Mattos; V.de O.F. Lione	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	A importância do brincar para as crianças com o transtorno do espectro do autismo	Educação	M.M. de M. Mattos	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	O processo de inserção/acolhimento na creche: relações entre bebês e educadoras	Educação	Michele dos S. Morgado	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Possibilidades para além do nutrir com as crianças da escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Nutrição	M.S. de A. Araujo; M.M. de M. Mattos s	-	UFRJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes
Curso de curta duração ministrado/ Outra	Assistência nutricional à criança até os 24 meses: elaboração de cardápio	Nutrição	Mônica S. de A. Araujo	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes / Revista Veras
Artigos aceitos para publicação	A escola de educação infantil da UFRJ: um olhar para práticas democráticas	Educação	Patrícia K.P. Bento	-	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Pedagogia de projetos: planejando para ou com as crianças – descolonizando ações pedagógicas na educação infantil	Patrícia K.P. Bento	Patrícia K.P. Bento	-	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterocidência nas percepções	Educação	A.A.K.S.E. Sampaio; P.K.P. Bento	-	UFRJ	2018	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Escola de educação: arena de práticas políticas democráticas e a importância do professor mediador nesse processo	Educação	Patrícia K.P. Bento	-	UFRJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Quando escutamos as crianças: práticas democráticas na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Isabela P. Lopes; F. do C. Bullé; P.K.P. Bento	-	UFRJ/UERJ	2017	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Caminho investigativo pela produção de conhecimento voltada para o estudo da criança negra e práticas educativas na educação infantil	Educação	P.A.M. Miceli; P. de O. Dornelles; F.M. Menezes	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Pesquisa com crianças	Educação	Priscila de M. Basílio	-	UFRJ	2015	Não consta	Plataforma Lattes
Apresentação de trabalho / conferência ou palestra	Infância e crianças: utopias, paixões e desvios	Educação	Renata D. Cavallini	-	UFRJ	2018	Não consta	IV Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e III Seminário de Egressos: Pesquisas e Resistências em Educação / FONTOURA, H.A. da. Pesquisas em processos formativos e desigualdades sociais. Rio de Janeiro: Intertexto. V. 5. p. 13-593
Apresentação de trabalho /conferência ou palestra	A educação infantil na visão das crianças	Educação	Tatiana da S.R. Batista	-	UFRJ	2012	Não consta	Plataforma Lattes
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	Fotografia, pesquisa-intervenção e cartografia como dispositivos para visibilizar deslocamentos no encontro entre universidade e escola básica	Educação	Renata D. Cavallini	-	UFRJ	2014	Não consta	VI CIPA- Congresso Intemacional de Pesquisa (Auto) Biográfica

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Orientador/Coordenador	Instituição	Ano	Palavras-Chave	Local Depositado
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	Deslocamentos na formação de professores: invenções no território de encontro entre a universidade e a escola básica	Educação	Renata D. Cavallini	-	UFRJ	2014	Não consta	V Encontro Nacional das Licenciaturas / IV Seminário Nacional do PIBID
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	Cartografias e práticas sensíveis na escola de educação infantil da UFRJ	Educação	R.D. Cavallini; R. de O. Dias	-	UFRJ	2017	Não consta	XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	Experiência com uso da fotografia no território entre a escola básica e universidade: composição sensível entre o olhar e o fotografar	Educação	R.D. Cavallini; R. de O. Dias	-	UFRJ	2014	Não consta	XVII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	Iniciação à docência, aprendizagem inventiva e cartografia na escola básica	Educação	R.D. Cavallini; C. Cupti; O.R. Dias	-	UFRJ	2012	Não consta	III Encontros e Conversas sobre Formação Inventiva de Professores: Escola Básica a Universidade e a Indisciplina como um Analisador
Resumos publicados em anais de congressos	A educação infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro: políticas, tensões e desafios	Educação	E. dos S. Ferreira; I.P. Lopes; F. do C. Bullé; J.J. Vieira; F.M.N. Motta	José Jairo Vieira; Flavia M.N. Motta	UFRJ/UERJ	2016	Não consta	Plataforma Lattes / XXII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

APÊNDICE B – Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância (2011-2017)

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	A política de acesso à educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba	Educação	Lenilda C. de Macêdo; Adelaide A. Dias	UFCG/UFPB	2011	18	Política. Educação infantil. Direito à educação.	Anais – ANPEd <www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-727%20int.pdf>
Artigo/ Publicação	Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos	Educação	Rosimari K. Martins	SED-SC	2011	15	Criança. Família. Direitos. Meio rural. Educação infantil	Anais – ANPEd www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-338%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Educação infantil entre os povos Tupinambá de Olivença	Educação	Léa Tiriba	UNIRIO	2011	16	Não consta	Anais – ANPEd www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20int.pdf
Artigo/ Publicação	O lugar da creche na educação infantil	Educação	Gabriela B. da S. Scramingnon	UNIRIO	2011	17	Não consta	Anais – ANPEd www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1166%20int.pdf
Artigo/ Publicação	A formação da infância para o consumo na publicidade da revista Veja	Sociologia	Paula D. de Andrade	ULBRA	2011	19	Infância. Consumo. Pedagogias culturais	Anais – ANPEd www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-416%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	Educação	Sandra Regina S. Richter e Maria Carmen S. Barbosa	UNISC / UFRGS	2011	14	Direitos das crianças. Participação. Educação infantil	Anais – ANPEd www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar	Sociologia	Renata P.W. Almeida	PUC-SP	2011	12	Educação infantil. Práticas escolares. Infância. Crianças	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-571%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades	Educação	Nancy N. de L. Alves	UFGA	2011	14	Coordenação pedagógica. Educação infantil. Trabalho. Identidade profissional.	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-591%20int.pdf
Artigo/ Publicação	“Quero mais, por favor!”: Disciplina e autonomia na educação infantil	Filosofia	Anelise M. do Nascimento	UFRRJ	2011	12	Disciplina. Autonomia. Educação infantil	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-770%20int.pdf
Artigo/ Publicação	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever	Sociologia	Vanessa F.A. Neves	UFMG	2011	20	Brincadeiras. Letramento. Educação infantil	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	Educação	Sonia Kramer; Maria F. Nunes; Patrícia Corsino	PUC-Rio/UFRJ/UNIRIO	2011	17	Educação infantil. Ensino fundamental. Leitura e escrita	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf
Artigo/ Publicação	“Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da educação infantil municipal	Educação	Silvia Neli F. Barbosa; Camila dos A. Barros	PUC-Rio / PUC-Rio	2011	16	Qualidade. Educação infantil. Políticas públicas	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-1087%20int.pdf
Artigo/ Publicação	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem	Sociologia	Letícia V. Casanova	UNIVALI	2011	18	Relação família-creche. Educação infantil. Família	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-240%20int.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Educação infantil, infância e cidadania	Educação	Isabel Cristina de A.L. e Silva	UNICAMP	2011	13	Educação infantil. Infância. Cidadania	Anais – ANPed www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-1097%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	Sociologia	Luciane P. Simiano; Carla K. Vasques	UFRGS/ UFRGS	2011	14	Educação infantil. Bebê. Espaço. Lugar	Anais – ANPed www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf
Artigo/ Publicação	O trabalho que se realiza na educação infantil	Educação	Laís Leni O. Lima	UFG	2011	16	Não consta	Anais – ANPed www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT09/GT09-296%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida	Educação	Luciana D. de Oliveira	UFES	2011	20	Literatura. Formação de leitores. Educação infantil.	Anais – ANPed www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT10/GT10-350%20int.pdf
Artigo/ Publicação	“O pão nosso de cada dia nos dai hoje”: trilhas de uma infância entre a escola e o lixo	Educação	Simone de O. da S. Santos	UFF	2011	17	Alfabetização. Linguagem. Trabalho infantil no lixo	Anais – ANPed www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT10/GT10-795%20int.pdf
Artigo/ Publicação	A influência do capital cultural herdado na apropriação da cultura escrita digital de crianças	Sociologia	Mônica Daisy V. Araújo	UNIR	2011	10	Cultura escrita digital. Capital cultural. Criança	Anais – ANPed www.34reuniao.anped.org.br /images/trabalhos/GT10/GT10-333%20res.

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	A rotina do currículo na educação infantil. E a potência do ritmo?	Filosofia	Maritza Maciel C. Maldonado	UNEMAT	2011	10	Educação infantil. Rotina. Ritmo.	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-757%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze	Filosofia	Gilcilene D. da Costa	UFPA	2011	16	Currículo. Arte. Criação. Filosofia da diferença. Educação	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1027%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Nas asas das borboletas os sentidos do tempo: memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola	História	Andréa B. de Medeiros	UFJF	2011	14	Tempo. Narrativa. Infância. Cotidiano escolar	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-279%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal?	Filosofia	Maria Isabel E. Bujes; Jaqueline de M.R. Poças	ULBRA / ULBRA	2011	12	Projetos de trabalho. Racionalidade neoliberal. Capital humano. Competição. Governo	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-463%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Leituras de escolares sobre diferenças na literatura infantil brasileira	Educação	Gládis Elise P. da S. Kaercher; Maria Isabel H.D. Zen	UFRGS / UFRGS	2011	15	Leitura. Literatura infantil. Diferença	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-560%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Autoridade, infância e “crise na educação”	Filosofia	Mariane Inês Ohlweiler; Rosa M.B. Fischer	UFRGS / UFRGS	2011	13	Autoridade. Crise na educação. Disciplina. Infância	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-827%20int.pdf
Artigo/ Publicação	A infância aos olhos dos adultos: um estudo à luz da sociologia da infância	Sociologia	Bruna Breda	USP	2011	11	Imagens da infância. Sociologia da infância. Memória coletiva.	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT14/GT14-821%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)	Filosofia	Rosalba Maria C. Garcia; Graziela Maria B. Lopez	UFSC / UFSC	2011	14	Não consta	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Movimentos da/na infância contemporânea: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar	Filosofia	Cláudia R. de Freitas	UFRGS	2011	13	TDAH. Hiperatividade. Educação infantil. Educação especial. Atenção. Inclusão escolar	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-443%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Há diferenças entre crianças surdas e ouvintes em matemática na educação infantil?	Matemática	Heloiza Helena de J. Barbosa	UFSC	2011	16	Matemática. Surdez. Educação. Educação infantil	Anais – ANPED www.reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT19/GT19-295%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte	Educação	Débora Cristina de Araujo	UFPR	2011	15	Literatura infanto-juvenil. Relações raciais. Pesquisas	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-35%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola	Sociologia	Arleandra Cristina T. do Amaral	UTP/UFPR	2011	18	Infâncias. Crianças. Sujeitos de direitos. Relações raciais.	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1058%20int.pdf
Artigo/ Publicação	O diário em roda na educação ambiental	Educação	Cleiva A. de Lima; Maria do C. Galiazzi	FURG / FURG	2011	16	Educação ambiental. Roda de formação. Diário em roda. Registro. Formação de professores	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-1007%20int.pdf
Artigo/ Publicação	A menina e o menino que brincava, de ser... representações de gênero em pesquisa com crianças	Filosofia	Constantina X. Filha	UFMS	2011	16	Gênero. Pesquisa com criança. Representação.	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-223%20int.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	A educação das crianças e as músicas infantis	Educação	Zena W. Eisenberg; Maria C.M.P. de Carvalho	PUC-Rio / PUC-Rio	2011		Músicas infantis. Conceitos de infância. Desenvolvimento infantil.	Anais da 34ª Reunião da ANPED
Artigo/ Publicação	Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil	Educação	Maria Letícia Nascimento	FEUSP	2011	14	Pequena infância. Políticas públicas. Legislação.	Educação & Linguagem, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan.-dez.
Artigo/ Publicação	Imaginação: arte e ciência na infância	Artes	Gilka Girardello	UNICAMP	2011	17	Imaginação. Arte. Ciência. Educação. Infância. Narrativa.	Pro-Posições, v. 22, n. 2, p. p.72-92 www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07
Artigo/ Publicação	Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire	Filosofia	Elydio dos S. Neto; Maria L. Alves; Marta R.P. da Silva	Universidade Nove de Julho	2011	23	Criança. Infância. Paulo Freire. Pedagogia da infância oprimida.	www.redalyc.org/articulo.oa?id=71522347003
Artigo/ Publicação	Uma análise da produção da ANPED e periódicos educacionais sobre a brincadeira e as diretrizes curriculares nacionais	Educação	José Ricardo da Silva; Larissa T. dos Santos	UNESP	2012	9	Educação. Diretrizes curriculares. Educação Infantil. Currículo escolar	Colloquium Humanarum, v. 9, n. Especial, jul.-dez.
Artigo/ Publicação	As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas	Educação	Maria L.B.P. Nascimento	USP	2012	25	Não consta	www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100004
Artigo/ Publicação	Educação infantil paulistana: histórias, tempos e espaços	História	Rivania K. Duarte; Sylvia Paula de A.T. Vilhena	PUC-SP / UNINOVE	2013	23	Educação infantil. Espaço físico. Propostas pedagógicas.	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt02_trabalhos_pdfs/gt02_3310_texto.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	As concepções educacionais do pedagogo	História	Antonio de S.D.L.C. Mathieson	USP	2013	16	Sampaio Doria. Reforma 1920. Princípios de pedagogia. Alfabetização. Lei da recapitulação abreviada. Método intuitivo-analítico.	Anais – ANPEd www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt02_trabalhos_pdfs/gt02_2691_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social	Sociologia	Deise Arenhart	UFF	2013	16	Linguagem. Creche. Crianças. Leitura literária.	Anais – ANPEd www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?	Sociologia	Lucilaine Maria da S. Reis	UFF	2013	17	Educação infantil. Crianças. Inserção. Vivência. Diálogo	Anais – ANPEd www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2944_texto.pdf
Artigo/ Publicação	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil	Sociologia	Joselma S. de Castro	UFSC / PMF	2013	17	Bebês. Educação infantil. Estratégias de comunicação. Interação. Linguagem	Anais – ANPEd www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3001_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil	Sociologia	Regina Ingrid Bragagnolo; Andrea S. Rivero; Zaira T. Wagner	UFFS/NDI-CED-UFSC/UFFS - SED-SC	2013	18	Educação Infantil. Brincadeira. Prática pedagógica.	Anais – ANPEd www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3157_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância	Sociologia	Gabriela G. de C. Tebet; Anete Abramowicz	UFSCar / UFSCar	2013	15	Bebê. Diferença. Singularidade. Sociologia da infância. Metodologia de pesquisa.	Anais – ANPEd www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Entre Mia Couto e Michel Vandenbroeck: outra educação da infância por inventar	Filosofia	Sandra Regina S. Richter; Maria Carmen S. Barbosa	UNISC / UFRGS	2013	16	Infância. Educação Infantil. Anticolonialismo	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3300_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências	Sociologia	Marta Regina Paulo da Silva	UNICAMP	2013	19	Crianças pré-escolares. Culturas infantis. Imagem. História em quadrinhos. Adultocentrismo.	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf
Artigo/ Publicação	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	Sociologia	Angela Maria S. Coutinho	UFPR	2013	18	Ação social. Educação de 0 a 3 anos. Sociologia da infância.	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3324_texto.pdf
Artigo/ Publicação	A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia	Sociologia	Sônia Regina dos S. Teixeira	UFPA	2013	16	Brincadeira de faz de conta. Crianças ribeirinhas. Cultura e subjetividade. Educação infantil	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Infância e linguagem: educar os começos	Educação	Simone Berle	UNISC	2013	17	Infância. Educação. Linguagem.	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3422_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Espaços urbanos com crianças	Sociologia	Samy Lansky	FUMEC/UNA	2013	32	Criança. Espaço urbano. Cidade. Etnografia. Mapa.	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3451_texto.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Cinema infantil, arte e indústria cultural	Artes	André Barcellos Carlos de Souza	UFG	2013	15	Infância. Arte. Cinema. Indústria cultural	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2702_texto.pdf
Artigo/ Publicação	Avaliação na educação infantil: um debate necessário	Educação	Vanessa F.A. Neves; Catarina Moro	FCC	2013	31	Educação Infantil. Aprendizagem. Avaliação.	Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago.. www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1840/1840.pdf
Artigo/ Publicação	Iniciativas populares: o movimento comunitário e a educação infantil na baixada fluminense	História	Edson C. dos Santos	UNIRIO	2015	21	Movimento comunitário. Educação infantil comunitária. Baixada fluminense.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4153.pdf
Artigo/ Publicação	Gabriela Mistral e Cecília Meireles: projetos de leitura pública dedicada à criança	História	Rosângela V.J. Ferreira; Hilda A.L. da S. Micallelo	UFJF / UFJF	2015	17	Cecília Meireles. Gabriela Mistral. Formação do leitor.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3917.pdf
Artigo/ Publicação	Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense	História	Márcia Buss-Simão	UFSC	2015	18	Currículo. Educação infantil. Transição educação infantil-ensino fundamental	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4147.pdf
Artigo/ Publicação	Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas	História	Sílvia Helena V. Cruz	UFC	2015	18	Discriminação étnico-racial. Discriminação em crianças. Construção de identidade. Pesquisa com crianças.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX	Educação	Rosa Batista; Eloísa A.C. Rocha	UNISUL / UFSC	2015	18	História. Educação Infantil. Docência.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-4052.pdf
Artigo/ Publicação	Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola	Sociologia	Gisela M. Pelizzoni	UFJF	2015	18	Infância. Tradução. Cultura da escola	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-4165.pdf
Artigo/ Publicação	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje	Educação	Caroline M.C. Conceição; Beatriz T.D. Fischer	UNIOESTE / UNIOESTE	2015	18	Não consta	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-4212.pdf
Artigo/ Publicação	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Sociologia	Arleandra Cristina T. do Amaral	UFPR	2015	18	Infâncias. Políticas educacionais. Educação infantil. Identidade. Relações étnico-raciais.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-4223.pdf
Artigo/ Publicação	Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil	Educação	José Edilmar de Sousa	UFC	2015	17	Não consta	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-4232.pdf
Artigo/ Publicação	O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias	Educação	Viviane Drumond	UFT	2015	17	Estágio. Formação de professores(as). Creche. Pré-escola. Crianças.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-4266.pdf
Artigo/ Publicação	Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional	Educação	Roseli Nazario	PPGE / UFSC	2015	15	Criança. Infância. Acolhimento institucional.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra-balho-GT07-3900.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: O que as crianças têm a nos dizer?	Sociologia	Juliana C. Muller	UFSC	2015	17	Crianças. Jogos. Brincadeiras. Tecnologias móveis. Educação infantil. Mídia-Educação.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4367.pdf
Artigo/ Publicação	Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais a1 e a2 da área de educação	Educação	Michelle A. Furtado	UNB	2015	18	Creche. Análise de conteúdo. Periódicos acadêmicos.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4465.pdf
Artigo/ Publicação	O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia	Educação	Luísa A.N. de Freitas	UNIRIO	2015	17	Música. Educação Infantil. Abordagem de Reggio Emilia.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4499.pdf
Artigo/ Publicação	Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	Educação	Bruna M.F. Alves	UFRJ	2015	16	Educação Infantil. Linguagem. Discursos docentes.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT074507.pdf
Artigo/ Publicação	A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas	Educação	Amanda Cristina T.L. Marques	IFSP Campus São Paulo	2015	18	Educação Infantil. Registro de práticas. Documentação pedagógica.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-3559.pdf
Artigo/ Publicação	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil	Educação	Carolina M. Castelli; Ana Cristina C. Delgado	UFPEL / UFPEL	2015	18	Cuidado. Conflito. Relações multietárias	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-3704.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Sociologia	Eduarda S. Gaudio	UFSC	2015	16	Educação Infantil. Relações sociais. Dimensão étnico-racial.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-3713.pdf
Artigo/ Publicação	"Tia, posso pegar um brinquedo?" A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle	Sociologia	Lenilda C. de Macêdo; Adelaide A. Dias	UEPB / UFPB	2015	17	Criança. Pedagogia do controle. Ação. Culturas infantis.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tr- abalho-gp07-3,731.pdf
Artigo/ Publicação	A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos	Sociologia	Fabiana de Oliveira	UNIFAL-MG	2015	18	Crianças. Direitos. Participação infantil	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-3885.pdf
Artigo/ Publicação	Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea	Filosofia	Raquel G. Salgado; Carmem Lúcia S. Mariano; Evandro S.A. de Oliveira	UFMT / UFMT / UMinho	2015	15	Infância. Sexualidade. Mídia	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4587.pdf
Artigo/ Publicação	Monitoramento das metas do plano nacional de educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do estado	Educação	Maria Luiza Rodrigues Flores	UFRGS	2015	16	Educação infantil. Plano nacional de educação. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Tribunal de contas do estado do Rio Grande do Sul.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4598.pdf
Artigo/ Publicação	"Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha" - o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?	Educação	Leandro Henrique de J. Tavares	UNIRIO	2015	18	Educação Infantil. Direito. Escuta de crianças.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4096.pdf
Artigo/ Publicação	A coordenação pedagógica na educação infantil: O que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras?	Sociologia	Jorgiana Ricardo Pereira	UFC	2015	17	Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.	Anais – ANPED www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-3622.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Palavrão é tudo que tem no corpo de deus: um estudo sobre o obsceno das crianças	Sociologia	Cibele Noronha de Carvalho	UFMG	2015	16	Reprodução interpretativa. Folclore obsceno infantil. Sexualidade infantil.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4270.pdf
Artigo/ Publicação	Para explicar o presente tem que estudar a história do passado:: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da baixada fluminense	Sociologia	Alexandra Pena	PUC-Rio	2015	17	Escolas comunitárias de educação infantil. Histórias de vida. Formação.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4385.pdf
Artigo/ Publicação	A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade	História	Bianca Correa	FFCLRP / USP	2015	18	Gestão. Educação infantil. Qualidade.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT07-4043.pdf
Artigo/ Publicação	Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil	História	Maria do Socorro C. Hage; Marina G. Feldmann	UEPA/PUC-SP	2015	16	Educação infantil. Formação de professor. História e memória. Ação docente.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT08-3835.pdf
Artigo/ Publicação	“Quem gostou da história?” A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios	Educação	Dilian da R. Cordeiro	UFP	2015	17	Compreensão leitora. Leitura. Educação Infantil.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT10-4413.pdf
Artigo/ Publicação	Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo?	Educação	Rosalva de Cássia Rita Drummond	UERJ/ISERJ	2015	17	Infância. Escolarização. Currículo.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT12-4131.pdf
Artigo/ Publicação	De que geração estamos falando? Narrativas acadêmicas produzindo crianças e jovens digitais	Sociologia	Sandro F. Bortolazzo	UFRGS	2015	18	Geração. Tecnologias digitais. Crianças. Jovens.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT14-3782.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância	Sociologia	Levindo D. Carvalho	UFSJ	2015	19	Educação Integral. Crianças. Infâncias	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT14-3891.pdf
Artigo/ Publicação	René Schérer e a filosofia da educação: aproximações	Filosofia	Sílvio Gallo	UNICAMP	2015	17	Filosofia da educação. René Schérer. Dispositivo pedagógico. Infância. Devir-criança.	Anais – ANPEd www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Tra- balho-GT17-3575.pdf
Artigo/ Publicação	Os projetos de trabalho e sua produção acadêmica nos GT07 e GT12 da ANPEd entre os anos 2000/2013.	Sociologia	Indira Aparecida Aragão	PUC-PR	2015	6	Educação Infantil. Projetos de trabalho. Prática docente.	Anais – ANPEd www.educere.bruc.com.br/ar- quivo/pdf2015/16980_7557.pdf
Artigo/ Publicação	Educação pré-escolar: políticas públicas, qualidade e concepções pedagógicas	Educação	Alessandra M.L. Alves; Amanda Rezende	Não consta	2015	12	Educação pré-escolar. Políticas públicas. Concepções pedagógicas.	Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil, v. 1, n. 2 https://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/929
Artigo/ Publicação	Narrativas infantis e Imaginação: o estado da arte	Educação	Debora C.S. de C. Vieira	UnB	2015	18	Narrativas infantis. Imaginação. Estado da arte	educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19738_10851.pdf
Artigo/ Publicação	O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância	Educação	Juliana S. Lessa	UFSC	2016	14	Infância. Experiência. Modernidade. Walter Benjamin	Revista zero-a seis, v. 18, N. 33. www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108
Artigo/ Publicação	Ser criança no Brasil; concepções e disputas na sociedade de classes	Educação	Flavia de F de Lamare	UFF	2016	31	Educação infantil. Pedagogia da infância. Neoliberalismo	www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN_24/TN24_07.pdf
Artigo/ Publicação	Judicialização da educação infantil: direito e desafios	Educação	Rafaela R.A. de Oliveira; Beatriz de B. Teixeira	UFJF / UFJF	2017	16	Educação Infantil. Judicialização da educação. Ministério público. Conselhos tutelares. Poder legislativo.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_121.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Judicialização da educação infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração	Educação	Salomão B. Ximenes; Vanessa Elias Oliveira; Mariana P. da Silva	UFABC / UFABC / UFABC	2017	18	Judicialização. Educação infantil. Políticas educacionais. Poder judiciário.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1156.pdf
Artigo/ Publicação	Nas linhas e entrelinhas da política: a expansão da educação infantil nos planos municipais de educação	Educação	Edson C. dos Santos; Camila dos A. Barros	UNIRIO/ UNIRIO	2017	16	PNE. PMEs. Obrigatoriedade.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_628.pdf
Artigo/ Publicação	A educação infantil nos municípios do território litoral sul da Bahia	Educação	Emilia P. Vieira; Neísa P. dos S. de Castro; Cândida Maria S.D. Alves	UESC / UESC / UESC	2017	17	Políticas públicas. Política educacional. Educação infantil.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1205.pdf
Artigo/ Publicação	O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil Carinhoso	Educação	Soeli Terezinha Pereira; Adriana Aparecida D. Silveira	UFPR / UFPR	2017	17	Direito à creche. Brasil Carinhoso. Pobreza. Educação infantil.	Anais – ANPED http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_1059.pdf
Artigo/ Publicação	A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”	Educação	Rosânia Campos; Maria Carmen S. Barbosa	UNIVILLE / UFRGS	2017	17	Política para educação infantil. Obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. Parceria público-privada.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_950.pdf
Artigo/ Publicação	Regulação da política pública de educação infantil em Belo Horizonte: reflexões sobre a proposta curricular	Educação	Mércia de F.N. Pinto	UFMG	2017	17	Educação infantil. Política pública. Belo Horizonte. Regulação. Proposta curricular.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1010.pdf
Artigo/ Publicação	Oferta de educação infantil em planos municipais de educação (2014-2024): perfis e tendências	Educação	Zara F. Tripodi	UFOP	2017	1	Educação infantil. Formas regulatórias. Perspectiva das crianças.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_379.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	"Que cor é a minha cor?" A autoidentificação racial das crianças na educação infantil	Sociologia	Tarcia Regina da Silva	UPE	2017	17	Educação infantil. Autoidentificação racial. Relações étnico-raciais.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf
Artigo/ Publicação	Subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da vila Rubim	Sociologia	Erika Milena de Souza; Vania C. de Araújo	UFES / UFES	2017	15	Culturas infantis. Cidade. Crianças	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1203.pdf
Artigo/ Publicação	Onde estão as crianças da Carochinha? Investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária	Educação	Flávia Maria de Menezes; Ligia Maria M.L. de Aquino	UERJ / UERJ	2017	15	Creche universitária. Criança. Produção de conhecimento.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_720.pdf
Artigo/ Publicação	Avaliação da educação infantil: características de iniciativas municipais paulistas	Educação	Cláudia Oliveira Pimenta	USP	2017	1	Educação infantil. Avaliação. Qualidade educacional.	Anais – ANPEd WWW.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1122.pdf
Artigo/ Publicação	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	Sociologia	Andréa S. Rivero; Eloísa A.C. Rocha	UFFS / UFSC / UNOESC	2017	15	Educação infantil. Crianças. Brincadeira. Estudos sociais da infância.	Anais – ANPEd http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1024.pdf
Artigo/ Publicação	O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem vigotskiana	Educação	Francine C. de Bom	UNESC	2017	17	Jogo protagonizado. Infância. Arte.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_351.pdf
Artigo/ Publicação	O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa	Artes	Adriane O. Guedes; Michelle D. Ferreira	UNIRIO / UNIRIO	2017	15	Educação infantil e arte. Educação estética. Formação de professores da educação infantil	Anais – ANPEd http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970	História	Patrícia Regina S. de S. Brant	UDESC	2017	16	Educação infantil. Perfil docente. Rede pública	Anais – ANPEd http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1340.pdf
Artigo/ Publicação	Datas comemorativas: uma construção ideológica que persiste na educação infantil	Educação	Marta Nidia V.G. Maia	PUC-Rio	2017	17	Currículo. Educação infantil. Datas comemorativas	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf
Artigo/ Publicação	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Educação	Márcia Maria e Silva	UFF	2017	19	Literatura. Educação infantil. Formação do leitor.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_291.pdf
Artigo/ Publicação	Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso	Educação	Virgínia Louzada	UERJ	2017	16	Avaliação. Cadernos pedagógicos. Pré-escola. Alfabetização.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_699.pdf
Artigo/ Publicação	Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões	Educação	Vanessa F. Almeida Neves; Patrícia Corsino	UFMG / UFRJ	2017	19	Alfabetização. Leitura e escrita. Educação infantil. Estado do conhecimento.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf
Artigo/ Publicação	O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?	Educação	Marineide de Oliveira Gomes	UNISANTOS	2017	14	Cursos de pedagogia. Formação de professores de educação infantil. Professor polivalente.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf
Artigo/ Publicação	Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos	Psicologia	Lisiane G. Colussi; Maria Lidia S. Szymanski	UNIOESTE / UNIOESTE	2017	16	Funções psicológicas superiores. Desenvolvimento infantil. Psicologia histórico-cultural.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT20_742.pdf

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: revisitando o tema	Educação	Ione da S. Jovino	UEPG / UFSCar	2017	17	Literatura infantil. Criança negra. Infância. Representação	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_696.pdf
Artigo/ Publicação	“Aquele preto não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT	Sociologia	Ivone J. Alexandre	UNEMAT	2017	18	Crianças haitianas. Professores. Escolas.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1298.pdf
Artigo/ Publicação	“Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil	Educação	Francisca Jocineide da Costa e Silva; Adenilda B.A. de Moraes	UFPB / UFPB	2017	12	Gênero e diversidade na escola. Educação infantil. Produção científica.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_937.pdf
Artigo/ Publicação	Barbie, Max Steel e os heróis que estão em você: consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância	Educação	Angélica S. Pereira	UFSC	2017	18	Criança. Consumo. Pedagogias de gênero. Subjetivação.	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1140.pdf
Artigo/ Publicação	Experiência: uma arqueogenealogia entre a arte e a educação	Artes	Kelly C. Sabino	USP	2017	18	Arte. Educação. Arqueogenealogia. Michel Foucault	Anais – ANPEd www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT24_203.pdf
Artigo/ Publicação	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Sociologia	Renata A.C. Mizusak; Cleomar F. Gomes	UFMT / UFMT	2017	16	Educação infantil. Relações de gênero. Brincar.	Anais – ANPEd http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_827.pdf
Artigo/ Publicação	A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento	Educação	Dalila Lino	UNESP	2017	18	Escolha. Envolvimento. Educação de infância.	www.dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.320

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche	Sociologia	Patrícia D. Prado	UNICAMP	2017	9	Educação infantil. Cultura infantil. Creche. Criança pequeninha	www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103
Artigo/ Publicação	A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância	Artes	Sandra R.S. Richter; Adriana A. da Silva; Ana Lúcia G. de Faria	UFSC	2017	17	Arte. Pedagogia. Direitos. Pequena infância	Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 235-251, dez. www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2017v19n36p235
Artigo/ Publicação	A infância como "dispositivo": uma abordagem foucaultiana para pensar a educação	Filosofia	Andrea Braga Moruzzi	UFSCar	2017	21	Infância. Educação. Foucault. Dispositivo	Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086
Artigo/ Publicação	As lutas pela educação infantil: políticas, direitos e pedagogias	Educação	Cleriston I. dos Anjos, Solange E. dos Santos e Fernando I. Ferreira	UFSC	2017	10	Não consta	Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 156-165, dez. https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/54496/35611
Artigo/ Publicação	Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação	Educação	Ângela S. Coutinho; Catarina Moro	UFSC / UFSC	2017	12	Educação infantil. Cenário político pós golpe. Avaliação. BNCC	www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623
Artigo/ Publicação	Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil	Educação	Fabiana O. Canavieira; Maria Carmen S. Barbosa	UFSC	2017	18	Educação infantil. Política educacional. Democracia. Participação infantil.	Zero-a Seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 361-378, dez. www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2017v19n36p361/35624
Artigo/ Publicação	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental	Educação	Edinéia C. Ribeiro	UFJF	2015	16	Currículo. Educação infantil. Transição educação infantil-Ensino fundamental	Anais – ANPED http://www.anped.org.br/biblioteca/item/proposta-curricular-da-rede-municipal-de-juiz-de-fora-um-olhar-para-transicao-da

Tipo de Documento	Título	Área do Conhecimento	Autoria/Coautoria	Instituição	Ano	Nº Páginas	Palavras-Chave	Local Depositado/Suporte
Artigo/ Publicação	Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Educação	Aline Helena M. Rebelo; Márcia Buss-Simão	UFSC / UNISUL	2017	16	Educação infantil. Formas regulatórias. Perspectiva das crianças.	Anais – ANPED www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_379.pdf
Artigo/ Publicação	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	Sociologia	Tacyana Karla G. Ramos	UFS	2011	16	Práticas educativas com bebês. Interação social. Creche	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Redes de leitores: configurando uma história da leitura de crianças de assentamento da reforma agrária no sudeste do estado do Pará	Sociologia	Eliana da S. Felipe	UFPA	2011	17	Assentamento. Infância. Leitura. Literatura. Prática.	Anais – ANPED www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-1201%20int.pdf
Artigo/ Publicação	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	Sociologia	M. Nazareth de S.S. de Mattos	UFRJ	2013	17	Linguagem. Creche. Crianças. Leitura literária.	Anais – ANPED www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

ANEXO A – Regimento da EEI-UFRJ





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
REGIMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO
TÍTULO I
DA NATUREZA, DAS FINALIDADES E DOS OBJETIVOS

Art. 1º - A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situada na Rua Bruno Lobo, 50, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, CEP 21941-912, é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, localizado no Campus da Praia Vermelha, Av. Pasteur, 250 – Fundos – Urca – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 22295-900, definido pelo Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Art. 51, parágrafo único, inciso III; é mantida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Art. 2º - A Escola de Educação Infantil da UFRJ tem como objetivo geral oferecer atendimento de Educação Infantil, com acesso universal, a crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 04 meses a 05 anos e 11 meses, atuando como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; desta forma, configura-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades da educação e ensino da Educação Básica.

Art. 3º - A Escola de Educação Infantil da UFRJ, doravante designada por EEI-UFRJ, reger-se-á pelo presente Regimento, pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UFRJ, pelas normas complementares que forem baixadas pelos órgãos deliberativos da Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções Internas.

Art. 4º - A EEI-UFRJ tem por finalidades educacionais:

I - proporcionar ambiente para o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família;

II - promover uma educação infantil que proporcione à criança a vivência e a construção progressiva de aspectos da vida emocional, social, cultural, física e cognitiva;

III - contribuir para a produção e socialização de conhecimentos em sua área de atuação e, conseqüentemente, para o processo de formação continuada de educadores, tendo como base o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo Único - A EEI-UFRJ está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independentemente de sexo, etnia, cor, situação socioeconômica, credo religioso e ideologia política; inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

Art. 5º - A EEI-UFRJ tem por objetivo geral assegurar à criança atividades curriculares apropriadas, proporcionando condições adequadas para promover o bem-estar e o desenvolvimento, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, mediante a ampliação de suas experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Parágrafo Único - A EEI-UFRJ tem como meta principal a valorização da infância como etapa da vida, privilegiando os aspectos lúdicos da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Art. 6º - A EEI-UFRJ, além do objetivo geral e dos previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, tem ainda os seguintes objetivos específicos:

I - criar um ambiente favorável ao desenvolvimento social e afetivo;

II - proporcionar à criança seu desenvolvimento individual para que ela tenha capacidade de estabelecer novas relações entre situações já vivenciadas e as que serão apresentadas;

III - estimular a criatividade, a curiosidade, a iniciativa e a independência da criança;

IV - possibilitar o diagnóstico oportuno e preventivo de necessidades especiais no desenvolvimento da criança, orientando e encaminhando a profissional especializado;

V - realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão em sua área de atuação;

VI - estabelecer uma relação entre teoria e prática por atividade de ensino, oferecendo campo de estágio para alunos regularmente matriculados nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFRJ, considerando a regulamentação estabelecida neste regimento.

TÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA, PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR

Art. 7º - A EEI-UFRJ conta com a seguinte organização:

I - Conselho Deliberativo;

II - Direção Geral;

III - Coordenação Administrativa;

IV - Coordenação de Ensino;

V - Coordenação de Pesquisa e Extensão;

VI - Coordenação de Estágio.

CAPÍTULO I

DO CONSELHO DELIBERATIVO

Art. 8º - O Conselho Deliberativo (CD) atuará como instância deliberativa, consultiva, mobilizadora, propositiva, avaliativa e fiscalizadora sobre políticas, estratégias administrativas, financeiras, acadêmicas, didático-científicas e pedagógicas.

§ 1º - O Conselho Deliberativo será constituído da seguinte forma:

I - Pelo Diretor seu presidente;

II - Por 06 (seis) representantes dos Técnicos em Assuntos Educacionais que exercem atividades acadêmicas;

III - Por 01 (um) representante dos Técnicos Administrativos em Educação;

IV - Por 01 (um) representante dos Pais e/ou Responsável Legal das crianças matriculadas;

V - Pelos coordenadores de Ensino, Pesquisa e Extensão, Estágio e Administrativo.

§ 2º - Todos os representantes serão escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo de cada segmento, convocado para esse fim.

§ 3º — Para fim de composição do CD, considera-se Técnico em Assuntos Educacionais o profissional que realiza suas práticas diretamente com as crianças.

§ 4º - O voto do presidente do CD será exclusivo para situações de empate, constituindo-se como voto minerva.

§ 5º - Os coordenadores de Ensino, Pesquisa e Extensão, Estágio e Administrativo terão direito à fala, mas não terão direito a voto, exceto quando forem um dos representantes mencionados no inciso II.

§ 6º - No ato da eleição, para cada representante será eleito também um suplente, cujo mandato coincidirá com o do representante eleito.

§ 7º - O mandato será de 02 (dois) anos, admitindo-se uma única reeleição consecutiva.

§ 8º - O responsável eleito para compor o CD, cuja criança sob sua responsabilidade seja desligada da EEI-UFRJ, perderá o seu mandato automaticamente, assumindo a sua vaga o suplente eleito.

§ 9º - É vedada a representação, de Pais e/ou Responsáveis Legais por servidor lotado na EEI-UFRJ.

Art. 9º - O CD será presidido pelo Diretor da EEI-UFRJ. Na ausência deste, será presidido pelo vice-diretor.

Art. 10 - O CD reunir-se-á quinzenalmente em caráter ordinário, com dia e hora a serem previamente marcados pelo seu presidente.

§ 1º - O quórum mínimo da reunião ordinária é de metade mais um dos representantes com direito a voto.

§ 2º - As reuniões extraordinárias do CD serão convocadas pelo seu presidente com antecedência mínima de 24 horas.

§ 3º - O quórum mínimo para instalação da reunião extraordinária será de 2/3 (dois terços) de seus membros.

§ 4º - As deliberações do CD serão tomadas pela maioria dos representantes com direito a voto.

Art. 11 - As sessões do CD serão secretariadas por 01 (um) servidor da secretaria da EEI-UFRJ e, no impedimento deste, por quem o Presidente indicar.

Art. 12 - São atribuições do Conselho Deliberativo:

I - aprovar o Plano de Ação Anual, definindo políticas de ensino, pesquisa, extensão e administração, observada a qualificação de seu corpo docente e técnico-administrativo em educação;

II - acompanhar a execução do Plano de Ação Anual;

III - deliberar sobre cursos, programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão oferecidos por profissionais lotados na EEI-UFRJ;

IV - deliberar sobre programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidos no âmbito da EEI-UFRJ;

V - avaliar o desempenho da EEI-UFRJ em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

VI - deliberar sobre critérios e prioridades para qualificação/capacitação dos docentes e dos técnico-administrativos em educação;

VII - analisar propostas de afastamento para participar de cursos, seminários e outros eventos, com vistas ao aperfeiçoamento dos docentes e dos técnico-administrativos em educação, assumindo os encaminhamentos de sua competência;

VIII - deliberar sobre pedido de cessão do pessoal docente e técnico-administrativo para outros órgãos da administração pública federal, estadual ou municipal, analisando os motivos de conveniência e de oportunidade, exceto nos casos de requisição compulsória;

IX - posicionar-se sobre a organização e o funcionamento da EEI-UFRJ, no atendimento às crianças e demais aspectos pertinentes;

X - avaliar a ocupação e/ou cessão do prédio, inclusive para outras atividades pedagógicas, levantando critérios para uso e preservação de suas instalações;

XI - aprovar o calendário anual e as alterações, quando forem necessárias;

XII - deliberar sobre o Edital de Seleção de Vagas para crianças, docentes e técnicos administrativos em educação e submeter à aprovação do órgão competente;

XIII - aprovar propostas de revisão e atualização do Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ;

XIV - decidir sobre direitos e deveres do pessoal docente e técnico-administrativo em tudo aquilo que não for matéria expressamente definida no Regimento Geral da UFRJ ou lei maior;

XV - avaliar e deliberar os casos não previstos neste regimento.

Art. 13 - Fica a cargo do CD constituir câmaras de caráter permanente, conselhos, comissões especiais, comitês, grupos de trabalho ou grupos de tarefas, para estudo de temas especiais, assim como para encaminhamento ou operacionalização de ações da competência da EEI-UFRJ, facilitando as análises, deliberações e decisões do Conselho Deliberativo.

CAPÍTULO II DA DIREÇÃO GERAL

Art. 14 - A Direção Geral é o núcleo que administra, coordena e supervisiona todas as atividades desenvolvidas no âmbito da EEI-UFRJ.

§ 1º - A Direção Geral será exercida por servidor de nível superior em Pedagogia ou pós-graduação em educação do quadro ativo permanente da UFRJ, lotado na EEI-UFRJ, com experiência e formação acadêmica em Educação Infantil em regime de 40h.

§ 2º - A Direção Geral será composta pelo diretor e pelo vice-diretor.

§ 3º - A Direção Geral será eleita pela comunidade escolar, por meio de sufrágio universal direto, e nomeada pelo órgão competente.

§ 4º - As regras do processo eleitoral serão estabelecidas pela comissão eleitoral e submetidas à aprovação do Conselho Deliberativo.

§ 5º - Em caso de impedimento do vice-diretor eleito para exercer o mandato, é prerrogativa do diretor indicar outro vice-diretor, devendo este ser aprovado pelo Conselho Deliberativo.

§ 5º - O mandato será de 04 (quatro) anos, sendo permitida uma única reeleição.

Art. 15 - Estão diretamente subordinados à Direção Geral os seguintes setores:

I – Unidade de Alimentação e Nutrição;

II – Secretaria Geral;

III – Protocolo e Arquivo;

IV – Biblioteca.

Art. 16 - São competências e atribuições da Direção Geral:

I - conduzir a EEI-UFRJ, pedagógica e administrativamente, em conformidade com o Estatuto e Regimento Geral da UFRJ, os regulamentos e as determinações dos órgãos colegiados da UFRJ e com este Regimento Interno, responsabilizando-se pela execução das deliberações do CD;

II - coordenar os trabalhos da EEI-UFRJ, no sentido de levá-la a atingir os objetivos propostos no Plano Anual;

III - representar a EEI-UFRJ ou delegar competência para esse fim;

IV - organizar e conduzir reuniões sistemáticas intersetoriais para resolução de problemas pedagógicos e administrativos;

V - coordenar a execução e a atualização do Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ, inclusive do planejamento anual, bem como proporcionar condições para a sua avaliação no transcorrer do ano letivo;

VI - assinar e despachar documentos, encaminhando-os às instâncias superiores da UFRJ;

VII - presidir reuniões, eventos comemorativos e solenidades promovidas pela EEI-UFRJ ou delegar competência para esse fim;

VIII - assegurar o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos da EEI-UFRJ;

IX - aplicar as penalidades previstas pela legislação específica dos servidores públicos federal;

X - assegurar a política para ensino, pesquisa e extensão na EEI-UFRJ, submeter ao CD e, posteriormente, à instância competente;

XI - estabelecer canal permanente de comunicação com a representação de pais e com as demais instâncias da UFRJ para manutenção e desenvolvimento das atividades da EEI-UFRJ;

XII - acompanhar diretamente as atividades desenvolvidas pela Unidade de Alimentação e Nutrição, Secretaria Geral, Protocolo e Arquivo e Biblioteca;

XIII – informar, a pais e/ou responsável legal, casos em que a EEI-UFRJ perceba situações recorrentes de saúde da criança.

Parágrafo Único - Os casos em que os diferentes setores da EEI-UFRJ identifiquem violação dos direitos da criança serão devidamente notificados pela Direção às instâncias superiores e/ou Conselho Tutelar.

Seção I

Da Unidade de Alimentação e Nutrição

Art. 17 - A Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN), vinculada diretamente à Direção Geral, destina-se ao fornecimento de refeições balanceadas e equilibradas para as crianças regularmente matriculadas na EEI-UFRJ, com enfoque na formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio de atividades de educação alimentar e nutricional baseadas na Política Nacional de Alimentação Escolar e na Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Parágrafo Único - A UAN é subordinada técnica e administrativamente ao Sistema de Alimentação, vinculado ao Instituto de Nutrição Josué de Castro, em parceria com a EEI-UFRJ.

Art. 18 - A UAN é constituída por profissionais habilitados, regularmente inscritos no Conselho Regional de Nutricionistas – 4ª Região, pertencentes ao quadro ativo permanente de servidor público federal da UFRJ, ocupando cargos de Nutricionista e Técnico em Nutrição e Dietética.

Art. 19 - A UAN é dirigida por nutricionistas auxiliadas por técnicos de Nutrição e Dietética e por equipe operacional capacitada para o desempenho das funções específicas, em número suficiente para atender à demanda da EEI-UFRJ.

Art. 20 - São competências e atribuições da UAN, por meio de seu responsável técnico, o nutricionista:

I - planejar, implantar e coordenar o Serviço de Nutrição de acordo com as atribuições estabelecidas para a área de Alimentação Coletiva, conforme resolução do Conselho Federal de Nutricionistas;

II - planejar e elaborar cardápios, levando em conta características individuais como idade e situação de saúde;

III - orientar a equipe operacional quanto à correta recepção e armazenamento dos gêneros alimentícios, tendo em vista a qualidade e as características sensoriais de todos os gêneros;

IV - controlar as condições higiênico-sanitárias da UAN em todos os setores, a fim de evitar contaminações, de acordo com legislação pertinente;

V - capacitar, orientar e coordenar os funcionários que desenvolvem atividades relacionadas à UAN;

VI - propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar;

VII - realizar avaliação nutricional periódica para o devido acompanhamento do crescimento e o desenvolvimento das crianças, conforme faixa etária e recomendações nutricionais;

IX - proporcionar estágio supervisionado aos alunos de graduação do Instituto de Nutrição da UFRJ;

X - fomentar e participar de toda a atividade criada para a reflexão interdisciplinar que vise ao acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças;

XI - planejar, produzir e distribuir dietas individualizadas para atender às crianças com necessidades alimentares específicas, adequando a alimentação delas ao tratamento que recebem em seu dia a dia;

XII - realizar o planejamento alimentar levando em consideração a safra dos produtos, as condições climáticas do período, os hábitos alimentares regionais e religiosos;

XIII - realizar atendimento nutricional individual previamente agendado, em caso de necessidade, com o objetivo de orientar condutas necessárias, tais como inserção, diagnóstico nutricional que mereça uma intervenção (como baixo peso ou excesso de peso) ou qualquer outra circunstância que comprometa o bem-estar da criança na coletividade;

XIV - desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão coordenadas pela Direção do Sistema de Alimentação – UFRJ em parceria com a EEI-UFRJ;

XV - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Direção Geral.

Seção II

Da Secretaria Geral

Art. 21 - São competências e atribuições da Secretaria Geral:

I - auxiliar a Direção Geral, informá-la ou esclarecê-la sobre dados solicitados;

II - efetuar e registrar contatos externos atendendo à demanda da EEI-UFRJ;

III - atender e prestar informações aos pais das crianças e ao público em geral;

IV - elaborar e confeccionar documentos de cunho interno e externo solicitados pela Direção Geral;

V - reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse da escola, para fins de divulgação;

VI - encaminhar memorandos, resoluções e portarias emanadas da Direção Geral ou dos órgãos da administração superior da Universidade;

VII - organizar e manter em dia as documentações dos estagiários acadêmicos e bolsistas, salvo os documentos de competência da Coordenação de Estágio;

VIII - preparar e manter em dia as documentações das crianças, com os dados atualizados;

IX - organizar o processo de matrícula das crianças após seleção por edital, mantendo o arquivo organizado e em sigilo;

X - informar sobre documentações, orientar sobre formulários e outros;

XVI - agendar espaços para eventos;

XVII - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Direção Geral.

Seção III

Do Protocolo e Arquivo

Art. 22 - Compete ao funcionário que atua no Protocolo e Arquivo da EEI-UFRJ:

- I - receber, registrar, classificar, autuar, controlar a distribuição e expedir documentos e processos;
- II - expedir e comunicar, recepção e arquivo de correspondência, documentos e processos com controle e operacionalização dos serviços;
- III - informar sobre a localização de documentos e processos;
- IV - organizar e manter em dia coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordens de serviço, resoluções e demais documentos que sejam correlatos ao trabalho da escola;
- V - arquivar documentos e processos;
- VI - controlar a movimentação dos documentos e processos em arquivo;
- VII - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Direção Geral.

Seção IV

Da Biblioteca

Art. 23 - Compete ao funcionário que atua na Biblioteca da EEI-UFRJ:

- I - cumprir e fazer cumprir o regulamento de uso da biblioteca, assegurando organização e funcionamento;
- II - atender à comunidade escolar, disponibilizando e controlando o empréstimo de livros, de acordo com regulamento próprio;
- III - auxiliar na implementação dos projetos de leitura previstos na Proposta Pedagógica Curricular da instituição de ensino;
- IV - auxiliar na organização do acervo de livros, revistas, gibis, vídeos, DVDs, entre outros;
- V - encaminhar à direção sugestão de atualização do acervo, a partir das necessidades indicadas pelos usuários;
- VI - zelar pela preservação, conservação e restauro do acervo;
- VII - registrar o acervo bibliográfico e dar baixa, sempre que necessário;
- VIII - receber, organizar e controlar o material de consumo e equipamentos da biblioteca;
- IX - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Direção Geral.

CAPÍTULO III

DAS COORDENAÇÕES

Seção I

Da Coordenação Administrativa

Art. 24 - A Coordenação Administrativa tem por finalidade assessorar a Direção e a comunidade interna nas atividades que constituem as funções organizacional e de informatização, garantindo o adequado funcionamento das rotinas administrativas da EEI-UFRJ.

§ 1º - O Coordenador Administrativo e o seu substituto eventual serão indicados pela Direção Geral e submetidos à aprovação do Conselho Deliberativo.

§ 2º - O Coordenador Administrativo indicará um Supervisor para atuar diretamente com os prestadores de serviço das equipes de Vigilância e Limpeza.

Art. 25 - A Coordenação Administrativa é responsável pelos seguintes setores:

- I - Financeiro;
- II - Pessoal;
- III - Informática;
- IV - Administração de Sede;

Art. 26 - São competências e atribuições da Coordenação Administrativa:

- I - assessorar a Direção no gerenciamento do funcionamento da EEI-UFRJ;
- II - planejar e coordenar as ações administrativas necessárias ao pleno desenvolvimento da EEI-UFRJ;
- III - executar as tarefas de sua responsabilidade e zelar pelo cumprimento da legislação e normas educacionais;
- IV - participar do Plano Anual de Atividades da escola;
- V - acompanhar e coordenar o desenvolvimento das tarefas dos setores de sua responsabilidade;
- VI - acompanhar e controlar o cumprimento de prazos e a tramitação dos expedientes e processos dos setores da sua responsabilidade;
- VII - supervisionar as atividades dos serviços prestados por empresas terceirizadas;
- VIII - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Direção Geral.

Subseção I
Do Setor Financeiro

Art. 27 - O Setor Financeiro subdivide-se em:

- I - Setor de Compras;
- II - Setor Contábil;
- III - Setor de Patrimônio e Almoxarifado.

Art. 28 - São competências e atribuições do Setor de Compras:

- I - realizar tomadas de preços para a aquisição de materiais de consumo, de manutenção, bens patrimoniais e serviços necessários ao atendimento das atividades pedagógicas e administrativas da EEI-UFRJ;
- II - exigir e conferir dos fornecedores apresentação de proposta de preços com clareza de especificação e exatidão de valor; validade da proposta, condições de pagamento e modalidade de frete;
- III - elaborar Mapa Estimativo de Preços, para processos de aquisição de materiais;
- IV - efetuar a compra de materiais de consumo, de manutenção, bens patrimoniais e serviços;
- V - manter reuniões periódicas com a Coordenação Administrativa para atualização sobre os procedimentos de compras;
- VI - organizar e manter o cadastro de fornecedores e prestadores de serviços devidamente atualizado;
- VII - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Art. 29 - São competências e atribuições do Setor Contábil:

- I - controlar as entradas e saídas de recursos financeiros;
- II - liquidar e executar os pagamentos referentes à aquisição de materiais e serviços;
- III - realizar suas atividades com base na legislação vigente;
- IV - atualizar a Coordenação Administrativa sobre os procedimentos adotados no setor;
- V - fornecer, quando solicitado, informações atualizadas à Administração da UFRJ;
- VI - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Art. 30 - São competências e atribuições do Setor de Patrimônio e Almoxarifado:

- I - organizar e controlar os serviços de recepção e armazenagem de materiais;
- II - zelar pela guarda e conservação do material em estoque;
- III - manter atualizados os registros de entrada e saída de materiais em estoque;
- IV - realizar balancetes mensais e inventário do material em estoque;
- V - estabelecer uma rotina de entrega de material aos setores solicitantes;
- VI - elaborar formulários necessários para a realização de todas as rotinas pertinentes ao setor;
- VII - manter o espaço do Almoxarifado organizado;
- VIII - fazer o descarte adequado dos materiais fora de uso;
- IX - organizar e manter o cadastro de bens móveis da EEI-UFRJ;
- X - proceder à identificação dos bens móveis, afixando plaquetas aos bens para fins de inventário;
- XI - registrar movimentações de bens móveis;
- XII - providenciar a baixa patrimonial dos bens móveis inservíveis;
- XIII - proceder, periodicamente, ao inventário de todos os bens móveis constantes do cadastro;
- XIV - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Subseção II

Do Setor de Pessoal

Art. 31 - O Setor de Pessoal da EEI-UFRJ tem como atribuições acompanhar e controlar a vida funcional, bem como as Pastas de Assentamentos dos servidores.

Art. 32 - São competências e atribuições do Setor de Pessoal:

- I - orientar os funcionários quanto aos processos de aposentadoria, isenção do Plano de Seguridade Social, contagem de tempo de serviço e Requerimentos de Assuntos Pessoais (RAP).
- II - encaminhar os boletins mensais de frequência, férias, licenças e documentações atinentes à vida funcional dos servidores lotados na EEI-UFRJ;
- III - organizar e manter atualizados os registros individuais dos servidores da escola;
- IV - dar encaminhamento aos processos, avaliar as propostas, anexar documentos, fazer o devido parecer sobre a matéria e outros;
- V - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Subseção III

Do setor de Informática

Art. 33 - Compete ao Setor de Informática da EEI-UFRJ:

- I - zelar pela manutenção, limpeza e segurança dos equipamentos;
- II - receber, organizar e controlar material de consumo e equipamentos do laboratório de Informática;
- III - manter o sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;
- IV - administrar a rede de computadores da EEI-UFRJ;
- VI - construir e manter atualização constante do *site* institucional;
- VII - responder com eficiência às solicitações dos setores;
- VIII - prestar auxílio na confecção de materiais educativos (bâneres, vídeos, fôlderes, leiautes);
- IX - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Subseção IV

Da Administração de Sede

Art. 34 - A Administração de Sede é composta pelos setores de Recepção, Vigilância, Manutenção e Limpeza.

Parágrafo Único - Os serviços de Vigilância e Limpeza serão realizados exclusivamente por prestadores de serviços, mediante contrato da Reitoria da UFRJ com empresas especializadas.

Art. 35 - São atribuições da Recepção:

- I - acolher os pais e as crianças;
- II - registrar a frequência das crianças em formulário próprio e encaminhar para a Coordenação de Ensino, assim como para a Unidade de Alimentação e Nutrição;
- III - acompanhar o fluxo de entrada e saída das crianças;
- IV - prestar informações telefônicas e presenciais;
- V - auxiliar na organização da agenda das crianças;
- VI - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Art. 36 - São competências e atribuições da Vigilância:

- I - providenciar a abertura e o fechamento dos portões de acesso à EEI-UFRJ, bem como das dependências internas da escola, nos horários estabelecidos;
- II - controlar a entrada e a saída de pessoas na EEI-UFRJ;
- III - manter a vigilância na área das instalações da EEI-UFRJ;
- IV - zelar pelo patrimônio da EEI-UFRJ;
- V - atuar com base em parâmetros e orientações estabelecidos pela empresa de Segurança contratada pela Universidade;
- VI - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Art. 37 - São competências e atribuições da Manutenção:

- I - zelar pela conservação do prédio, de suas dependências internas e externas e do mobiliário em geral;
- II - auxiliar na preparação dos ambientes para os eventos;
- III - verificar o uso de iluminação e água, bem como dos equipamentos da escola, evitando mau uso ou desperdício;
- IV - realizar reparos nas dependências internas e externas do prédio;
- V - realizar a lavagem das caixas d'água semestralmente;
- VI - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Art. 38 - São competências e atribuições da Limpeza:

- I - zelar pela conservação das dependências internas e externas da EEI-UFRJ;
- II - estabelecer uma rotina de limpeza diária de todas as dependências da EEI-UFRJ;
- III - manter sempre os banheiros limpos e em boas condições de uso;
- IV - armazenar os equipamentos e materiais de limpeza em locais adequados e fora de alcance das crianças;
- V - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Coordenação Administrativa.

Seção II

Da Coordenação de Ensino

Art. 39 - A Coordenação de Ensino (CE) subdivide-se em: Corpo Docente, Turmas da Educação Infantil e Equipe Interdisciplinar.

Art. 40 - O Coordenador de Ensino e seu substituto eventual serão indicados pelo Diretor Geral e aprovados pelo CD, devendo estar em efetivo exercício na EEI-UFRJ por pelo menos um ano, com graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Educação.

Art. 41 - A Coordenação de Ensino é responsável pelo planejamento, estruturação, supervisão, orientação, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas.

Art. 42 - São competências e atribuições da Coordenação de Ensino:

I - acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, planejar, coordenar e viabilizar as atividades curriculares, de acordo com a proposta pedagógica e os objetivos da EEI-UFRJ;

II - avaliar o processo pedagógico da EEI-UFRJ, propondo a articulação das diferentes áreas do conhecimento, com participação efetiva da comunidade escolar;

III - propor os objetivos anuais do trabalho pedagógico, de acordo com as diretrizes gerais do Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ;

IV - promover, sistematicamente, reuniões de estudo e planejamento, visando ao constante aperfeiçoamento das atividades docentes.

V - promover estudos que visem o desenvolvimento e avanço da proposta curricular;

VI - fornecer à Equipe Interdisciplinar os elementos necessários para a realização de um trabalho integrado que atenda às necessidades das crianças, visando à melhoria da qualidade pedagógica da EEI-UFRJ;

VII - elaborar e promover atividades pertinentes a solenidades e eventos culturais da EEI-UFRJ;

VIII - convocar e atender aos pais das crianças, sempre que necessário;

IX - dar subsídios para o desenvolvimento pedagógico dos docentes: rotina diária, planejamento, avaliação e acompanhamento das atividades e das crianças, organização do ambiente e atividades extraclasse;

X - fazer levantamento das necessidades e buscar soluções para as situações referentes à dinâmica de sala: relacionamento interpessoal, materiais e recursos;

XI - dar apoio aos docentes na relação com os pais.

Subseção I

Do Corpo Docente

Art. 43 - São competências e atribuições do Corpo Docente:

I - planejar, adequadamente, o trabalho que será desenvolvido junto às crianças no que se refere a objeto, conteúdo, técnicas, linha pedagógica e proposta pedagógica;

II - ser pontual no cumprimento do horário escolar, avisando com antecedência à Coordenação de Ensino quando impossibilitado de comparecer à EEI-UFRJ;

III - manter permanente contato com os responsáveis, no que tange ao desenvolvimento da criança;

IV - participar das atividades curriculares, de formação e reuniões pedagógicas;

V - contribuir para a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ;

VI - conhecer e respeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); visando à formação da criança como cidadã;

VII - manter em dia o caderno de planejamento e as agendas escolares, retratando fielmente as ocorrências aos responsáveis, à Coordenação de Ensino e à Direção Geral;

VIII - selecionar, antecipadamente e de acordo com seu planejamento, o material didático necessário ao desenvolvimento de seu trabalho;

IX - ter domínio dos conhecimentos pedagógicos e buscar aperfeiçoá-los de modo a inteirar-se dos avanços mais recentes em sua área de atuação;

X - zelar pelo patrimônio da EEI-UFRJ, responsabilizando-se pelo uso e conservação dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos colocados à sua disposição.

Subseção II

Das Turmas de Educação Infantil

Art. 44 - As turmas de Educação Infantil são organizadas por faixa etária, de acordo com a Resolução CEB/CNE nº 03/2005:

I - Grupo I: de 04 (quatro) meses a 11 (onze) meses (em 31 de março do ano de ingresso);

II - Grupo II: de 01 (um) ano a 01 (um) ano e 11 (onze) meses (em 31 de março do ano de ingresso);

III - Grupo III: de 02 (dois) anos a 02 (dois) anos e 11 (onze) meses (em 31 de março do ano de ingresso);

IV - Grupo IV: de 03 (três) anos a 03 (três) anos e 11 meses (em 31 de março do ano de ingresso);

V - Grupo V: de 04 (quatro) anos a 04 (quatro) anos e 11 (onze) meses (em 31 de março do ano de ingresso);

VI - Grupo VI: de 05 (cinco) anos a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses. (em 31 de março do ano de ingresso).

Subseção III Da Equipe Interdisciplinar

Art. 45 - A Equipe Interdisciplinar tem por finalidade apoiar e assistir a comunidade escolar, visando ao desenvolvimento da sociabilidade, criatividade e iniciativa, valorizando a construção da cidadania.

Art. 46 - A Equipe Interdisciplinar compreende:

I - Serviço Social;

II - Serviço de Psicologia;

III - Serviço de Atendimento a Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (SAPNEE);

IV - Enfermagem.

§ 1º - A nutricionista que atua na supervisão da Unidade de Alimentação e Nutrição compõe a Equipe Interdisciplinar, realizando projetos educativos.

§ 2º - O profissional que atua na Biblioteca compõe a Equipe Interdisciplinar, apoiando o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Art. 47 - O Serviço Social é constituído por profissional habilitado, regularmente inscrito no Conselho Regional de Serviço Social, pertencendo ao quadro ativo permanente da UFRJ.

Art. 48 - O Serviço Social atua em parceria com os profissionais da EEI-UFRJ, orienta e acompanha as crianças, famílias, servidores e prestadores de serviço.

Art. 49 - São competências e atribuições do Serviço Social na EEI-UFRJ:

I - garantir o cumprimento dos direitos da criança expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança, fazendo articulação e parceria com os diversos segmentos de proteção à infância;

II - elaborar o perfil socioeconômico das famílias;

III - contribuir para o fortalecimento dos processos de comunicação entre a escola e a família;

IV - manter contato com os pais e/ou responsável legal sobre a frequência da criança na escola, a partir da notificação da Coordenação de Ensino e devolver a informação;

V - proporcionar estágio supervisionado aos alunos de graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ;

VI - planejar, executar e avaliar ações que possam contribuir para a análise da realidade social da escola e das famílias para subsidiar ações interdisciplinares;

VII - promover a articulação com as demais políticas setoriais e redes de serviços e de proteção que atuem no enfrentamento de condições sociais, econômicas e culturais, com vistas ao encaminhamento das demandas apresentadas pela comunidade escolar;

VIII - participar da realização das entrevistas de acolhimento interdisciplinar com os pais e/ou responsável legal pelas novas crianças;

IX - compartilhar com a Equipe Interdisciplinar, Coordenação de Ensino e docentes os dados coletados nas entrevistas de acolhimento interdisciplinar;

X - utilizar o recurso de visita social quando necessário for;

XI - atender aos pais e/ou responsável legal a partir de demanda espontânea;

XII - elaborar e/ou participar de projetos interdisciplinares no ambiente escolar;

XIII - fomentar e participar dos espaços de reflexão interdisciplinar que visem ao acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças;

XIV - desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 50 - O Serviço de Psicologia atua em parceria com os profissionais da EEI-UFRJ, orienta e acompanha as crianças, famílias, servidores e prestadores de serviço.

Art. 51 - O Serviço de Psicologia é constituído por profissional habilitado, regularmente inscrito no Conselho Regional de Psicologia, pertencendo ao quadro ativo permanente da UFRJ.

Art. 52 - São competências e atribuições do Serviço de Psicologia:

- I - coordenar e acompanhar o processo de inserção das crianças novas na instituição, por meio de diversas ações junto aos pais e/ou responsável legal, crianças, docentes e equipe interdisciplinar;
- II - participar dos processos que visem a acompanhar o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar;
- III - fomentar e participar dos espaços de reflexão interdisciplinar que visem ao acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças;
- IV - apoiar e estimular o relacionamento dos pais e/ou responsável legal com a escola, criando programas de envolvimento e participação, trabalhando junto à Coordenação de Ensino;
- V - elaborar, conjuntamente com a Coordenação de Ensino e docentes, as reuniões com os pais e/ou responsável legal;
- VI - criar espaços de trocas e reflexões que embasem a prática pedagógica centrada na criança, por meio de oficinas e trabalhos de grupos;
- VII - participar da organização de programas de formação continuada para docentes, equipe interdisciplinar, técnicos administrativos em Educação e prestadores de serviço;
- VIII - promover reflexões interdisciplinares e intersetoriais;
- IX - contribuir para a formação de futuros profissionais da área de Psicologia, por meio de estágio supervisionado em parceria com a Divisão de Psicologia Aplicada (DPA) do Instituto de Psicologia da UFRJ;
- X - criar oportunidades para construção e compartilhamento de experiências e conhecimentos por meio de grupo de apoio, envolvendo docentes e demais funcionários da escola;
- XI - acolher os pais e/ou responsável legal das crianças a partir das demandas que emergem do contexto interno e externo da EEI-UFRJ, com vistas ao fortalecimento da parceria entre família e escola, por meio de atendimentos individuais e/ou grupos de pais;
- XII - desenvolver e acompanhar projetos interdisciplinares voltados à promoção de saúde no espaço escolar;
- XIII - elaborar e participar das ações interdisciplinares relacionadas à transição das crianças para o Ensino Fundamental;
- XIV - desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão.
- Art. 53 - O Serviço de Atendimento a Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (SAPNEE) é constituído por profissional habilitado com especialização em Educação Especial, pertencendo ao quadro ativo permanente da UFRJ.
- Art. 54 - São competências e atribuições do SAPNEE:
- I - coordenar e acompanhar o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas turmas da EEI-UFRJ;
- II - apoiar e orientar os professores que atuam com crianças com necessidades educacionais especiais, visando à prática pedagógica que promova a inclusão plena de tais crianças na rotina das turmas;
- III - orientar os professores na avaliação das necessidades educacionais especiais com vistas à flexibilização e adaptação do conteúdo curricular;
- IV - apoiar e orientar os professores no uso de tecnologias e apoios pedagógicos adequados;
- V - apoiar e orientar os familiares das crianças com necessidades educacionais especiais;
- VI - promover ações de integração nos diversos setores da EEI-UFRJ, trabalhando aspectos da diversidade humana;
- VII - promover ações de reflexão e capacitação sobre necessidades educacionais especiais;
- VIII - promover encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais para centros médicos especializados;
- IX - acompanhar a evolução dos acompanhamentos médicos das crianças com necessidades educacionais especiais;
- X - contribuir para a formação de futuros profissionais da área da Educação Especial, por meio de estágio supervisionado em parceria com a Faculdade de Educação da UFRJ;
- XI - desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão.
- Art. 55 - O serviço de Enfermagem atende às crianças e aos funcionários da EEI-UFRJ.
- Art. 56 - O Serviço de Enfermagem será exercido por servidor do quadro ativo permanente da UFRJ, que esteja regularmente inscrito no Conselho Regional de Enfermagem.
- Art. 57 - São competências e atribuições do Serviço de Enfermagem:

- I - fomentar a saúde na educação, no planejamento pedagógico e na ação da escola como um todo;
- II - subsidiar as ações de saúde em sala e diferentes espaços escolares;
- III - atender à criança em caso de acidentes e intercorrência de saúde;
- IV - manter contato com os pais e/ou responsável legal em casos de emergência e providenciar o encaminhamento da criança a outra instituição de saúde;
- V - manter pais e/ou responsável legal informados sobre as principais ocorrências relacionadas à saúde individual e coletiva das crianças;
- VI - promover a educação em saúde, por meio de encontros e reuniões;
- VII - elaborar e distribuir material educativo que veicule informações importantes para pais e/ou responsável legal, educadores, crianças e comunidade;
- VIII - orientar pais e/ou responsável legal quanto à promoção e recuperação da saúde, assim como à prevenção de acidentes;
- IX - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela Direção Geral.

Seção III

Da Coordenação de Estágio

Art. 58 - O Coordenador de Estágio e seu substituto eventual serão indicados pelo Diretor Geral e aprovados pelo CD, devendo estar em efetivo exercício na EEI-UFRJ por pelo menos um ano, com graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Educação.

Art. 59 - São competências e atribuições da Coordenação de Estágio:

- I - viabilizar e coordenar a execução de estágios dos alunos dos diversos cursos da UFRJ, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos respectivos cursos e consoante os objetivos da EEI-UFRJ;
- II - delegar aos respectivos profissionais a avaliação de desempenho dos estagiários das diversas áreas da EEI-UFRJ;
- III - criar condições para que o estagiário participe dos momentos de planejamento, desenvolvimento ou etapas de projetos de pesquisa e extensão e de outras atividades desenvolvidas no âmbito da EEI-UFRJ;
- IV - desenvolver atividades que propiciem a interlocução entre as diferentes áreas;
- V - manter atualizada toda a documentação de natureza didático-pedagógica.

Seção IV

Da Coordenação de Pesquisa e Extensão

Art. 60 - O Coordenador de Pesquisa e Extensão e seu substituto eventual serão indicados pelo Diretor Geral e aprovados pelo CD, devendo estar em efetivo exercício na EEI-UFRJ por pelo menos um ano, com graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Educação.

Art. 61 - São competências e atribuições da Coordenação de Pesquisa e Extensão:

- I - apresentar a proposta pedagógica da EEI aos profissionais interessados em desenvolver projetos na EEI;
- II - analisar os pedidos de realização de pesquisa na EEI para posterior encaminhamento ao Conselho Deliberativo;
- III - coordenar e acompanhar os trabalhos de pesquisa e de extensão desenvolvidos na EEI-UFRJ, colaborando com a divulgação de seus resultados;
- IV - articular-se com as unidades acadêmicas da Universidade, visando à cooperação de docentes, alunos e servidores em projetos de interesse da EEI-UFRJ;
- V - coordenar a seleção de artigos sobre a prática de formação docente da EEI-UFRJ, visando à sua divulgação por meio de publicações como livros, revistas e periódicos;
- VI - elaborar e apresentar ao Conselho Deliberativo propostas de cursos, seminários e outros eventos, com vistas ao aperfeiçoamento dos docentes e dos técnico-administrativos em Educação, assumindo os encaminhamentos de sua competência;
- VII - construir e divulgar uma agenda acadêmica que contemple cursos, seminários e outros eventos em Educação e áreas afins;
- VIII - estimular e apoiar o desenvolvimento de pesquisas.

CAPÍTULO IV

DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO

Art. 62 - O Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ é o eixo norteador de toda a ação escolar e baseia-se no desenvolvimento integral da criança e nos aspectos lúdicos da aprendizagem.

Art. 63 - O currículo, significando toda ação educativa da escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico, abrangerá as seguintes dimensões, pelas quais a linguagem se concretiza no cotidiano do trabalho:

- I - Artes;
- II - Corpo;
- III - Brincadeira;
- IV - Matemática;
- V - Narrativa leitura e escrita;
- VI - Natureza e sociedade.

Art. 64 - A avaliação das crianças da EEI-UFRJ dar-se-á por meio de acompanhamento e registro de seu desenvolvimento e, segundo o inciso I, do Artigo 31, da LDB nº 9394/96, não terá o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

TÍTULO III DO REGIME E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CAPÍTULO I

DO ATENDIMENTO E FREQUÊNCIA

Art. 65 - A EEI-UFRJ oferece atendimento no período integral das 7h30min às 17h30min, sendo permitida a entrada até às 9h e a saída após as 16h, de segunda a sexta-feira, excetuando-se os feriados e/ou pontos facultativos, assim como férias e recessos escolares, tendo como parâmetro o calendário do Conselho Universitário da UFRJ (CONSUNI).

Art. 66 - Atendendo ao disposto no inciso IV do Artigo 31 da LDB nº 9394/96, será exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.

Art. 67 - A EEI-UFRJ fará o controle diário da frequência das crianças com a finalidade de garantir a adoção de medidas que preservem o desenvolvimento do processo pedagógico e que atendam ao disposto na legislação em vigor.

CAPÍTULO II DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 68 - A Direção Geral da EEI-UFRJ elaborará, anualmente, o seu Calendário Escolar, baseado no calendário do CONSUNI, integrando-o ao Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual será submetido à apreciação do Conselho Deliberativo e à homologação do órgão competente, devendo conter:

- I - período de férias, de recesso escolar, feriados e atividades extraescolares;
- II - reuniões pedagógicas, de pais e/ou representante legal e docentes;
- III - período de planejamento geral e avaliação institucional;
- IV - período de manutenção e reformas;
- V - ações de formação continuada;
- VI - eventos comemorativos e solenidades.

CAPÍTULO III DO INGRESSO E MATRÍCULA

Art. 69 - O ingresso na EEI-UFRJ dar-se-á por meio de sorteio público de acesso universal, norteado por Edital publicado anualmente.

Parágrafo Único - Anualmente, será aprovada pelo Conselho Deliberativo uma comissão responsável pela elaboração do Edital de Ingresso à EEI-UFRJ, bem como pela coordenação de todo o processo seletivo.

Art. 70 - As regras referentes à matrícula serão estabelecidas anualmente pelo Edital de Ingresso à EEI-UFRJ.

CAPÍTULO IV DA RENOVAÇÃO DA MATRÍCULA

Art. 71 - A renovação da matrícula será feita no segundo semestre de cada ano, por meio de preenchimento de formulários e entrega de documentação estabelecida pela Direção Geral.

Parágrafo Único - Será considerada desistente da matrícula a criança cujo pai ou responsável legal não entregar, no prazo determinado pela Direção Geral, os formulários e a documentação prevista para renovação de matrícula.

CAPÍTULO V DO CANCELAMENTO

Art. 72 - A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do ano por iniciativa de seu responsável legal, por meio de preenchimento da declaração de desistência de vaga.

Art. 73 - As crianças do Grupo VI serão automaticamente desligadas ao final do ano.

Art. 74 - O cancelamento por iniciativa da EEI-UFRJ dar-se-á observadas as normas administrativas e/ou pedagógicas, quando a criança não atender à frequência mínima exigida pela legislação em vigor.

Parágrafo Único - Todos os casos de faltas sem justificativas serão avaliados e deliberados pelo Conselho Deliberativo.

TÍTULO IV

DOS DIREITOS E DEVERES DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCATIVO

Art. 75 - Quanto às crianças, é garantido usufruir o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Parágrafo Único - As normas a serem cumpridas pelas famílias e crianças matriculadas na EEI-UFRJ estarão estabelecidas no Manual de Orientações à Família, que será entregue no início do ano letivo e/ou no ato da matrícula.

Art. 76 - Quanto ao corpo social, é garantido usufruir do disposto no Regime Jurídico Único (RJU), Lei nº 8112/90, dos servidores públicos federais. Além do disposto no Estatuto da UFRJ, no Regimento Geral da UFRJ e nas demais legislações em vigor.

TÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 77 - Nenhum material ou equipamento da EEI-UFRJ poderá ser retirado sem expressa autorização da Direção Geral, nem poderá ser de uso privativo de determinado funcionário.

Art. 78 - Nenhuma informação ou notícia à imprensa, referente à EEI-UFRJ, poderá ser prestada sem autorização da Direção Geral e/ou do Conselho Deliberativo.

Art. 79 - Será elaborado, por Comissão designada, Plano de Capacitação e Qualificação, que regulamentará a realização e participação em cursos, congressos e seminários, bem como os pedidos de afastamentos dos servidores da EEI-UFRJ.

Parágrafo Único - O Plano de Capacitação e Qualificação será submetido à aprovação do Conselho Deliberativo.

Art. 80 - O presente Regimento deverá ser exercido por todos os membros envolvidos na Comunidade Escolar.

Art. 81 - Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos, no que for de sua competência, pelo Conselho Deliberativo da EEI-UFRJ, e, nos demais casos, pelas instâncias superiores da UFRJ.

Art. 82 - O Regimento poderá ser modificado a qualquer momento, devendo ser submetido à aprovação do Conselho Deliberativo da EEI-UFRJ e das demais instâncias superiores.

Art. 83 - O presente Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação.

ANEXO B – Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Pró-Reitoria de Pessoal e Recursos Humanos
Escola de Educação Infantil – UFRJ
EEI-UFRJ



Projeto Político-Pedagógico
2012

Reitor

Antônio Carlos Levi da Conceição

Vice-Reitor

Antônio José Ledo Alves da Cunha

Pró-Reitor de Pessoal

Roberto Antônio Gambine Moreira

Superintendente de Pessoal

Agnaldo Fernandes Silva

Diretora da Escola de Educação Infantil

Rosane Maria Ferreira Cabral

A criança é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal (RINALDI, 2002, p. 76).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL UFRJ

1 – INTRODUÇÃO

Este Projeto é fruto de uma história de conquistas e desafios da Escola de Educação Infantil da UFRJ. Inicialmente, a instituição foi criada para atender às mães servidoras da universidade. Esse início, portanto, vai ao encontro da história da Educação Infantil, como atestam Paschoal e Machado (2009, p. 82): “Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa [...]”.

De acordo com a Constituição de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas se afirma como um direito da criança, reconhecendo a Educação Infantil como dever e compromisso do Estado com a Educação. O processo resultante dessa conquista se deu por meio da ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos das mulheres e dos trabalhadores, das ações de redemocratização do país, além das lutas dos próprios profissionais da Educação.

Acompanhando o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, a EEI-UFRJ foi evoluindo e se afirmando enquanto instituição que tem como foco o atendimento à criança, como preconiza a LDB de 1996: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Partindo dessas perspectivas, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão das concepções sobre a educação das crianças pequenas, no movimento de selecionar e fortalecer as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Atualmente, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, formulados pelo MEC em 2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, promulgadas em 2009, vêm norteando significativas mudanças no que diz respeito à consideração do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil, fortalecendo-a como direito da criança, explicitando critérios de qualidade para o atendimento.

Em consonância com o exposto, o Projeto Político-Pedagógico da EEI-UFRJ visa, junto à comunidade acadêmica e escolar, a garantir o reconhecimento das crianças como protagonistas do Projeto pedagógico em relações seguras e afetuosas com adultos que as acolhem no dia a dia.

O Projeto pauta-se na garantia dos direitos humanos, respeitando as singularidades das crianças e de suas famílias, no meio ambiente, na vida coletiva, desenvolvendo uma cultura de paz e de busca por relações mais solidárias, que valorizem as diferenças e que abordem os conhecimentos científicos sobre a Educação Infantil, a cultura da Infância e as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos.

Para isso, entendemos a criança como cidadã de pouca idade, sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Sendo, então, as linguagens e as brincadeiras as fontes que permeiam esse processo. Nessa perspectiva, vale destacar que o cuidar, na EEI, é entendido com parte integrante da educação, “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a coordenação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998, p. 24). De acordo com Guimarães (2011), cuidar envolve uma postura ética, de escuta e atenção aos interesses das crianças, no sentido de promover diálogo e interação com seus movimentos. Na Escola de Educação Infantil da UFRJ, os processos educacionais acontecem mergulhados no cuidado.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

As unidades universitárias federais de Educação Infantil, hoje, são entendidas também como parte da Educação Básica. Nessa perspectiva, reúnem a responsabilidade em atender às crianças com qualidade e, ao mesmo tempo, trabalhar tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como ensino, são responsáveis pela Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, e, ao mesmo tempo, são campos de estágio dos alunos da Faculdade de Educação (em particular, na Prática de Ensino em Educação Infantil). Do ponto de vista da extensão, também representam a possibilidade de ampliação e difusão de práticas e conhecimentos do campo da Educação Infantil, sendo potencial importante para a efetivação de pesquisas na área.

Dessa forma, a discussão constante sobre o Projeto Político-Pedagógico dessa escola e a construção de sua consistência teórica buscam referendar o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. Essa perspectiva é fortalecida, uma vez que a trajetória da escola vem sendo pautada na concessão de um benefício aos servidores e estudantes da UFRJ. A modificação dessa situação (que acontece no cenário atual) exige cada vez mais o compromisso da escola com a efetivação do Projeto Político-Pedagógico.

Hoje, há no horizonte próximo a universalização do acesso à escola, como assegura a Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, proposta pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, que “Fixa normas de funcionamento de unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações”. Desde então, a escola é provocada no sentido de rever seu lugar social na Universidade, oxigenando assim novos ares no espaço da EEI. Hoje, o grupo de profissionais que fazem a escola em seu dia a dia busca, por meio da formação continuada, referenciais teóricos, caminhos metodológicos que fortalecem a escola como espaço do direito das crianças, produção cultural, construção de cidadania, compromisso com relações humanas e sociais solidárias e respeitadas.

O Projeto que se apresenta neste momento revela um momento de transição entre a escola como benefício dos funcionários da UFRJ e a escola como direito de todas as crianças (como propõe a Constituição Federal brasileira de 1988). Hoje, os professores que atuam com as crianças reveem processos, projetos, modos de atuar em busca de um compromisso cada vez maior com a escuta das crianças, com a ampliação de suas experiências, com a educação e o desenvolvimento integral das crianças.

Os princípios sobre os quais a escola se apoia tanto na relação com as crianças quanto no contato com as famílias e com os professores são a participação, a escuta e o diálogo.

Atualmente, o Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Infantil da UFRJ é baseado nas influências das teorias construtivistas e histórico-culturais da Psicologia, da Sociologia da Infância, da História da Infância, da Antropologia, da Filosofia e outros campos do conhecimento que contribuem para uma visão da criança como sujeito de seu processo de aprendizagem, autora, crítica e criadora de cultura em diálogo com a realidade de que participa. São caminhos que focalizam a subjetividade da criança constituída no social; ou seja, buscam compreender como a criança é produzida na cultura e, ao mesmo tempo, como produz cultura. Essas correntes teóricas se preocupam com a contribuição que cada sujeito traz consigo para a escola.

Isso quer dizer que não só os adultos organizam e preveem as ações, como também que a criança é vista como participante ativa de todo o processo educativo e que as interações entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares são o ponto central da proposta educativa. Partimos do princípio de que, desde muito cedo, a criança é capaz de se expressar, revelando, de diversas formas, seus desejos, limitações, interesses, intenções e preferências. Sua comunicação com os outros nesse espaço é imediatamente construída assim que o período de sua inserção na escola se inicia. Seus pais, importantes parceiros da escola, são os primeiros elos com a criança, promovendo, assim, principalmente durante o processo da matrícula e de inserção, uma relação intensa e atenta com as crianças.

O Projeto Político-Pedagógico tem como objetivo principal estabelecer bases para as ações e práticas que serão desenvolvidas em toda a escola e não somente nas salas das crianças.

Entendemos o ambiente da escola como um campo de possibilidades a partir das quais a criança e seu grupo podem construir conhecimento e interagir. Por isso, muita atenção é posta naquilo que estará ao alcance das crianças. A partir de suas demandas, a equipe e os professores preparam o material, as atividades, o ambiente de sala, o corredor, as salas de apoio, o refeitório, o parque e entorno da EEI para que possam realmente construir e executar planos e perseguir seus objetivos, promovendo as interações.

A construção de autoconhecimento e autoestima, autonomia e iniciativa, bem-estar e envolvimento, confiança e empatia das crianças reúne elementos que formam o foco principal do processo educativo.

Para construírem seus planos explicitando seus objetivos, a interação com os adultos é essencial. As interações desenvolvidas em sala serão as desencadeadoras principais das atividades e estas, por sua vez, se constituirão de uma gama de experiências que serão oferecidas na rotina diária. Os adultos, atentos às demandas das crianças e por meio de uma seleção criteriosa de atividades, ações, diálogos, conteúdos e experiências, se organizam para concretizar o planejamento semanal que, por sua vez, é também influenciado pelo planejamento anual da escola (que explicita os objetivos de cada área do conhecimento, dos projetos institucionais e dos eventos culturais).

O projeto institucional é importante porque subsidia ações previstas no currículo, mas sozinho não abrange toda a diversidade de conhecimentos e experiências que as crianças gostariam de adquirir, que são capazes de vivenciar e que a nossa sociedade e cultura valorizam. Entendemos que currículo traduz as nossas intenções e ressalta o que é mais valorizado pelo grupo vigente. Permite também que a criança tenha acesso a conhecimentos de forma a poder refletir, agir e transformar o mundo.

A partir dessa reflexão sobre o que e como queremos a educação para as nossas crianças e profissionais, acreditamos que o nosso trabalho será desenvolvido a partir de constante troca com as crianças e suas famílias, com nossos profissionais e, principalmente, com os recursos que a Universidade nos oferece. O tripé ensino-pesquisa-extensão está sempre presente de maneira que possamos receber e produzir conhecimento que contribuirá para a qualidade de nossas ações e ambiente. É com esse espírito de investigação que continuamos a desenvolver nosso trabalho, entendendo que formamos crianças e também adultos no terreno da Educação Infantil.

2 – HISTÓRICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ

Essa escola foi inaugurada no dia 24 de junho de 1981 e nomeada como Creche Universitária Pintando a Infância, nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG).

A Dr^a Dalva Sayeg assumiu a direção, permanecendo na unidade por dois anos nessa função. A Creche funcionou até 1987 como um setor desse instituto, pois tinha como finalidade o atendimento à mãe servidora.

Em junho de 1987, após uma reestruturação política e funcional, foi inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor (DAMS) (atual DVST). Em novembro de 1990, passou a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais – PR-4. Esse período foi muito importante, pois, apesar das dificuldades enfrentadas por todas as unidades de Educação Infantil das universidades federais brasileiras, compreendeu-se que era um avanço desvincular-se da perspectiva médica e assistencial. Nesse sentido, essa instituição serviu de inspiração para outras unidades em nosso estado e país e viveu uma importante conquista no espaço da UFRJ. Nesse período, consolidou-se a Educação Infantil como etapa importante da vida do cidadão.

Logo após, consolidou-se no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), atendendo às determinações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A Constituição implementa, como dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208, IV, p. 134), e estabelece, pela primeira vez na história do nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta é uma conquista sem precedentes que muda definitivamente o teor do atendimento à infância brasileira, passando de caráter assistencialista ao educativo.

A Educação Infantil na UFRJ passava a ter, nesse momento, a responsabilidade de continuar se atualizando e de abrir suas portas para novas tendências encontradas nos estudos e pesquisas de

profissionais da área que já floresciam em nosso país. A gestão dessa época buscou contribuir para a adequação de nossa prática a esse novo cenário da educação brasileira.

Em julho de 2002, em uma ação de consenso entre o Pró-Reitor e o Superintendente de Pessoal e Recursos Humanos, servidores e pais, foi feita a indicação de uma nova direção, que assumiu o cargo em julho daquele mesmo ano, aceitando continuar o trabalho de implementação da Educação Infantil de qualidade em nossa universidade, já iniciada pelas gestões anteriores.

Nesse mesmo ano, tomou posse o Magnífico Reitor Prof^o Carlos Lessa, que firmou, publicamente, seu compromisso com a Creche Universitária, apontando para a construção de um espaço próprio, ampliação das instalações e do número de vagas, abertura de concurso para a contratação de recursos humanos especializados e políticas de inclusão da Creche Universitária no sistema de ensino da UFRJ. Esse compromisso foi reiterado pelo reitor que o sucedeu, Prof^o Aloísio Teixeira, estando todas as solicitações em processo de viabilização na atual gestão do Magnífico Reitor Prof^o Antônio Carlos Levi.

No ano de 2006, a Creche Universitária comemorou seus 25 anos, quando passou então a ser chamada de Escola de Educação Infantil – UFRJ (EEI-UFRJ). A escola, nesse período, no intuito de implementar todas as mudanças necessárias em resposta ao novo posicionamento nacional com relação à educação infantil brasileira, lidava com um conjunto de problemas, sendo o mais grave deles referente ao quadro de pessoal, mais especificamente, a falta de professores no quadro da escola.

Com a aposentadoria e evasão de um número expressivo de recreacionistas e a extinção desse cargo no quadro de pessoal da universidade durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a direção foi buscar novas alternativas para o aprimoramento da qualidade do atendimento às crianças na escola, começando, então, a luta para a contratação imediata de professores com habilitação em Educação Infantil. Por meio de uma parceria estabelecida com a Faculdade de Educação em 2005 e total apoio e empenho da PR-4, foi possível organizar uma seleção pública para contratação de 20 professores substitutos para assumir as salas. A meta, na verdade, era (e continua sendo) a abertura de concurso público para professores com habilitação em Educação Infantil conforme prevista em lei (LDB 9394/96). Esse movimento marcava, então, o início da construção de uma unidade orçamentária que preza e defende o caráter educativo da Educação Infantil e a luta para conquistar o lugar devido dessa escola nessa universidade.

A gestão iniciada em 2002 encerra-se em junho de 2006, deixando bem implementada a consciência de que o que havia começado não podia se encerrar com a sua saída.

Em julho de 2006, a docente da Faculdade de Educação Prof^a Eliana Bhering, depois de ouvidas todas as partes, foi convidada pelo Pró-Reitor de Pessoal, Prof^o Luis Afonso Mariz, e pelo Superintendente Roberto Gambine, para assumir a direção da Escola.

Uma vez que a referida professora já fazia parte da equipe de trabalho da EEI-UFRJ, assumiu o cargo com o compromisso de dar continuidade ao trabalho da gestão anterior, principalmente no que

dizia respeito ao processo de institucionalização, ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, das novas instalações para a escola e da abertura de vagas para a contratação de professores com habilitação em Educação Infantil por meio de concurso público.

A intenção de receber professores com licenciatura plena em Pedagogia para atuar na Escola tornou-se realidade em agosto de 2008, quando Técnicos em Assuntos Educacionais, com experiência em Educação Infantil e/ou Supervisão Escolar, começaram a tomar posse na UFRJ, ingressando na EEI-UFRJ. Foram, no total, 31 Técnicos em Assuntos Educacionais que ingressaram nessa divisão, com funções diretamente ligadas ao trabalho com as crianças em sala, com supervisão pedagógica, formação continuada, elaboração de informativos e encartes temáticos, fortalecendo as práticas pedagógicas.

Em julho de 2009, a atual diretora necessitou se desligar da EEI-UFRJ, por motivos pessoais e profissionais. Em agosto de 2009, uma Técnica em Assuntos Educacionais, que atuava como Supervisora Pedagógica da Escola, foi convidada pela Pró-Reitoria de Pessoal e pela Superintendência a assumir a direção da Escola. Entretanto, por motivos pessoais, deixou o cargo após um ano e meio de permanência, indicando a Técnica em Assuntos Educacionais, que também era coordenadora, para finalizar sua gestão. Foi um momento de instabilidade, acompanhado de intensa mobilização no sentido de não deixar perder a qualidade do trabalho, suas metas e compromissos com as crianças e famílias.

Em julho de 2011, o Prof^o Antônio Carlos Levi assume o cargo de Reitor da UFRJ, tendo como Pró-Reitor de Pessoal Roberto Gambini e, como Superintendente, Agnaldo Fernandes. Nesse período, a direção da EEI-UFRJ passou para uma Técnica em Assuntos Educacionais que atuava diretamente com as crianças. Sua indicação partiu dos anseios do grupo de técnicos administrativos da Escola, inspirados em ideais democráticos.

Atualmente, temos na Escola 31 Técnicos em Assuntos Educacionais, que assumem os grupos de crianças como professores (todos são formados em Pedagogia), quatro professoras substitutas, uma docente EBTT cedida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e cinco estagiárias bolsistas.

Durante todos esses anos, a Escola de Educação Infantil – UFRJ tem atendido, em média, a 100 crianças, com idades entre 04 meses e 5 anos e 11 meses; funciona, desde a sua criação, no prédio do IPPMG, com instalações adaptadas, e conta com funcionários distribuídos nos seguintes setores: direção, equipe técnica (psicologia, nutrição, serviço social, coordenação pedagógica, professores, administração, cozinha, saúde, vigilância e limpeza). A seleção anual das crianças é realizada por meio de edital para preenchimento das vagas disponíveis, tendo sido implementada em 2006, significando mais uma importante conquista da escola.

Considera-se também fundamental a participação dos pais na escola, o que, na EEI, ocorre por meio da Associação de Pais da Escola de Educação Infantil (APEEI), em que os pais das crianças que estão frequentando a escola escolhem seus representantes e estes contribuem com a gestão da escola.

A EEI-UFRJ, atualmente, tem voltado suas ações e esforços no sentido de buscar um novo perfil institucional, reiterando as legislações vigentes para a educação infantil no Brasil.

Desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todas as crianças, e a LDB de 1996, que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os espaços educacionais destinados a atender às crianças de 0 a 5 anos são convocados a definir seu trabalho tendo em vista garantir o direito das crianças. Assim, o desenvolvimento integral, a educação como prática cultural, o cuidado como ética e caminho dialógico com as crianças são tomados como focos do trabalho.

Em outubro de 2011, a Escola de Educação Infantil da UFRJ é estimulada a rever sua situação institucional: qual o seu lugar na universidade? Qual o seu papel social? Esse questionamento foi levado à comunidade acadêmica através da V Jornada Interna da Escola de Educação Infantil, em que participaram da mesa de discussão o Pró-Reitor de Pessoal, o Decano do Centro de Filosofia de Ciências Humanas (CFCH), uma professora da Faculdade de Educação da UFRJ, a Direção do CAP-UFRJ, uma representante do SINTUFRJ e a direção da EEI-UFRJ. A Jornada teve como objetivo apresentar e discutir a proposta que está sendo constituída, com base na Resolução nº 1, pelos representantes da universidade que compunham a mesa.

Das questões apresentadas, à relacionada ao acesso foi defendida pela maioria dos representantes da mesa.

Entendemos ser anacrônica a perspectiva de atender somente aos filhos de funcionários e torna-se urgente pensar caminhos para a abertura de vagas à comunidade.

Essa situação é agravada com a promulgação da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, proposta pelo MEC, citada na introdução, que estabelece que as unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações devem, de acordo com o Art. 1, inciso I, “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõe a atender” (BRASIL, 2011). Dessa forma, buscamos como meta a institucionalização da EEI junto à UFRJ, no intuito de oferecer igualdade de condições para o acesso de todas as crianças dessa faixa etária.

A escola, inspirada nas tendências e demandas educacionais atuais, busca fortalecer relações de trabalho com unidades acadêmicas da UFRJ, com o intuito de desenvolver ações subsidiadas pelo tripé universitário pesquisa, ensino e extensão, engajando-se no processo de produção de conhecimento. Esse movimento é o que, hoje, justifica a efetivação da escola na universidade.

Nesse caminho, muitas parcerias têm sido feitas com as unidades acadêmicas dessa universidade para o desenvolvimento de ações, como, por exemplo, prática de ensino (Faculdade de Educação), projetos de pesquisa (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Educação; Faculdade de Odontologia etc.) e extensão (Escola de Educação Física e Desportos; Escola de Música e Faculdade de Letras).

A EEI-UFRJ passa, então, a ser mais que um serviço prestado à comunidade de servidores técnico-administrativos, docentes e estudantes da UFRJ, para se firmar como um direito da criança, opção da família, dever do Estado e parte da educação básica brasileira no cenário da universidade federal. A EEI-UFRJ tem o compromisso de ser uma escola para crianças entre 4 meses e 5 anos e 11 meses, de qualidade e em constante reflexão sobre os movimentos atuais da educação brasileira e a nossa prática.

3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção deste projeto tem acontecido em diferentes tempos. Assim, alguns referenciais teóricos que compuseram o início do trabalho ainda sustentam as práticas e, outros, foram discutidos criticamente, revistos, ressignificados.

Os autores/pesquisadores que são reconhecidos como fundamentos da educação infantil, como, por exemplo, Fröebel, Montessori e Freinet, foram referências iniciais que contribuem com a ideia de criança ativa em seu processo de aprendizagem e da importância da construção da autonomia nesse processo. Outros autores que inspiraram as práticas da educação da infância como Dewey, Bruner, Piaget e Vygotsky foram estudados e têm interferência no processo de produção deste projeto e das práticas na Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Também, do mesmo modo, autores mais contemporâneos, que lutam pelo direito de a criança de 0 a 6 anos obter uma educação infantil de qualidade, como, por exemplo, Peter Moss, Lenira Haddad, Zilma de Moraes, Vera Vasconcelos, Maria Clotilde Rossetti Ferreira e tantos outros brasileiros e estrangeiros são referências importantes.

Em seu início, este projeto considerou a literatura de High Scope (Estados Unidos), Reggio Emilia e outras propostas italianas (Itália), Educação Experiencial (Bélgica), Te Whariki (Nova Zelândia), Pen Green Center (Reino Unido), Metodologia de Projetos (Estados Unidos), Movimento da Escola Moderna (Portugal) e, é claro, propostas brasileiras, como, por exemplo, da Fiocruz e de Madalena Freire, visitando, também, *sites* de escolas tais como Escola Parque (Rio de Janeiro), Escola Lumiar e Escola Rudolf Steiner (São Paulo), Balão Vermelho (Belo Horizonte), Escola da Ponte (Portugal) e seus projetos pedagógicos. Considerou, também, a literatura que trata tanto de políticas públicas como aquela que discute a qualidade na educação infantil com o intuito de ampliar nossa visão e corroborar as conquistas mais atuais no cenário nacional e internacional. O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998) foi intensamente consultado, assim como os outros documentos oficiais da educação infantil brasileira e as diretrizes de outros países.

Em observância às mudanças ocorridas na EEI-UFRJ, como a entrada de um novo grupo de profissionais, e com a necessidade de cumprimento da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, que fixa a regularização das creches federais, iniciamos a leitura e o aprofundamento de outros autores que inspiram a nossa prática atual e nos ajudam a compreender o desenvolvimento infantil como fruto de

processos de interação social e aprendizagem e as práticas no campo da educação infantil como práticas culturais.

Nessa perspectiva, a criança é um sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e que, portanto, produz cultura.

Essas correntes teóricas entram em sintonia à medida que contribuem para pensarmos a criança na cultura e a educação infantil como prática cultural. Alguns autores e pesquisadores são mais conhecidos da equipe, outros estão sendo estudados e continuarão a ser foco do trabalho nos espaços e tempos de formação continuada. No campo da Psicologia Histórico-Cultural, Wallon e Vygotsky. No âmbito da Sociologia da Infância, Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira e Willian Corsaro. Na Filosofia, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, dentre outros. No que diz respeito aos autores do campo da Infância e da Educação Infantil, destacam-se Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer, Maria Teresa Freitas, Patrícia Corsino, Daniela Guimarães, dentre outros.

Além dessas leituras, estivemos também muito atentos às propostas e à situação de unidades de Educação Infantil das universidades federais brasileiras, como os eventos anuais da ANNUFEI, fomentando a busca de inspiração para integrar o tripé universitário em nossas práticas diárias de sala com as crianças e de formação continuada para os profissionais envolvidos em nossa unidade.

Tem sido uma trajetória que parece não ter fim, pois sentimos que, para manter a qualidade de nossas ações e planejamentos, essa busca de conhecimento não se encerra com o lançamento deste Projeto Político-Pedagógico. A participação em eventos científicos no Brasil e no exterior também auxilia imensamente o desenvolvimento de nossas discussões e o processo de decisão para o futuro da escola.

De tudo isso, o ponto de partida e comum em toda a literatura lida é que a criança é vista como ativa, participativa e capaz de expressar suas intenções, desejos e interesses. Isso se tornou o nosso ponto de partida também do trabalho cotidiano da escola.

4 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Pensamos no currículo como uma fonte inspiradora para o planejamento pedagógico, que deve auxiliar o professor na criação de oportunidades de aprendizagem e socialização em todos os momentos da rotina diária.

Em um primeiro momento, no movimento inicial de construção da proposta pedagógica da escola (até 2011), o currículo foi dividido em quatro grandes áreas: [1] Linguagem; [2] Raciocínio Lógico e Matemático, [3] Ciências, Natureza e Sociedade e [4] Desenvolvimento Psicossocial e Motor. Buscamos trabalhar essas áreas de forma integrada, não fragmentando as práticas com propostas estanques, à medida que entendemos que essas áreas são interligadas e permeiam as experiências vividas na rotina diária.

A partir do movimento de institucionalização da escola, desde 2011 temos discutido uma nova organização curricular.

De modo especial, a partir do que dispõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (estabelecidas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do MEC/CNE/CEB), compreendemos o currículo como um conjunto de proposições e práticas que “buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade”. Assim, o currículo organiza-se tendo como eixo a linguagem e a cultura da(s) criança(s), em diálogo com o repertório cultural mais amplo, da comunidade mais próxima e da humanidade.

De acordo com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural (especialmente Vygotsky e Wallon), as crianças são sujeitos sociais desde o nascimento, produzindo linguagem nos gestos comunicativos, choro, balbucio, movimentos corporais e através dos recursos verbais em desenvolvimento (especialmente a fala).

A linguagem é a faculdade humana que possibilita a comunicação e a organização da criança na realidade. Nela, a criança se reconhece como sujeito, participante de um grupo social.

Para o referencial da Sociologia da Infância (de modo particular nos estudos de Willian Corsaro e Manuel Sarmento), as crianças são atores sociais plenos, constituem entre si uma *cultura de pares*, conjunto de práticas, rotinas, símbolos que se expõem, sobretudo, nas brincadeiras e possibilitam que elas se organizem no mundo mais amplo. A linguagem é o caminho da expressão da cultura infantil. Nela, as crianças ressignificam as experiências da sociedade, assumindo personagens, reinventando usos dos objetos, em um movimento de interpretação do que vivem entre os adultos.

A partir do diálogo com a Filosofia crítica da Modernidade, em especial com Walter Benjamin, percebemos na linguagem a possibilidade de resgate da experiência humana, da narrativa, do trabalho com a história e a significatividade das práticas, esgarçados no mundo moderno marcado pelo imperativo da produtividade, da informação, da velocidade, da automação.

Para o referencial da Filosofia da Linguagem (Mikhail Bakhtin), o sujeito se constitui na linguagem, em contextos enunciativos, no diálogo e na interação com o outro. A língua é expressão de interações sociais, palco de negociações. Para Bakhtin, *a palavra é o modo mais sensível de relação social, é ponte entre o eu e o outro*. Materializa, assim, a partilha de um contexto vivo e significativo e explicita tensões e peculiaridades das práticas sociais. Além disso, para esse autor, cada palavra é polissêmica, admite vários sentidos de acordo com os contextos sociais e históricos nos quais é proferida, ou seja, guarda a história das interações humanas nas quais se concretiza.

Essas referências possibilitam que tenhamos como eixo da proposta curricular a linguagem como expressividade, construção de significados, espaço de diálogo entre a cultura mais ampla e a cultura das crianças.

Nas experiências com a linguagem, trata-se de criar situações que promovam o autoconhecimento, a autoestima e a autonomia das crianças em relações significativas, onde se sintam seguras e valorizadas (o que se concretiza no trabalho com seus objetos pessoais, histórias de vida, experiências com as famílias, oportunidades de escolha e iniciativa no dia a dia).

A integração social da criança acontece nas relações significativas com seus pares e com os adultos. Assim, a construção e a solidificação de vínculos afetivos são o ponto de partida para a relação com o conhecimento e a cultura.

Por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, as crianças ampliam o conhecimento do mundo e de si mesmas, construindo sua identidade, através do respeito e conhecimento das diferenças (interpessoais, étnicas, de gênero). Experiências éticas e estéticas marcam um trabalho focado na valorização da diversidade, da humanização, da cultura.

Nesse caminho, é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão sobre os sentimentos e as necessidades dos outros e o pertencimento ao mundo. Expressar ideias e sentimentos, expor opiniões sobre a realidade que se apresenta ao grupo são perspectivas importantes na construção de segurança e autonomia por parte das crianças.

A escuta, a observação atenta e o diálogo com as iniciativas e os interesses das crianças são molas propulsoras do trabalho do professor nessa perspectiva.

A partir dessa compreensão, o currículo da Escola de Educação Infantil da UFRJ subdivide-se em cinco dimensões (modos pelos quais a linguagem se concretiza no cotidiano do trabalho): ARTES (artes visuais, música, dança, literatura); CORPO (psicomotricidade relacional); BRINCADEIRA (faz de conta, jogos de regra, atividade lúdica); MATEMÁTICA; NARRATIVA, LEITURA e ESCRITA (letramento); EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA.

A seguir, expomos alguns caminhos do trabalho em cada uma dessas dimensões. O estudo de suas especificidades está em curso na equipe da escola. De todo modo, é importante dizer que no trabalho cotidiano elas se entrelaçam. Por exemplo, a brincadeira simbólica (faz de conta) é espaço de expressão e trabalho com o corpo na relação com objetos e com os pares; ou o trabalho com artes pode envolver a linguagem matemática. Enfim, a experiência com as crianças extrapola as dimensões da linguagem. Elas são importantes, tendo em vista a garantia de um planejamento que contemple, na linguagem, as linguagens, diferentes vias de expressão e organização da criança no mundo.

LINGUAGEM E ARTES

Nessa dimensão do trabalho cotidiano busca-se propiciar às crianças a apreciação de obras de arte (artes visuais), o diálogo sobre suas impressões, o conhecimento da história dos artistas/autores e a promoção de espaços para a produção das próprias crianças.

Ao mesmo tempo, busca-se diversificar o contato com o repertório musical, literário e imagético, trazendo para o dia a dia experiências com a música popular brasileira (MPB), músicas

tradicionais infantis, músicas regionais, fotografias, filmes, livros de Literatura (Infantil) e outros recursos que dialoguem com as experiências das crianças, ampliando-as.

O desenho, a modelagem, a colagem e outros modos de produção de linguagem plástica são favorecidos, sempre, tendo em vista que as crianças possam expressar significados sobre as histórias, dramatizações e suas observações do mundo.

A dança e o teatro são oportunidades de expressar também sentidos produzidos pelas crianças a partir do repertório apresentado.

São autores de referência da Educação e da Educação Infantil, na ampliação dessa perspectiva, Ana Mae Barbosa, Maria Isabel Leite, Mônica Bezerra, Monique Andries Nogueira, dentre outros. As referências de fundo são os trabalhos de Vygotsky sobre Arte e criação da infância.

LINGUAGEM E CORPO

A dimensão corporal é fundamental na expressão das crianças pequenas. No corpo elas transmitem emoção, ideias, diversos sentidos. Em todos os momentos do dia, é fundamental a atenção e o diálogo com o corpo das crianças, seus movimentos, suas intenções comunicativas.

Além disso, é importante a exploração de objetos “plásticos”, caixas de formas e tamanhos diferentes, panos de texturas diversas, dentre outros, que possibilitem que o corpo crie sentidos (trens, casas, automóveis). O aprimoramento da relação do corpo no espaço e no contato com o outro acontece nessas situações. Ou seja, a motricidade ampla (correr, pular, agachar, levantar etc.), a habilidade motora, a consciência corporal, o reconhecimento do seu corpo e do outro, a exploração do esquema corporal são trabalhados em situações de produção de significado, onde a criança reconhece suas possibilidades no contato com os outros.

São autores de referência da Educação Infantil, nessa perspectiva, Mariana Roncarati, Lea Tiriba, dentre outros. Em uma perspectiva de fundo, há os trabalhos de Wallon e da Psicomotricidade Relacional (Andre Lapierre).

LINGUAGEM E BRINCADEIRA

A brincadeira se constitui como um espaço de sociabilidade das crianças, em que experimentam a partilha de objetos e significados. Ao mesmo tempo, é um espaço de criação e recriação de regras, da realidade mais ampla. É um espaço de diálogo entre as crianças e o mundo, entre a infância e o mundo.

Na brincadeira, as crianças criam cultura a partir da ressignificação da cultura mais ampla. Por isso, é o caminho privilegiado do trabalho pedagógico. Observar a brincadeira simbólica das crianças, registrar quais personagens e enredos criam, possibilitar a ampliação desses movimentos são ações fundamentais do professor.

Nessa dimensão do trabalho, estão envolvidas as brincadeiras simbólicas (faz de conta, dramatizações que as crianças inventam), os jogos de regras (importantes no contato das crianças com o mundo arbitrário que nos organiza socialmente) e as atividades lúdicas.

São autores de referência na Educação Infantil Angela Borba, Cristina Porto, dentre outros, inspirados nas referências de fundo da Sociologia da Infância (Corsaro) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky).

LINGUAGEM E MATEMÁTICA

O mundo se organiza através das diferenças e semelhanças entre os objetos, entre as pessoas. A linguagem matemática evidencia essa organização. Nessa dimensão, trata-se de oferecer às crianças amplas oportunidades de desenvolverem comparações e arrumações na relação com os objetos da vida cotidiana (no lanche, com os materiais plásticos, lápis, papéis; com as peças dos jogos etc.).

Nesse caminho, é importante desafiar as crianças na construção de estruturas matemáticas (classificação, seriação, número, espaço, tempo, medidas, formas), sempre em situações significativas, contextualizadas.

Também, desenvolver o raciocínio lógico-matemático, explorando situações cotidianas, favorecendo que criem problemas, formulem hipóteses sobre problemas apresentados, busquem soluções; desafiando a capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, deduzir, refletir e argumentar.

São autores importantes: Lino de Macedo, Constance Kami e, como referência de fundo, os trabalhos de Piaget.

LINGUAGEM, NARRATIVA, LEITURA E ESCRITA

As práticas que envolvem leitura e escrita acontecem concomitantemente àquelas que valorizam as diversas linguagens das crianças, tais como: o desenho, a brincadeira, a pintura, as atividades relacionadas ao corpo, dentre outras. Entendemos que a leitura e a escrita são instrumentos culturais nos quais expressam as ideias, as emoções, os desejos e que proporcionam as informações e as ampliações de trocas constantes. É nessa perspectiva que as práticas que envolvem a escrita acontecem em situações de Letramento. Este se entrelaça com processos mais gerais de construção da linguagem por seu caráter social.

Reiterando as contribuições de Vygotsky para o processo de apresentação da escrita à criança, entendendo que ela é um instrumento de expressão e de conhecimento do mundo, vale destacar as diretrizes por ele apontadas que traçam: o ensino da escrita deve ser apresentado à criança quando esta sente a necessidade dela; a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa; a necessidade de aprender a escrever ser natural tal como é a de falar e que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras. A apropriação da linguagem e o letramento envolvem a circulação pelas duas modalidades de linguagem verbal, oral e escrita, em situações contextuais.

Narrar histórias de si e da cultura letrada, recontar histórias, envolver-se em situações significativas em que a leitura e a escrita acontecem de forma contextualizada marcam as práticas de Letramento.

LINGUAGEM, CULTURA E EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

Estar em contato com a natureza nas experiências e nas descobertas que por ela perpassam é fundamental para que as crianças construam o sentimento de pertencimento ao mundo no qual estão inseridas. Nesse sentido, o estímulo à compreensão dos fenômenos naturais, os costumes de diferentes culturas, a vida em sociedade, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural devem ser compartilhados com as crianças no intuito de desenvolver a consciência cidadã

5 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Desde o ano de 2006 até a presente data, a escola, em seu percurso, diante das contribuições pedagógicas do grupo de profissionais, criou nomes para os grupos das crianças de maneira a ampliar as possibilidades de estudo e a exploração do tema referente ao projeto institucional intitulado “Solidariedade e Alegria não tem Idade”. Assim, os grupos se organizaram da seguinte maneira:

- (1) **alegria** (de ser e de estar na vida; 4 a 12 meses);
- (2) **reino animal** – macaco (exploração do mundo animal, seus problemas atuais, a relação com a natureza e impactos para o homem; 12 a 24 meses);
- (3) **reino vegetal** – árvore (exploração da flora, seus problemas atuais, a relação com a natureza e impactos para o homem; 12 a 24 meses);
- (4) **água** (sua relação com a vida, a importância dela na nossa vida diária; 2 a 3 anos);
- (5) **diversidade** (as questões da inclusão, descendência, etnias, oportunidades para todos, escolhas individuais; 3 a 4 anos);
- (6) **esperança** (os valores morais e sociais; o esforço para estar bem no coletivo; a organização para o bem-estar da comunidade visando ao bem-estar de todos; 4 a 5 anos);
- (7) **doação** (o respeito aos outros e às suas necessidades, compartilhar nossos recursos materiais, pessoais e sentimentais; 5 a 5 anos e 11 meses).

Devido às demandas das crianças e às mudanças ocorridas no grupo de profissionais que hoje atua na EEI, estamos discutindo e revendo o projeto institucional da EEI. Para isso, a proposta é que, a partir de 2013, as próprias crianças possam eleger o nome de seus grupos, pautados na construção da identidade individual e coletiva.

Atualmente, há aproximadamente quinze crianças por grupo e quatro professoras responsáveis, divididas por turnos. Essa situação está sendo revista, buscando atender aos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, abrir espaço para estudo e planejamento dos professores no tempo/espaço do trabalho, assim como permitir que a participação dos estagiários esteja garantida nesses encontros.

O horário de funcionamento é realizado das 7h30min às 17h30min e a alimentação é feita nos momentos da colação, do almoço, do lanche das 15h e do lanche das 17h.

O atendimento institucional em período integral para crianças entre 04 meses e 5 anos e 11 meses engloba, portanto, questões complexas. Essas questões dizem respeito, principalmente, à

sistematização de rotinas e práticas saudáveis na escola, à institucionalização dos processos educativos (levando em consideração as práticas familiares), assim como às questões relacionadas ao desenvolvimento e ao crescimento infantil, além do constante contato com os pais.

A educação, nessa etapa, não se resume a práticas pedagógicas assistencialistas, mas inclui questões relacionadas à saúde física, emocional e psicológica das crianças, às relações entre a criança e seus pais, pais e professores, criança e professores e outros adultos, e, ainda, à parceria entre família e escola no que diz respeito ao compartilhar a educação dessas crianças. Os pais, principalmente de crianças pequenas, atualmente, parecem contar com a ação da escola de educação infantil (especialmente as de período integral) elevando suas expectativas em termos de cuidados pessoais, socialização e educação. Questões tipicamente relacionadas à dinâmica familiar, especialmente nesse período em que as crianças estão nessa faixa etária (4 meses a 5 anos e 11 meses), se tornam, com o compartilhar do processo educativo da criança, preocupações da escola também. Dessa forma, a escola de educação infantil atuará como uma instituição que reconhece os interesses, as demandas e os direitos de sua população e da sociedade como um todo.

Tendo dito isso, é natural que nossa preocupação constante seja a de refletir sobre as questões que o atendimento em período integral traz.

Nessa perspectiva, compartilhar a educação das crianças pequenas com as famílias é uma prática escolar desejável, e até mesmo entende-se que a escola terá como responsabilidade apresentar seu programa para os pais propondo formas inovadoras de parceria e esclarecendo sobre o escopo e amplitude de suas ações. Certamente, o atendimento integral deve contemplar o desenvolvimento integral da criança: social, cognitivo (aqui incluindo as linguagens em geral), emocional, físico e os aspectos culturais que permeiam toda a nossa vida.

No entanto, sentimos que é sempre bom esclarecer que a escola não deve assumir o lugar da família, pois a coletividade, por mais que estejamos atentos às necessidades e demandas de cada criança, se impõe no ambiente escolar. Nossa atenção está totalmente voltada para garantir a formação pessoal e acadêmica das crianças. Fazer com que as crianças se sintam plenamente bem e à vontade na nossa escola é nossa meta principal. Propiciar a aprendizagem com desafios adequados e pertinentes se faz também imperativo. Estar atentos ao que as crianças trazem consigo e expressam sobre sua cultura é o nosso ponto de partida para o desenvolvimento de interações positivas e construtivas.

6 – PLANEJAMENTO

O planejamento é a expressão daquilo que acreditamos ser pertinente e adequado para as crianças e, para isso, ele é pensado a partir do calendário anual, explicitando a movimentação das diferentes épocas do ano (como, por exemplo, as estações, as festividades típicas e os projetos institucionais; o período de inserção, a passagem de um semestre para o outro que podem trazer mudanças, a inclusão ou saída de crianças, entrada e saída de profissionais) e os objetivos pedagógicos, para que seja possível programar e desenvolver as atividades da rotina. Sendo um

instrumento completamente flexível, este poderá ser modificado para atender às demandas do grupo.

Ao planejar, o professor deve levar em consideração:

- as áreas de conhecimento e desenvolvimento infantil
- os recursos disponíveis em sala e no seu entorno
- a variedade de atividades possíveis de serem desenvolvidas dentro e/ou fora de sala
- a rotina diária (e quão flexível ela poderia vir a ser)
- o trabalho individual, de pequenos grupos e do grande grupo
- a contribuição, individualidade, iniciativa e cultura de cada criança
- as características do grupo e suas necessidades específicas
- a organização social que se pretende construir
- o equilíbrio das ações ao longo da semana.

O planejamento semanal deve ser avaliado constantemente por professores e coordenação pedagógica, na ocasião das reuniões de coordenação por grupo, demonstrando uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e necessidades identificadas e como inspiração para o planejamento futuro. Essa reflexão pode ser desdobrada por questionamentos tais como:

- O que não deu certo? Como você faria diferente?
- O que deu certo? Por que você acha que deu certo?
- Surgiu algo inesperado? Algo novo? Como lidamos com isto?
- Quais os desdobramentos futuros das atividades desenvolvidas?
- Como você explica a conexão entre as atividades já desenvolvidas e as que ainda serão propostas?
- As contribuições das crianças foram registradas? Quais foram elas? Estas tiveram algum impacto no planejamento das atividades que serão propostas?
- A intervenção do adulto foi adequada? Como ele atendeu às demandas das crianças?
- O tema permite o desenvolvimento de atividades que cobrem várias áreas do currículo? Quais são elas? Como estão sendo desenvolvidas?

O planejamento semanal deve ser feito em conjunto por todas as professoras do grupo, para que este revele sua lógica, sequência de atividades e intervenção, o resultado da reflexão e estudo das professoras, e a maneira com que elas lidam com as contribuições das crianças e suas famílias. Este deve também incluir informações sobre o uso das diversas possibilidades oferecidas pelo espaço e pelo grupo de profissionais da escola. Projetos extraescolares, como, por exemplo, saídas para passeios e visitas guiadas, são também parte do planejamento e devem explicitar a conexão entre os projetos de sala e a intenção da visita. Além disso, é imprescindível que o planejamento esteja em sintonia e harmonia com o projeto de escola, para que todos possam reconhecer a evolução dessa sintonia ao longo dos anos das crianças em nossa escola. O caderno do planejamento é uma ferramenta que estará disponível para os professores, equipe técnica, coordenação pedagógica e para consulta dos pais.

7 – AVALIAÇÃO

A avaliação das atividades e das crianças não terá como objetivo a progressão das crianças para o próximo ano. O acompanhamento das atividades e desenvolvimento das crianças visará ao bem-estar delas e será feito ao longo de todo o ano com registros nos cadernos de planejamento (para subsidiar o planejamento seguinte) e individualmente.

A avaliação tem como preocupação principal o monitoramento da atuação e participação da criança dentro de seu grupo, na escola, com as crianças e adultos, visando, por meio da observação minuciosa, a fomentar seu desenvolvimento integral, bem-estar e envolvimento com as atividades autoiniciadas e propostas pela escola/grupo/professor.

Esses registros são encaminhados para os pais da seguinte maneira:

- Em julho e em dezembro – relatório iniciando com as características do grupo em questão e passando para as características, contribuições, desenvolvimento, atividades e conquistas da própria criança, ao longo de cada semestre.

A entrega dos relatórios será por meio de reuniões coletivas e individuais com os pais. Ambos os relatórios comentarão sobre os possíveis encaminhamentos das atividades do grupo e de cada criança.

É importante também situar as estratégias de avaliação institucional da escola. Ao final de cada ano, fazemos um momento para reflexão sobre o desempenho dos professores, quando eles podem se autoavaliar e compartilhar com seus pares e coordenação pedagógica sobre sua atuação, preocupações, frustrações, assim como suas opiniões a respeito do andamento do ano. Entrevistas são feitas para conversar sobre possíveis melhorias quando pertinente e para que a equipe pedagógica seja também informada sobre pontos que precisam de maior atenção, revelados a partir da prática dos professores nesta escola. As entrevistas são feitas individualmente e coordenadas pela supervisão pedagógica e/ou equipe técnica.

Organiza-se, também, a oportunidade para avaliação anual das ações e desempenho da equipe técnica e dos outros setores. Esses procedimentos são coordenados pela própria equipe técnica e a metodologia pode variar dependendo das demandas que surgirem. Cabe aos responsáveis pelos setores encaminharem o processo de avaliação de seus respectivos funcionários.

A avaliação institucional dos funcionários do quadro efetivo é sempre feita pela Direção, conforme normas desta universidade, mas a avaliação do andamento do trabalho da escola é desenvolvida pela comissão que será designada anualmente para tal tarefa. Os instrumentos para utilização no processo de avaliação são sempre revistos anualmente, atendendo às modificações indicadas no ano anterior e de maneira a capturar mais detalhadamente os vários aspectos que compõem a nossa prática e pensamento.

8 – ESPAÇOS E ROTINAS

A ambientação das salas e de todo o espaço da escola leva em consideração, essencialmente a rotina, a segurança e os interesses da criança.

Com isso, queremos dizer que a ambientação de nossos espaços é feita de maneira a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e que os adultos possam planejar atividades que fomentem suas interações e relações. Estamos sempre comprometidos com o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo das crianças porque acreditamos que todos nós nos envolvemos melhor nas situações de aprendizagem se nos sentirmos bem no espaço organizado para o desenvolvimento de atividades, experiências e relações. Aachamos também que a adequação dos ambientes deve atender às necessidades dos adultos e das crianças e que leve em consideração o fluxo e o trânsito destes durante o dia no espaço da escola, respeitando a dinâmica de cada grupo de crianças.

Os ambientes devem ser preparados de maneira a acolher e instigar a curiosidade e a participação ativa das crianças e, para isso, materiais e brinquedos deverão estar sempre disponíveis e acessíveis para elas, depois de feitos planejamento, seleção e organização criteriosos pelos adultos. Tentamos, na medida do possível, arrumar, sistematicamente, os materiais, jogos e brinquedos por áreas no espaço de sala. Essas áreas possibilitam que as crianças tenham acesso ao que precisam para desenvolver seus planos, visualizem as possibilidades que a sala e os adultos lhes dão e sejam ativos em sua própria aprendizagem, desencadeando interações com seus pares e adultos.

Por meio da aprendizagem ativa, isto é, a aprendizagem em que as crianças se envolvem ativamente nas escolhas e tomadas de decisão, acreditamos que as crianças ganham autoconfiança, desenvolvendo sua autonomia e iniciativa, aprendendo a tomar decisões e resolver problemas, assim como trabalhando a autoestima e o processo de socialização sempre com o apoio dos adultos. Por outro lado, aprendem também a respeitar os diferentes momentos da rotina, ouvindo atentamente o que os adultos colocam, propõem e desenvolvem com e para eles.

Queremos, então, criar ambientes que apoiem as crianças em suas iniciativas e relações; que acolham o planejamento dos adultos, que, por sua vez, foi inspirado na observação minuciosa das crianças e suas atividades na escola; que fomentem a criatividade e expressão das crianças; e promovam sempre o bem-estar e envolvimento delas com a vida escolar. Temos a preocupação em levar em consideração aquilo que as crianças trazem para nós e a sua experiência familiar, para que a nossa programação seja pertinente e equilibrada. A intenção é sempre de estender as experiências das crianças, lhes proporcionando situações novas e desafiadoras de maneira intencional e organizada dentro de um ambiente que as inspirem.

Entendemos que um ambiente de qualidade deve ser flexível, passível de ser revisto e reorganizado regularmente para atender às demandas desenvolvimentais das crianças e dos projetos do grupo.

Deve também, dessa forma, ser organizado com vistas à ampliação da capacidade e interesse das crianças e da complexidade das atividades e projetos ao longo dos anos da educação infantil. Acharmos, então, que a sala estando dividida por áreas, estas muitas vezes eleitas pelas crianças (como por exemplo, as áreas do cabeleireiro, do supermercado e do hospital etc.), oferece possibilidades diversas e acolhe diferentes interesses, dando lugar às investigações peculiares. A identidade do grupo ficaria assim visível para todos, pois a exposição dos registros do processo educativo se faz imprescindível em um contexto como este.

O ambiente da escola designado para as crianças não se restringe somente ao espaço de sala, mas também às áreas externas às suas salas. O parque, as salas de TV e vídeo/DVD, dos livros e brincadeiras, sala de movimento, refeitório, corredor e recepção estão todos voltados para o atendimento das crianças tanto para atividades como para períodos de convivência como as outras pessoas que não são de seu próprio grupo. Preocupamo-nos em manter esses outros espaços a partir das mesmas premissas que nos orientam ao preparar as salas de referência dos grupos das crianças, isto é, com segurança, apropriação para desenvolvimento de suas atividades e supervisionadas por adultos preparados para lidar com as demandas infantis.

9 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada é organizada e gerida pela coordenação pedagógica. As atividades da formação continuada visam à atualização de toda a equipe da escola, com vistas ao aprofundamento do conhecimento sobre intervenção educativa, interações e relações sociais, planejamento, ambientes, construção de projetos coletivos, desenvolvimento infantil, avaliação, oportunidades de parceria, produção de materiais e tudo o mais que vier a acrescentar na prática diária e na qualidade da ação escolar.

Para tanto, diversas oportunidades serão criadas para que a equipe da escola esteja sempre envolvida em atividades de estudo, reflexão e construção de conhecimento, aproveitando as oportunidades de desenvolvimento destas relativas ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). A formação continuada integra o conjunto de atividades e tarefas dos professores e toda equipe da escola, estando incluída na carga horária de seus funcionários.

Visaremos a desenvolver ações em diversos formatos para que todos os envolvidos possam participar tanto como apresentadores de seus projetos quanto ouvintes, assim como incentivar os profissionais a participarem de eventos externos.

Nosso programa inclui:

- **Reuniões pedagógicas gerais**, quando estamos voltados para a compreensão do nosso cotidiano, na tentativa de solucionar problemas de forma criativa e que atendam verdadeiramente às demandas permanentes e flutuantes.

- **Reuniões de coordenação, separadas por grupos**, quando estamos trabalhando em conjunto no planejamento, pensando e elaborando projetos e aprofundando o nosso olhar sobre cada criança do grupo.
- **Oficinas**, que nos proporcionarão conhecer trabalhos mais específicos tanto de integrantes da equipe da escola (como, por exemplo, reflexões a partir de cursos de pós-graduação, de curta duração etc.) quanto de profissionais que atuam na área da educação e áreas afins. Estas têm como objetivo ampliar nosso conhecimento de maneira a nos auxiliar uma compreensão mais alargada sobre tudo aquilo que tem implicações para o processo educativo e o desenvolvimento infantil e profissional.
- **Participação em eventos**, tais como congressos, seminários, oficinas, palestras e outros com possibilidade de apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos que retratam os interesses e as práticas dos profissionais da escola. Todos os profissionais da escola devem ter a oportunidade de frequentar tais eventos durante o ano.
- **Jornada Interna**, que tem como objetivo principal a divulgação do trabalho desenvolvido na escola por diferentes participantes, como, por exemplo, de todos da equipe da escola, estagiários de unidades acadêmicas parceiras, docentes dessas mesmas unidades, funcionários técnico-administrativos, assim como de outros profissionais da educação e áreas afins externos à UFRJ.

As atividades de formação continuada têm sempre como preocupação o crescimento profissional da equipe. Todas as ações supervisionadas especialmente pela coordenação pedagógica têm como meta a exposição ao conhecimento e o aprimoramento das práticas com as crianças, suas famílias e as relações entre os adultos. A Escola de EI da UFRJ tem um compromisso também estreito com a formação inicial, à medida que a escola é espaço privilegiado de estágio para os alunos da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Nessa perspectiva, é importante garantir espaço de interação dos estagiários com as crianças, acompanhamento do professor regente no processo de formação dos estagiários, troca sistemática com os professores responsáveis pela Prática de Ensino na Universidade.

10 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto, feito a muitas mãos, reflete um pensamento ideológico de uma comunidade escolar e acadêmica que se preocupa com a infância e que pretende estar a todo o momento reavaliando suas práticas na busca constante de aprimoramento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, referendamos o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, na certeza de que podemos, juntos, comunidade escolar e acadêmica, contribuir para a propositura de políticas públicas no tocante às ações de desenvolvimento da Educação Infantil no cenário brasileiro.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 11 mar. 2011, Seção 1, p. 10.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 23 dez. 1996.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Sueli Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 73-80.

ANEXO C – Registro/Termo de consentimento livre e esclarecido**REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Informações aos Participantes****1 – Título do estudo:****2 – Convite**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa _____. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3 – O que é o projeto?

O projeto consiste em _____.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa _____. O estudo investiga _____. Entre outras atividades, pretendemos _____.

5 – Por que você foi escolhido(a)?

As atividades serão oferecidas para todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto _____, você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

ANEXO C – Registro/Termo de consentimento livre e esclarecido (Continuação)**8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Só o desejo de participar.

9 – Quais são os possíveis riscos ou desconforto ao participar do estudo?**10 – Quais são os possíveis benefícios de participar do estudo?****11 – O que acontece quando o estudo termina?**

A equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados. Além disso, os resultados vão compor o ACERVO de pesquisas do _____, ficando disponíveis para consulta.

12 – E se algo der errado?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes risco algum.

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo? De que forma?

Sim.

14 – Contato para informações adicionais.

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)

Dados da Instituição Proponente

Pesquisadora Responsável:**15 – Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar a segunda via deste termo com todas as informações assinado pelo pesquisador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do local: _____

Título do projeto: _____

Nome do investigador: _____

Assinatura do investigador: _____

Data: ____/_____/____

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu tratamento médico ou direitos legais sejam afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/_____/____

Obs.: Duas cópias devem ser feitas: uma para o usuário e outra para o pesquisador.

ANEXO D – Procedimentos para solicitação de realização de pesquisa**ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UFRJ****COORDENAÇÃO DE PESQUISA – 2016****PROCEDIMENTOS PARA SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

- a) Entrega da documentação por parte do solicitante: projeto completo com ênfase nos objetivos, metodologia, instrumentos, participantes da pesquisa, carta de apresentação do professor orientador/a, RCLE e/ou Assentimento que será utilizado.
- b) Preencher o formulário de dados sobre o projeto que será encaminhado ao CD da EEI.

O parecer deve se orientar e respeitar:

- a) Os principais requisitos éticos da Resolução 510/2016 para realização de pesquisas (disponível no site da EEI).
- b) Documentos legais/oficiais da EI.
- c) PPP da EEI.
- d) Práticas e rotinas da EEI, assim como o fluxo de pesquisa envolvendo um determinado grupo de crianças e professoras.

O/A pesquisador/a deve respeitar:

- a) Desejo das crianças / responsáveis / trabalhadores da escola em participar.
- b) Dependendo da proposta de pesquisa, poderá ser solicitada a realização de reunião com as famílias e/ou outro público participante para maiores esclarecimentos.
- c) Práticas e rotinas da EEI.
- d) PPP da EEI.
- e) Compromisso com a devolutiva dos resultados da pesquisa e a entrega da via digital do trabalho concluído.

ANEXO D – Procedimentos para solicitação de realização de pesquisa (Continuação)

Critérios Avaliados	Crivo de Avaliação				
	Sim	Não	Parcialmente	N/A	Comentários
Participantes*					
Discrimina quem são?					
Discrimina se são maiores ou menores de idade, ou se são impedidos ou diminuídos em sua capacidade de consentir?					
No caso de menores de idade ou de impedidos / diminuídos em sua capacidade de consentir, é apresentada justificativa de sua participação?					
Os participantes estão em situação de vulnerabilidade social?					
Processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido**					
É solicitada e justificada a dispensa do processo de consentimento e assentimento?					
É solicitada e justificada a dispensa de registro por escrito (antes TCLE, agora RCLE)?					
É apresentada forma alternativa de registro do consentimento?					
Registro de consentimento livre e esclarecido (antigo TCLE)					
Apresenta o telefone de contato do (a) pesquisador (a)?					
Apresenta o telefone de contato do CEP/CFCH?					
Apresenta justificativa?					
Apresenta objetivos?					
Apresenta procedimentos?					
Apresenta os riscos da pesquisa?					
Apresenta os benefícios da pesquisa?					
Garante a plena liberdade da participação?					
Garante sigilo e anonimato?					
Garante que o participante receberá 2ª via do RCLE?					
O termo de consentimento está escrito em linguagem acessível ao destinatário?					
Registro de assentimento (para menores de idade ou impedidos de consentir)					
Apresenta registro de consentimento dos representantes legais dos menores ou impedidos de consentir?					
Apresenta o telefone de contato do CEP/CFCH?					
Apresenta justificativa?					
Apresenta objetivos?					
Apresenta procedimentos?					
Apresenta os riscos da pesquisa?					
Apresenta os benefícios da pesquisa?					
Garante a plena liberdade da participação?					
Garante sigilo e anonimato?					
Garante que o participante receberá 2ª via do TCLE?					
O termo de assentimento está escrito em linguagem acessível ao destinatário?					

* É importante atentar para estas características, uma vez que delas dependem as informações que devem estar presentes nos termos obrigatórios.

** Cf. Cap. III da Resolução 510/16.

ANEXO E – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Centro de Educação e Humanidades
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2017.

Venho, por meio desta carta, apresentar minha orientanda CLÁUDIA VIANNA DE MELO, regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação neste Programa, que submete seu pedido de autorização para realização de pesquisa na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ) conforme descrito em seu projeto de pesquisa anexo a tal solicitação.

Manifesto mais uma vez a satisfação de podermos aproximar nosso Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente à EEI/UFRJ, o que tem contribuído sobremaneira para o avanço de nossas investigações.

Atenciosamente,

Ligia Maria Leão de Aquino
 Profa. Associada – PROPED/ UERJ

Matr. 34576-9

Rua São Francisco Xavier, 524 RIO/RJ-CEP20550-013 Telefone: (21)2334-0467FAX: (21)334-0120

ANEXO F - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2016

Escola de Educação Infantil - UFRJ

1) MISSÃO INSTITUCIONAL

Como a unidade define sua missão institucional e os objetivos estratégicos relacionados?

A missão institucional da Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI UFRJ) é inspirar políticas públicas na área da Educação Infantil. Nessa vertente, uma outra missão a ser considerada é a consolidação do seu processo de institucionalização, iniciado pós Resolução CNE/CEB nº01/2011, que normatizou o funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e Fundações.

A EEI UFRJ completou, em 2016, 35 anos. Ao longo de sua existência, assumiu diferentes nuances. Foi fundada como Creche Universitária em 1984 para atender aos filhos

de funcionários da universidade. Com a promulgação da Resolução nº 01/2011, que estabeleceu critérios para que as unidades continuassem a integrar as universidades, iniciou-se um processo de institucionalização para reconhecimento da EEI UFRJ enquanto unidade acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dessa forma, em 2013, após aprovação no Conselho Universitário, a unidade tornou-se Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, provocando alterações no Estatuto da UFRJ.

Conforme tem sido pautado ao longo de sua existência, e de forma mais veemente nos últimos anos, uma unidade de Educação Básica no âmbito da Universidade justifica-se quando o seu princípio fundamental é a formação profissional, atuando nas esferas do ensino, pesquisa e extensão universitárias. Desde a institucionalização em 2013, temos buscado exercer o atendimento às crianças e suas famílias, privilegiando atividades que se constituem como partes do tripé universitário.

Objetivos Estratégicos Relacionados: Exercer de forma intensa o protagonismo na produção de conhecimento sobre a infância, realizando pesquisas significativas para a Educação Infantil que tenham impacto nas redes escolares; ser produtora de práticas de extensão, atuando na interlocução com a comunidade, responsabilizando-se pela divulgação do conhecimento construído na unidade; ampliar a atuação enquanto campo de estágio para outras áreas; executar o projeto de construção da sede da escola, o que possibilitará a ampliação do número de crianças atendidas; constituir seu corpo docente efetivo, por meio de concurso público para a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT; integrar-se academicamente ao Colégio de Aplicação para que se constituam como uma unidade de Educação Básica da UFRJ.

O que a unidade realizou de mais relevante para alcançar a sua missão institucional nos últimos 10 anos?

Podemos destacar algumas conquistas que se relacionam à missão institucional da EEI UFRJ.

A primeira diz respeito à aprovação unânime pelo Conselho Universitário, no dia 08 de agosto de 2013, da sua institucionalização como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, desvinculando-a da Pró-Reitoria de Pessoal.

A segunda está relacionada à implantação do artigo 1º da Resolução nº 01/2011, que previu a igualdade de condições de acesso e permanência de crianças na faixa etária atendida.

Em 2006 a unidade se configurava como benefício aos servidores da UFRJ, atendendo exclusivamente aos seus filhos.

A Resolução N° 1, de 10 de março de 2011 afirma em seu Art. 1º, que as “*unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se*”, segundo o art. 16, em seu inciso I, da Lei nº 9.394/96, “*como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem*”: oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças na faixa etária do atendimento; realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra; atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino; garantir ingresso dos profissionais da Educação exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; assegurar carreira e valorização dos profissionais do magistério; oferecer aperfeiçoamento profissional continuado; assegurar piso salarial profissional; e assegurar condições adequadas de trabalho.

Em 2006 a unidade passou a realizar a seleção das crianças por meio de edital, objetivando dar mais transparência aos critérios de ingresso.

Se até então a EEI UFRJ aceitava apenas filhos (as) de servidores (as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012 passou a destinar um percentual de vagas para filhos (as) de estudantes da UFRJ. Desta forma, atendia-se parcialmente à norma da Resolução que assegurava acesso da comunidade às unidades de Educação Infantil vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior. No edital de acesso da EEI UFRJ para o ano de 2013, a escola apresentou suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas. Assim, a partir do ano letivo de 2013, a EEI UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversificada: filhos (as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram o ingresso até o ano de 2011; filhos (as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013.

Outro importante dado, diz respeito a visibilidade da EEI UFRJ após edital de acesso universal: em 2011, 38 famílias de servidores disputaram 13 vagas; em 2012, 17 famílias de estudantes da UFRJ, disputaram 5 vagas. Enquanto que 54 famílias de servidores disputaram 13 vagas. Após a abertura do acesso para o público em geral, notamos que o número de interessados vem aumentando. Em 2013, 273 famílias disputaram 43 vagas. Em 2014, 485 famílias disputaram 33 vagas. Em 2015, 406 famílias disputaram 28 vagas. Já em 2016, 2.378

famílias se inscreveram para 25 vagas. Isso representa um aumento de 625% entre os anos de 2011 e 2016.

Além da abertura do acesso para o público em geral e da institucionalização da unidade como órgão Suplementar do CFCH, outra conquista importante foi a realização do primeiro concurso para 04 vagas de professor da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico para a Educação Infantil, após 34 anos sem quadro de professor efetivo.

Podemos destacar como conquista a consonância do Projeto Político Pedagógico com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os demais documentos legais. O Projeto Político Pedagógico da EEI UFRJ tem como marca identitária a concepção de criança ativa e participativa, que através da brincadeira e da interação apreende o seu entorno social e se desenvolve. A participação e o envolvimento das famílias também se constituem em um dos princípios essenciais do trabalho realizado na instituição.

É característica de nosso trabalho pedagógico a concepção de que cada criança possui sua identidade e sua forma de se relacionar com o mundo. E, por isto, acreditamos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança é único.

Outra conquista a ser mencionada é o ingresso dos profissionais da escola, por meio de concurso público de provas e títulos. Apesar do quadro ser constituído, em sua maioria, por professores com contratos temporários, o acesso ocorre por meio de processo seletivo público, composto por prova escrita, prova didática, análise curricular e documental, sendo exigida como titulação mínima a graduação em Pedagogia. É garantida ainda ao profissional a formação continuada, por meio de reuniões de formação e projetos institucionais realizados em parceria com outras unidades da universidade.

A institucionalização provocou a necessidade de revisão do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola, reacendendo o debate político e desencadeando grupos de trabalho, com a participação de membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de reafirmar o papel e a identidade da Escola de Educação Infantil na UFRJ.

Em relação à gestão da escola, uma conquista política foi o primeiro processo para a eleição da Direção da unidade, por meio do voto paritário da comunidade escolar. A escolha democrática da gestão representou o rompimento da informalidade na constituição da gestão, representando politicamente um passo adiante para o reconhecimento institucional.

Quais os principais obstáculos à realização da missão institucional neste período?

Muitas conquistas foram alcançadas pela instituição nos últimos 10 anos e particularmente após a Resolução nº 1/2011. Avanços estes que traduzem a luta política pela identidade da Escola de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, alguns obstáculos ainda nos desafiam à realização da missão institucional.

Atualmente, temos como obstáculo a ausência de orçamento próprio, para a garantia da autonomia e de melhorias no espaço físico, adequando-o à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas. Atendemos o artigo 8º da Resolução de forma parcial, definindo a vinculação da unidade na estrutura administrativa e organizacional, como órgão suplementar do CFCH, no entanto não temos assegurado os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Vivemos uma institucionalização embrionária, uma vez que dependemos da Administração Central para efetuar compras e serviços na unidade, impedindo o exercício da autonomia e dificultando a administração por parte da gestão, que em situações emergenciais, recorre a recursos pessoais para não interromper o atendimento às crianças.

Ainda sobre o artigo 8º, a EEI UFRJ enfrenta como um outro obstáculo a constituição do corpo docente efetivo, com integrantes da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT. Consideramos como um importante avanço a conquista do primeiro concurso público para a carreira supracitada, iniciado em 2015 e em período de homologação. Entretanto, o baixo número de vagas conquistadas ainda coloca a instituição em uma situação vulnerável à transitoriedade dos que atuam diretamente com as crianças, devido ao vínculo temporário.

Ao longo dos 35 anos de existência da EEI UFRJ, a função docente foi exercida por atores diversos. A necessidade de um quadro composto por professores efetivos é a garantia do compromisso com o desenvolvimento das crianças, articulando os conhecimentos produzidos através do ensino, da pesquisa e da extensão, para além dos muros da universidade, cumprindo assim a sua função social de produção de conhecimento sobre a educação infantil.

Um outro importante obstáculo a ser superado na nossa unidade é a aquisição de uma sede própria, construída a partir de um projeto que apresente de acordo com o artigo 5º da Resolução “*condições de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene*”, pensado para cumprir finalidades de acolhimento, interação, exploração, descoberta e inclusão. O local onde a EEI UFRJ se localiza há 35 anos foi uma adaptação de uma ala do Instituto de Pediatria e embora os espaços internos tenham sido organizados para o

atendimento às diferentes funções desempenhadas pela unidade, com salas administrativas e pedagógicas, área para atividades externas, local para alimentação, berçário, não são adequados para a representação que a escola possui neste momento no âmbito da universidade e para a organização proposta pela unidade.

Em 2010 foi realizado um estudo preliminar pela Equipe Técnica do Plano Diretor UFRJ 2020 de um projeto para a construção da sede da Escola de Educação Infantil da UFRJ integrando o Complexo de Educação. Em anexo a este documento incluímos este Estudo Preliminar.

Nossa meta é que nos próximos cinco anos possamos vislumbrar a efetiva construção do prédio da unidade, e a consolidação do Complexo de Educação de forma concreta. Isto traz implicações importantes de integração entre a EEI UFRJ e o CAp UFRJ fortalecendo a construção da Política de Educação Básica na unidade e a viabilização de um projeto articulado de Formação de Professores na UFRJ.

2) INTEGRAÇÃO ACADÊMICA

Como tem se dado a interação acadêmico-institucional da unidade com o seu Centro?

Considerar relação graduação (educação básica no caso CAp e EEI; residência e preceptorias, no caso das unidades hospitalares), pós-graduação, pesquisa e extensão.

Apontar avanços, limites, dificuldades e potencialidades.

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) tem atuado de forma significativa na construção do papel da Escola de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação enquanto unidades integradas que compõem a Educação Básica da UFRJ. Para tanto houve a criação do Comitê Permanente de Educação Básica no âmbito do Conselho do CFCH em 2015. São atribuições deste Comitê: assessorar o Conselho em questões que envolvam a Educação Básica; auxiliar na sedimentação de uma política da educação básica na UFRJ, integrando os diversos níveis de ensino que a compõem e sua articulação com as demais unidades do CFCH e dos demais Centros; propor ações e recomendações que fortaleçam a institucionalização e o funcionamento do Colégio de Aplicação e da Escola de Educação Infantil.

Nos tempos atuais, podemos afirmar que a EEI integra o Complexo de Educação no plano das ações junto às unidades anteriormente mencionadas. Realizamos ações que promovem a discussão conjunta do papel da Educação Básica na universidade.

Apresentar as principais ações que possibilitaram as articulações ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão para a unidade.

Com relação à extensão, em 2015, foi realizada uma parceria mais estreita entre a Escola de Educação Infantil e a Faculdade de Educação para a implementação do Projeto de Extensão denominado: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – ENTRE PRÁTICAS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS” que tem por objetivo primordial a formação continuada da equipe da escola e a revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade. Como parte deste Projeto de Extensão temos também a oportunidade de ampliar as discussões para além do corpo social da EEI UFRJ através do evento mensal “Educação Infantil: Práticas em Debate”, que é aberto ao público que atua nas redes de ensino da Educação Infantil, e procura dialogar através de temáticas de relevância para esta primeira etapa da Educação Básica. Deste modo fazemos interlocução com professores de outras redes municipais que têm no evento de extensão um espaço garantido para debate. Neste semestre realizamos a discussão dos seguintes temas articulados à reelaboração do nosso PPP: Brincadeiras; Inserção de Novas crianças e suas Famílias; Organização dos Espaços; Metodologia de Projetos; Transição para o Ensino Fundamental. Deste modo, as atividades de ensino e a revisão do nosso PPP mantêm-se articulados. É importante ressaltar que a EEI UFRJ atua junto a várias unidades da UFRJ como campo de extensão universitária. Também atua na Coordenação do Curso Debates em Educação, curso que tem por objetivo inspirar a Política de Formação de Professores da UFRJ.

Um desafio para nossa unidade é a articulação, de forma sistemática, com a Graduação em Pedagogia. Além disso, a participação da escola no Curso de Especialização em Educação Infantil é uma demanda forte do corpo de funcionários da unidade. Temos também discutido a possibilidade de integrarmos um Curso de Especialização com o tema da Diversidade na Educação Infantil. Este tema requer maior discussão, entretanto, já se mostra como um ponto promissor.

A EEI UFRJ vem atuando, ao longo dos anos, como importante campo de estágio, marcadamente do curso de Pedagogia da UFRJ. Temos buscado desenvolver o trabalho de estágio na unidade com características peculiares que envolvam a participação ativa dos professores da unidade como formadores dos alunos da graduação.

No ano de 2013 a unidade vivenciava uma situação peculiar em que parte do quadro de professores da unidade era composta por Técnicos em Assuntos Educacionais, que foram

alocados para tal fim a partir de concurso realizado em 2007 como tentativa de suprir a necessidade da unidade. Para exercer esta função, foi exigido para o cargo formação em Pedagogia e experiência em Educação Infantil. Uma outra parte do quadro funcional era composta por professores substitutos, que são integrados à universidade por meio de contratos temporários. Tínhamos então em 2013, ano de institucionalização da unidade, corpo de professores composto parcialmente por servidores do quadro técnico exercendo função docente e por outro lado, com parte do corpo docente com situação transitória. A atuação dos técnicos garantia a continuidade do trabalho pedagógico mesmo com a inserção periódica de novos professores contratados.

No segundo semestre de 2014, por uma reivindicação dos Técnicos em Assuntos Educacionais quanto à legitimidade da atuação em sala de aula como docentes, a Pró-reitoria de Pessoal orientou que estes profissionais fossem alocados em funções e atividades pertinentes ao cargo e que a função docente na unidade seria então, predominantemente, realizada por professores substitutos. Resolvido um problema funcional da categoria técnica, passamos ao aumento de um problema já existente: o quadro docente tornava-se majoritariamente transitório, com implicações para o trabalho realizado junto às crianças e, conseqüentemente, de formação com os estagiários em Pedagogia.

Tal fato refletia diretamente na atividade de formação dos alunos da graduação, na medida em que não havia solidez no trabalho desempenhado nos grupos, devido às mudanças frequentes no corpo docente. A unidade também não contava com uma Coordenação de Estágio que pudesse fazer o acompanhamento e a supervisão da atuação dos estagiários na unidade. Esta supervisão acontecia apenas na Faculdade de Educação, pelas professoras responsáveis pela disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil. A unidade era campo de estágio, entretanto, sem participar ativamente das atividades de formação dos estagiários, e sem ter na sua estrutura uma política institucional voltada para este fim.

Por outro lado, a saída dos técnicos da função docente, possibilitou a composição da equipe das coordenações da unidade, composta por tais técnicos que estava prevista no Regimento aprovado pelo Centro Filosofia e Ciências Humanas. Assim, em 2014 a unidade passou a contar com uma Coordenação de Estágio com objetivo de viabilizar e coordenar as atividades dos estágios dos diversos cursos de Graduação da UFRJ, garantindo o acompanhamento de forma sistemática do desenvolvimento do estágio na unidade. Em 2015 agregamos o estágio em Prática de Ensino em Política e Administração Educacional e

retomamos o estágio em Psicologia Escolar, que durante um ano esteve ausente da unidade por impossibilidade de supervisão de campo nesta área.

No ano de 2015 totalizamos 40 estagiários, sendo 27 da disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil; 07 de Prática de Ensino em Política e Administração Educacional e 06 de Psicologia Escolar. No ano de 2016 agregamos o estágio de Prática de Ensino em Educação Física e temos buscado ampliar o número de estagiários das áreas já existentes.

Também temos na EEI UFRJ o Programa Institucional e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – FE/UFRJ), que integra o Projeto da Sala de Leitura, sendo coordenado localmente por uma servidora do setor sob a coordenação de uma professora da Faculdade de Educação.

Desde 2015 até o presente momento, estamos ampliando o desenvolvimento do trabalho com os estagiários de forma que possam vivenciar uma formação que envolva articuladamente os professores que atuam no grupo de referência, a Coordenação de Estágio, a psicóloga escolar da EEI, as professoras Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia. Um aspecto relevante que exemplifica as mudanças vividas diz respeito ao modelo de avaliação dos alunos ao concluírem o estágio em Prática de Ensino. Ao longo dos anos, os estagiários costumavam ser avaliados somente ao final do semestre com uma aula de regência. Percebíamos que muitas vezes esta atividade se caracterizava como algo isolado para o estagiário e para os professores, sendo um recorte que não necessariamente demonstrava a vivência do aluno no trabalho proposto. Pela possibilidade de articularmos um diálogo constante com a Faculdade de Educação, propomos uma mudança neste modelo de regência e construímos para o ano de 2016 a regência que é vivenciada em várias etapas, nas quais os alunos protagonizam em diversos momentos a prática pedagógica ativa, e ao final apresentam a atividade que foi construída como um processo junto aos professores e às crianças. Os professores do grupo de referência participam do processo de avaliação do estagiário, que neste formato ganha características de participação mais ativa.

A prática pedagógica da Escola de Educação Infantil da UFRJ tem uma marca bastante peculiar que foge ao padrão de um trabalho pautado por práticas tradicionais e de antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental. Por este motivo, é o campo de estágio principal da formação em Pedagogia em termos da Prática de Ensino em Educação Infantil. Ao ingressar na unidade, pretendemos que os estagiários tenham oportunidade de participar

de uma experiência diferenciada na Educação Infantil e que possa repercutir para sua formação profissional.

Temos buscado uma sistematização da revisão de nosso Projeto Político Pedagógico, de forma que ele possa ser um retrato do trabalho cotidiano realizado na instituição e não um mero documento burocrático. Assim, em 2013 foi realizado um trabalho liderado pela Coordenação Pedagógica sobre Rotinas e Planejamento com base na Metodologia de Projetos. Este trabalho ocorreu por meio de reuniões sistemáticas com encontros entre a equipe docente para chegar a um modelo que desse conta de identificar a forma de funcionamento da unidade nos aspectos acima mencionados.

Em 2014, já em articulação mais ampliada com a Faculdade de Educação da UFRJ, elencamos temas para formação de grupos de trabalho sobre aspectos que estavam muito presentes em nosso cotidiano, entretanto, não estavam evidentes no Projeto de Institucionalização. Tais foram os temas: Brincadeiras, Espaços e Letramento. Os professores se organizaram para estudar e formular um texto inicial sobre o tema que era apresentado para todos em reuniões sistemáticas de formação. A partir destes encontros, foram os textos iniciais foram reescritos coletivamente para composição do Projeto Pedagógico.

Já em 2015, estabelecemos como estratégia um trabalho de desenvolvimento dos textos dos projetos desenvolvidos na unidade que naquele momento não tinham nenhuma expressão no Projeto Institucional de 2012. Dentre tais projetos temos: Projeto de Inserção de Novas Crianças e suas Famílias; Projeto de Transição para o Ensino Fundamental; Clube de Ciências; Escola de Cinema - Cinemento; Sala de Leitura; Ateliê; Educação Física; Nutrição; Educação Inclusiva. Estes projetos foram se constituindo institucionalmente tendo práticas significativas para a unidade. Além disso, representam as escolhas institucionais sobre o modelo de trabalho a ser realizado, sendo imprescindíveis para a constituição do Projeto Político Pedagógico da EEI UFRJ. Alguns destes projetos, por terem sido implementados recentemente, precisaram então de uma elaboração do trabalho a ser desenvolvido, ao mesmo tempo que eram elaborados como texto para o documento. Ao final do ano letivo de 2015 boa parte do trabalho foi concluído.

Neste momento tínhamos o desafio da participação de todos os envolvidos. Nos tocava particularmente a dificuldade de participação das famílias, tendo em vista que todos os encontros para discussão e elaboração dos textos ocorria no cotidiano do funcionamento da unidade, ou mesmo em reuniões quando não havia atendimento às crianças, dificultando a participação dos familiares que assim o desejavam. Além disto, cabe ressaltar que a

participação de todos por diversos meios foi um dos aspectos especialmente pautado pela gestão como a identidade do processo de revisão do Projeto Pedagógico. Para atender tal demanda, buscamos o apoio do Núcleo de Educação à Distância para que pudéssemos propor a discussão da revisão de nosso Projeto Político Pedagógico por meio virtual ampliando assim as possibilidades de participação. Estamos, desde então, estabelecendo esta parceria institucional e em julho de 2016 com a tentativa de colocar em prática um calendário de discussão dos textos já prontos no formato virtual para que ao final do ano letivo de 2016 tenhamos parte do texto amplamente revisado e que comporá o atual Projeto Político Pedagógico da unidade.

Ainda comprometida com o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, a Escola de Educação Infantil se caracteriza como importante campo para a realização de pesquisas acadêmicas da UFRJ, assim como de outras universidades públicas e privadas que frequentemente procuram a escola para a realização de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e nível de ensino: graduação, especialização, mestrado e doutorado. É importante ressaltar a participação da EEI como parceira em importantes grupos de pesquisas sobre infância e Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em especial, da UFRJ, UERJ e UFRRJ.

Cabe ressaltar que em fevereiro de 2015 a EEI passou a ter uma servidora doutora em educação, sendo possível em março de 2016 o seu registro como líder de pesquisa junto à Proreitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ (PR-2), possibilitando o trâmite oficial para a constituição do primeiro grupo de pesquisa da EEI que está em fase embrionária. Este é o início do caminho para desenvolvermos pesquisas enquanto prática cotidiana da unidade, como também, um caminho para busca de financiamentos necessários para o avanço das pesquisas e do trabalho qualificado com crianças pequenas.

A partir daí também foi possível desmembrar a coordenação de extensão e pesquisa em duas coordenações, pois antes eram unificadas. Entendendo que o eixo da pesquisa carecia de procedimentos específicos e novas ações, a EEI agora conta com uma coordenação de pesquisa com atribuições mais definidas e efetivas. Desta forma foi possível a realização do primeiro Encontro de Devolutivas de Pesquisas da EEI em outubro de 2016, que contou com a devolutiva de 13 pesquisas (graduação, especialização e mestrado) que foram desenvolvidas na EEI por pesquisadoras de diversas IES (Instituições de Ensino Superior) no período entre 2014 e 2016. A pesquisa como prática formativa, tanto dos pesquisadores externos quanto de toda a equipe da EEI, ganhou destaque nos diálogos e reflexões.

A relação ensino, extensão e pesquisa, mais uma vez, se mostrou viável e fundamental na EEI para a realização de um trabalho de qualidade em uma unidade universitária de Educação Infantil, que busca gerar conhecimentos e inspirar políticas públicas no campo da infância e da educação infantil.

Identificar as ações articuladoras desenvolvidas entre os Programas de Pós-graduação stricto sensu da unidade e Centro.

A unidade EEI-UFRJ não atua nos programas de Pós-graduação stricto sensu.

3) ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Apresentar a estrutura curricular dos cursos, considerando avanços e limites das Diretrizes Curriculares Nacionais, as terminalidades e apontar (justificando brevemente) as principais alterações do último decênio.

Elaborar avaliação do processo referente a tais alterações, indicando avanços, limites, dificuldades e potencialidades.

Descrever as principais experiências de diversificação curricular.

O Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras. A rotina privilegia a relação entre as crianças, entre as acrianças e os adultos e entre os adultos, sendo ponto central de nossa proposta pedagógica. As brincadeiras são eixo condutor da rotina diária, com ênfase no protagonismo das crianças e na participação ativa. Os interesses das crianças são a base dos projetos desenvolvidos pelas crianças nos grupos. As famílias são parte do nosso trabalho, e desta forma promovemos cotidianamente formas de envolvê-las na rotina escolar das crianças. A respeito à diversidade e à aprendizagem enquanto processo individual são conceitos presentes na nossa proposta.

O projeto pedagógico tem como objetivo principal estabelecer bases para as ações e práticas que serão desenvolvidas em toda a escola e não somente nas salas das crianças. Entendemos o ambiente da escola como um campo de possibilidades a partir das quais a criança e seu grupo podem construir conhecimento e interagir. Por isso, muita atenção é posta

naquilo que estará ao alcance das crianças. A partir de suas demandas, a equipe e os professores preparam o material, as atividades, o ambiente de sala, o corredor, as salas de apoio, o refeitório, o parque e entorno da EEI para que possam realmente construir e executar planos e perseguir seus objetivos promovendo as interações. A construção do auto-conhecimento e auto-estima, autonomia e iniciativa, bem estar e envolvimento, confiança e empatia das crianças reúnem elementos que formam o foco principal do processo educativo.

As interações desenvolvidas em sala serão as desencadeadoras principais das atividades e estas, por sua vez, se constituirão de uma gama de experiências que serão oferecidas na rotina diária. Os adultos, atentos às demandas das crianças e por meio de uma seleção criteriosa de atividades, ações, diálogos, conteúdos e experiências, se organizam para concretizar o planejamento semanal que, por sua vez, é também influenciado pelo planejamento anual da escola (que explicita os objetivos de cada área do conhecimento, dos projetos institucionais e dos eventos culturais).

Desde a Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como direito de todas as crianças e a LDB de 1996 que institui a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, os espaços educacionais destinados a atender às crianças de 0 a 5 anos são convocados a definir seu trabalho tendo em vista garantir o direito das crianças. Assim, o desenvolvimento integral, a educação como prática cultural, o cuidado como ética e caminho dialógico com as crianças são tomados como focos do trabalho.

Nas experiências com a linguagem, trata-se de criar situações que promovam o auto-conhecimento, a auto-estima e autonomia das crianças em relações significativas, onde se sintam seguras e valorizadas (o que se concretiza no trabalho com seus objetos pessoais, histórias de vida, experiências com as famílias, oportunidades de escolha e iniciativa no dia a dia). A integração social da criança acontece nas relações significativas com seus pares e com adultos. Assim, a construção e solidificação de vínculos afetivos são o ponto de partida para a relação com o conhecimento e a cultura.

Por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, as crianças ampliam o conhecimento do mundo e de si mesmas, construindo sua identidade, através do respeito e conhecimento das diferenças (interpessoais, étnicas, de gênero). Experiências éticas e estéticas marcam um trabalho focado na valorização da diversidade, da humanização, da cultura.

Neste caminho, é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão sobre os sentimentos e necessidades dos outros e o pertencimento ao mundo. Expressar ideias

e sentimentos, expor opiniões sobre a realidade que se apresenta ao grupo são perspectivas importantes na construção de segurança e autonomia por parte das crianças.

A escuta, observação atenta e diálogo com as iniciativas e interesses das crianças são molas propulsoras do trabalho do professor nesta perspectiva.

A partir desta compreensão, o currículo da Escola de Educação Infantil da UFRJ, subdivide-se em 5 dimensões: ARTES (artes visuais, música, dança, literatura); CORPO (psicomotricidade relacional); BRINCADEIRA (faz de conta, jogos de regra, atividade lúdica); MATEMÁTICA; NARRATIVA, LEITURA e ESCRITA (letramento); EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA.

O planejamento é a expressão daquilo que acreditamos ser pertinente e adequado para as crianças e para isso, ele é pensado a partir do calendário anual, explicitando a movimentação o interesse das crianças. O trabalho com a Metodologia de Projetos favorece esta construção de uma identidade no desenvolvimento do trabalho de cada grupo. Exemplo disto é o fato de os nomes dos grupos derivarem-se anualmente destes projetos, sendo construído ao longo do ano. A participação ativa das crianças também se destaca neste aspecto da identidade do grupo. Importante ressaltar que o currículo da EEI UFRJ não trabalha com ênfase em datas comemorativas.

Isto se pauta na filosofia de que datas comemorativas tem cunho de forte apelo comercial. Entendemos que pautar a prática pedagógica nestas datas previamente estabelecidas, vem de encontro ao nosso Projeto Pedagógico que parte da ideia de criança ativa e participativa. Assim sendo, os projetos desenvolvidos pelos Grupos sempre partirão dos interesses das crianças observados pelos adultos. Além deste fato, temos ainda que considerar que algumas datas comemorativas têm cunho religioso e sendo a escola uma instituição laica não deve privilegiar nenhuma doutrina religiosa.

O planejamento da rotina e atividades dos grupos devem ser realizados pela equipe de trabalho do grupo, exigindo portanto algumas características que dizem respeito à docência. O processo de planejamento no trabalho de docência compartilhada requer capacidade de escuta, flexibilidade, liderança e trabalho em equipe. Este trabalho é acompanhado pela equipe de coordenação de ensino, que faz a supervisão sistemática e cotidiana do projeto desenvolvido na EEI UFRJ.

Ao planejar, o professor deve ser levado em consideração alguns elementos, a saber:

- O processo de desenvolvimento das crianças dos grupos;
- Objetivos a serem alcançados;

- Os recursos disponíveis em sala e no seu entorno
- A variedade de atividades possíveis de serem desenvolvidas dentro e/ou fora de sala
- A rotina diária (e quão flexível ela poderia vir a ser)
- Respeito à individualidade;
- O trabalho individual, de pequenos grupos e do grande grupo;
- A contribuição, individualidade, iniciativa e cultura de cada criança
- As características do grupo e suas necessidades específicas

O planejamento semanal deve ser feito em conjunto por toda a equipe de professores do grupo para que este revele sua lógica, sequência de atividades e intervenção, o resultado da reflexão e estudo dos adultos, e a maneira com que eles lidam com as contribuições das crianças e suas famílias. Este deve também incluir informações sobre o uso das diversas possibilidades oferecidas pelo espaço e pelo grupo de profissionais da escola. Projetos extra-escolares, como, por exemplo, saídas para passeio e visitas guiadas, são também parte do planejamento e devem explicitar a conexão entre os projetos de sala e a intenção da visita.

Além disso, é imprescindível que o planejamento esteja em sintonia e harmonia com o projeto de escola, para que todos possam reconhecer a evolução desta sintonia ao longo dos anos das crianças em nossa escola. O caderno do planejamento é uma ferramenta que estará disponível para os professores, equipe técnica, coordenação pedagógica e para consulta das famílias.

4) AVALIAÇÃO ACADÊMICA

A avaliação das atividades e das crianças não tem como objetivo a progressão das crianças para etapas posteriores, mas sim o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança tendo como ponto de partida seu desenvolvimento anterior. O acompanhamento das atividades e desenvolvimento das crianças é realizado ao longo de todo o ano com registros nos cadernos de planejamento (para subsidiar o planejamento seguinte) e individualmente. A avaliação tem como preocupação principal o monitoramento da atuação e participação da criança dentro de seu grupo, na escola, com as crianças e adultos, visando, por meio da observação minuciosa, fomentar seu desenvolvimento integral, bem estar e envolvimento nas interações com os outros.

Estes registros são compartilhados com as famílias através de relatórios semestrais, onde caracteriza-se o trabalho desenvolvido pelo grupo e o desenvolvimento da criança,

indicando pontos de superação de dificuldades anteriores, desafios a serem superados e aspectos relevantes do desenvolvimento da criança, inclusive nas relações sociais com outros adultos e crianças.

Há também momentos de reuniões com as famílias, ocasião de entrega dos relatórios, onde professores e equipe podem relatar as famílias o trabalho desenvolvido no semestre.

É importante também situar as estratégias de avaliação institucional da escola. Ao final de cada ano, fazemos um momento para reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores, quando eles podem se auto-avaliar e compartilhar com seus pares e coordenação pedagógica sobre sua atuação, preocupações, frustrações assim como suas opiniões a respeito do andamento do ano. Entrevistas são feitas para conversar sobre possíveis melhorias quando pertinente e para que a equipe pedagógica seja também informada sobre pontos que precisam de maior atenção, revelados a partir da prática dos professores nesta escola. As entrevistas são feitas individualmente coordenadas pela Coordenação de Ensino e Direção.

Organiza-se também a oportunidade para avaliação anual das ações e desempenho da equipe técnica, e dos outros setores. Estes procedimentos são coordenados pela própria equipe técnica e a metodologia pode variar dependendo das demandas que surgirem. Temos como meta a implementação de estratégias de avaliação institucional que possa nos dar elementos para antecipar dificuldades e promover mudanças a partir de situações conflitantes.

As atividades de formação continuada têm sempre como preocupação o crescimento profissional da equipe. Todas as ações supervisionadas especialmente pela coordenação pedagógica têm como meta a exposição ao conhecimento e o aprimoramento das práticas com as crianças, suas famílias e as relações entre os adultos. Temos compromisso também estreito com a formação inicial, à medida que a escola é espaço privilegiado de estágio para os alunos da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Nesta perspectiva é importante garantir espaço de interação dos estagiários com as crianças, acompanhamento do professor regente no processo de formação dos estagiários, troca sistemática com os professores responsáveis pela Prática de Ensino na Universidade.

5) GESTÃO ACADÊMICA

Em 2013, após a Institucionalização da EEI UFRJ, a unidade vivenciou momentos em que não havia mobilização de seu corpo funcional para assumir a direção da instituição. As servidoras que ocupavam o cargo manifestaram o desejo de entregá-lo e o primeiro processo de consulta foi instaurado. Não houve candidatos inscritos para concorrer ao cargo de Direção.

No ano de 2014, a gestão da unidade foi ocupada por servidores que constituíram um Grupo Gestor para atuar diretamente nas coordenações que haviam sido criadas pelo Regimento da unidade. Este grupo teve como meta principal organizar a escola criando condições para a realização do processo eleitoral para a composição da primeira gestão pós institucionalização.

O primeiro passo do Grupo Gestor foi a implantação do Conselho Deliberativo da EEI UFRJ, que de acordo com o funcionamento da universidade, funciona como instância máxima da unidade, onde as decisões são tomadas, tendo por princípio a participação de representação de todas as categorias da comunidade escolar. A partir da existência do Conselho, tínhamos então as condições para efetivamente construirmos a primeira gestão da Escola de Educação Infantil enquanto unidade acadêmica da UFRJ.

Ao final de 2014, um novo processo eleitoral foi instaurado e a única Chapa inscrita para concorrer à Direção Geral da unidade foi indicada por ampla maioria dos votos para a composição da gestão no período de 2015-2018.

Em relação ao processo de consulta, é importante ratificar que foi o primeiro no contexto da UFRJ a considerar os professores substitutos como uma categoria de votantes. Essa escolha foi defendida pela peculiaridade da unidade não possuir docentes efetivos.

Estamos atualmente vivendo esta primeira gestão, na busca cotidiana pelo compromisso de executar as deliberações do Conselho, e primando por práticas que busquem na relação institucional o diálogo e a construção coletiva. Nossa meta cotidiana de gestão da unidade é a participação e a implementação das decisões tomadas nos fóruns colegiados.

Descrever os colegiados da unidade, periodicidade de suas reuniões, e formas de composição dos mesmos.

O Conselho da unidade atua como instância deliberativa, consultiva, mobilizadora, propositiva, avaliativa e fiscalizadora sobre políticas, estratégias administrativas, financeiras, acadêmicas, didático-científicas e pedagógicas

O Conselho Deliberativo é composto da seguinte forma: Diretora (presidente); 06 (seis) representantes dos Docentes e/ou Técnicos em Assuntos Educacionais que exercem atividades acadêmicas; 01 (um) representante dos Técnico-Administrativos em Educação; 01 (um) representante dos Pais e/ou Responsável Legal das crianças matriculadas; Coordenação de Ensino, Coordenação de Pesquisa e Extensão, Coordenação de Estágio e Coordenação Administrativa. Os representantes são eleitos entre seus pares e os membros das coordenações não têm direito a voto.

Cabe ressaltar que o fato de os Técnicos em Assuntos Educacionais que exercem atividades acadêmicas junto às crianças poderem ocupar a representação docente no Conselho é reflexo da situação inusitada da nossa escola não possuir professores efetivos. Os professores substitutos por força de lei não podem exercer tal representação.

Temos como meta que os representantes das categorias do Conselho possam de fato exercer o difícil papel da representação, e para tanto, acreditamos que espaços democráticos de discussão dos temas relevantes são essenciais. Criar condições para que as categorias encontrem este formato de plenária é uma meta importante da atual gestão.

Acreditamos igualmente que o Conselho, enquanto unidade decisória, é o local onde devem ser privilegiadas as discussões acerca da avaliação da gestão, mantendo assim o papel fiscalizador em relação às ações da Direção.

6) COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL E INTERNACIONAL

Apresentar os principais programas, termos de cooperação e projetos com outras instituições nacionais, descrevendo o seu objetivo e apresentando um breve balanço sobre a importância dos mesmos para a missão institucional, considerando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Apresentar os principais programas, termos de cooperação e projetos com outras instituições estrangeiras, descrevendo o seu objetivo e apresentando um breve balanço sobre a importância dos mesmos para a missão institucional, considerando o ensino, a pesquisa e a extensão.

A nível nacional a EEI possui parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Esta parceria se pauta no fato de a escola ser campo para realização de pesquisas do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente do Programa de Pós-Graduação da UERJ Coordenado pela professora Ligia Aquino.

A nível internacional, a unidade não tem projetos nem termos de cooperação.

7) RELAÇÃO COM DIFERENTES ÂMBITOS DO ESTADO (MINISTÉRIOS, SECRETARIAS entre outros) E COM A SOCIEDADE (MOVIMENTOS SOCIAIS, EMPRESAS, COOPERATIVAS entre outros).

Apresentar os principais termos de cooperação, programas e projetos com esferas do Estado e com a sociedade, descrevendo o seu objetivo, duração, participação da comunidade da unidade e apresentando um breve balanço sobre a importância dos mesmos para a missão institucional, considerando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Não se aplicam em relação à EEI no momento atual.

8) CORPO SOCIAL DA UNIDADE: CARACTERIZAÇÃO GERAL

O corpo social da unidade merece um destaque especial, sobretudo no que tange ao corpo docente. Ao longo da existência da EEI, tivemos diversos formatos na composição docente. Tais formatos objetivaram o suprimento das necessidades e não o atendimento de um plano institucional. A seguir apresentamos um histórico dos atores que desempenharam ao longo dos últimos anos a função docente na unidade:

2000: Recreacionistas (Servidores Técnico Administrativos da Universidade - Cargo extinto atualmente);

2000 – 2005: Recreacionistas + Estagiários + Professores (sem vinculação trabalhista);

2006 – 2007: Recreacionistas + Professores (sem vinculação trabalhista) + Professores Substitutos (20 vagas cedidas pela Faculdade de Educação);

2008: Recreacionistas + Professores Substitutos + Técnicos em Assuntos Educacionais;

2014-2016: Professores Substitutos;

2015- 2016: Realização do primeiro concurso para professores efetivos da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (em fase de homologação).

A inserção dos professores efetivos na unidade nos lançará o desafio de articular o atendimento às crianças em horário integral com um perfil de professor que deverá

desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são essenciais para a consolidação do perfil da unidade.

Um levantamento inicial nos indica serem necessárias 50 vagas de professores efetivos da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Importante ressaltar que não houve aumento do número de vagas de professor EBTT na UFRJ, assim não houve inclusão de novas vagas para a unidade.

Dessa forma, estabelecemos como meta para 2017 um mínimo de seis professores efetivos, organizando então um docente como referência de cada grupo. O concurso atual prevê quatro vagas, assim, teríamos que garantir a conquista de mais duas vagas até o próximo ano.

Para 2018, traçamos como meta a conquista de mais 6 vagas de professores efetivos, perfazendo o número de dois professores por grupo, garantindo assim, maior estabilidade e continuidade do trabalho pedagógico realizado.

A meta de conquista do quadro total docente de professores efetivos seria para os próximos dez anos.

Com relação ao corpo administrativo da unidade, tivemos mudanças estruturais desde 2014, com o novo regimento da unidade e a criação e ampliação de setores, a saber:

- Reestruturação da coordenação de ensino;
- Criação das coordenações de extensão, pesquisa e estágio;
- Criação de novos setores e funções, com alocação dos funcionários que já atuavam na EEI:
 - Projeto de Educação Nutricional: 1 servidora TAE ⁴⁹
 - Projeto de Inserção e Transição: 1 servidora TAE
 - Projeto do Clube de Ciências: 1 servidor TAE
 - Projeto Ateliê: 1 servidora TAE
 - Escola de Cinema: 1 servidora TAE
 - Protocolo: 1 servidora do quadro Técnico-Administrativo
 - Arquivo: 1 servidora do quadro Técnico-Administrativo
 - Biblioteca: ampliação da composição incluindo 1 servidora TAE (com ênfase em Educação Infantil)
 - Departamento Pessoal: 2 servidoras TAE

⁴⁹ Servidor(a) TAE = Servidor do cargo Técnico em Assuntos Educacionais

- Coordenação de Ensino: ampliação da composição, incluindo 1 servidora TAE
- Coordenação de Extensão: 1 servidora TAE
- Coordenação de Pesquisa: 1 servidora do quadro Técnico-Administrativo
- Coordenação de Estágio: 2 servidores (TAE e Técnico Administrativo)
- Secretaria de Direção: 2 servidoras TAE
- Administração de Sede: 1 servidora do quadro Técnico-Administrativo
- Professores substitutos: Projeto de Dança – 1 professora; Projeto de Educação Física - 1 professora;
- Educação Inclusiva: 1 professora

Notamos assim, que sem haver ampliação do quadro técnico da unidade, foram criadas 18 novas funções nas quais em sua grande maioria, foram alocados os TAEs que antes exerciam função docente. Há além disso, 3 professores substitutos que exercem atividades de projetos fundamentais para a proposta pedagógica da unidade. Assim, no total, temos 21 novas funções que compõem o funcionamento da unidade.

Há um estudo de redimensionamento de servidores da unidade, realizado a partir de demanda da Pró-Reitoria de Pessoal no ano de 2015, que sustentaria o planejamento de alocação de novos servidores e o programa de aposentadoria da unidade. Ressaltamos como pontos fundamentais inclusos neste redimensionamento: a alocação de vagas de Psicólogo Escolar, Assistente Social e Fonoaudiólogo na unidade. Além de serem consideradas funções diretamente relacionadas à rotina na escola, poderia propiciar a oferta estágios para tais áreas.

Uma importante questão a ser debatida é o número significativo de aposentadorias do quadro técnico. Em 2015 foram aposentadas 3 servidoras (todas que atuavam na recepção). Essas aposentadorias trouxeram impactos na rotina do trabalho desenvolvido, pois a extinção do cargo aliada à ausência de funcionários terceirizados para atuar nesta função, nos impediram de manter a funcionalidade do setor, ocasionando fragilidade na rotina das crianças.

Para os próximos meses estão previstas nove aposentadorias das servidoras que atuam nas funções de recreacionista (1); protocolo (1); secretaria acadêmica (1); copeiras (3); recepção (1) e técnica em enfermagem (2).

O cenário exposto acima denota a urgência de um planejamento institucional para atender as demandas de aposentaria, visando uma organização que não cause impactos na rotina de atendimento às crianças.

Estudantes: mudanças no perfil social no decênio, considerando as ações afirmativas e, se possível, apresentando indicadores e avaliação de envolvimento com o curso/ área e terminalidades.

Tivemos mudanças importantes na composição do quadro de crianças da unidade a partir da implementação do acesso universal como critério de ingresso em 2013. As crianças e famílias atendidas na unidade tem perfils diversos em termos local de moradia, níveis sociais e econômicos. Estamos no momento realizando um levantamento específico sobre tal tema que em breve poderá ser compartilhado para pensarmos junto à Administração Central sobre políticas de assistência estudantil para a Educação Básica.

Docentes: experiência no magistério, formação/ titulação e principais áreas de atuação, relacionando-as com os objetivos estratégicos dos cursos e da unidade.

Técnico-administrativos: experiência profissional, formação/ titulação e principais áreas de atuação, relacionando-as com os objetivos estratégicos dos cursos e da unidade.

Devido à greve dos servidores técnico administrativos, não foi possível elencar tal quadro.

9) FINANCIAMENTO EXTRAORÇAMENTÁRIO

Órgãos de fomento: indicar os editais e a ordem de grandeza de recursos no último decênio, descrevendo resultados obtidos na forma de novas edificações, laboratórios e outras infraestruturas.

Bolsas (docentes, pesquisadores, apoio técnico e estudantes): indicar modalidades, quantidade, grandes áreas, agência financiadora, considerando o último decênio.

Outras parcerias que envolveram transferências de recursos no decênio.

Não se aplica à unidade no momento atual.

10) PESQUISA E EXTENSÃO

Identificação dos principais grupos, indicando temáticas gerais, considerando o último decênio.

A estruturação da pesquisa e extensão na unidade é recente para termos avaliação progressiva.

11) INFRAESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS

Descrever brevemente a situação dos espaços disponíveis para as atividades acadêmicas e suas repercussões para a missão institucional.

Apresentar, contextualizando a situação atual, os principais meios tecnológicos/equipamentos necessários ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

A EEI UFRJ está situada em um prédio anexo ao Instituto de Pediatria que foi adaptado ao cumprimento da sua finalidade. Os espaços foram criados para a garantia da realização das atividades com as crianças, mas não resultaram de um projeto pensado para uma instituição de atendimento a crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses, em horário integral.

Além do prédio não ter sido pensado para o fim a que se destina, convivemos na atualidade com dificuldades de manutenção. Os serviços são prestados visando ao atendimento de reparos emergenciais; não temos um planejamento de manutenção periódica. Dessa forma, podemos destacar algumas demandas urgentes e imprescindíveis:

- 1 – Pintura da Unidade (a última foi realizada em 2013);
- 2 – Reforma da Cozinha para adequação às normas legais da Vigilância Sanitária;
- 3 – Troca dos pisos internos que estão quebrando e trazendo riscos às crianças e adultos que circulam no local;
- 4 – Realização de um projeto paisagístico do pátio externo, com a troca das pedras portuguesas que causam acidentes cotidianamente;
- 5 – Reforma dos 6 banheiros das salas de atividades das crianças, de um banheiro no pátio e de dois banheiros de uso dos adultos.

Além das demandas urgentes mencionadas, temos a necessidade de um funcionário para as demandas cotidianas, como por exemplo, a troca de uma torneira, o conserto de um pequeno vazamento etc.

Em relação aos equipamentos, a escola vem sendo atendida pela Administração Central nas aquisições, mas estamos vivenciando um momento de intensa necessidade de troca de mobiliário para as crianças, equipamentos eletrônicos (TV, DVD, Datashow, computadores, impressoras), brinquedos, materiais pedagógicos e brinquedos para o pátio.

A reforma do prédio e a aquisição de equipamentos e materiais são imprescindíveis à realização da missão institucional da EEI UFRJ. Realizamos um trabalho diferenciado, mas necessitamos de um espaço que seja acolhedor, sedutor e seguro para as crianças atendidas.

REFLEXÕES FINAIS

No momento atual somos uma Escola de Educação Infantil visível no âmbito da UFRJ. Saímos do anonimato de sermos conhecidos somente pelos servidores interessados no atendimento de seus filhos. Assumimos o compromisso de integrar ensino, pesquisa e extensão, visando a produção de conhecimento na área da Educação Infantil.

Tornamo-nos coadjuvantes no processo de formação profissional dos alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Educação Física, que realizam estágio na instituição. Desenvolvemos práticas pedagógicas fundamentadas na interação e nas brincadeiras, pensadas para e com as crianças.

Realizamos pesquisas na área da infância e assumimos o status de parceiros de projetos de extensão com outras unidades da universidade, inspirando políticas públicas no campo da Educação Infantil.

Muitos desafios necessitamos enfrentar, mas ao olharmos para trás, enxergamos o quanto caminhamos no processo de reconhecimento da necessidade de existir uma unidade de Educação Infantil na Universidade.

Lutamos pela autonomia da EEI UFRJ e pela sua plena institucionalização, para que possa desempenhar o seu papel na consolidação da Educação Básica na UFRJ.